

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2018 р., № 60, Т. 2

Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Бесараб А. – доктор наук із соціальних комунікацій, доцент;

Дяченко М. – доктор педагогічних наук, доцент;

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, доцент;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кравченко В. – доктор педагогічних наук, доцент;

Мазін В. – доктор педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор.

Іноземні члени редакційної колегії:

Олександр Скалій – доктор філософії (Республіка Польща);

Цісюань Вей – доктор філософії (Китайська Народна Республіка).

Технічний редактор: Н. Ковальчук

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2018. Вип. 60. 202 с. Т. 2.

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15844-4316Р від 16.10.2009 р.

Видавець:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Державного комітету
інформаційної політики, телебачення
та радіомовлення України
про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 р.

**Входить до Переліку фахових видань,
в яких можуть публікуватися результати
дисертаційних робіт на здобуття наукових
ступенів доктора і кандидата наук з педагогічних
наук, на підставі Наказу МОН України
від 29.12.2014 № 1528 (Додаток 11).**

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою
Класичного приватного університету
(протокол № 2 від 31.10.2018 р.)

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2018. Вип. 60. 202 с.

Усі права захищені.

Повний або частковий передрук і переклади дозволено лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах» обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора і не відповідає за фактичні помилки, яких він припустився.

Адреса редакції:

Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70Б.
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 22.10.2018.
Підписано до друку 05.11.2018.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Тираж 150 пр.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

<i>Т. О. Атрощенко</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	6
<i>М. В. Білецька, Я. В. Сопіна</i> ОПТИМІЗАЦІЯ МУЗИЧНО-МНЕМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА-МУЗИКАНТА У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	12
<i>О. В. Боряк</i> ПІДГОТОВКА ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	17
<i>С. А. Волошинов</i> УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОРСЬКИХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНАЖЕРНОГО КОМПЛЕКСУ.....	23
<i>Л. П. Вороновська</i> WEB-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ	28
<i>С. П. Гренко, П. Д. Червоний</i> КОНФЛІКТНИЙ ПРОСТІР ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ В КОНТЕКСТІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	33
<i>С. І. Горбань</i> МОЖЛИВСТІ ТЕХНОЛОГІЙ ПОРТФОЛІО ТА WEB-ПОРТФОЛІО У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ХУДОЖНИКІВ САКРАЛЬНОГО ЖИВОПИСУ.....	39
<i>О. В. Джежелей, А. А. Ємець, О. М. Коваленко</i> ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ВАЖЛИВА ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	44
<i>В. А. Досужий</i> АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ І ПЛАНІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ БЕЗПІЛОТНОЇ АВІАЦІЇ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США.....	48
<i>О. С. Капінус</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА	52
<i>Т. Л. Kozhushkina</i> THE COMMUNICATIVE MODULE IN THE STRUCTURE OF THE CULTURE OF THE INTERPERSONAL COOPERATION BETWEEN STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE.....	58

<i>Т. А. Кокнова</i> АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ФАХОВО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	64
<i>В. О. Красножон</i> ПІДГОТОВКА ДИСПЕТЧЕРІВ ОБСЛУГОВУВАННЯ ПОВІТРЯНОГО РУХУ У ВИЩИХ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	69
<i>І. В. Крашеніннік</i> НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ ІГРОВОГО ПРОГРАМУВАННЯ В УМОВАХ СКОРОЧЕНОГО ТЕРМІНУ ПІДГОТОВКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ.....	75
<i>С. В. Криштанович</i> ІНТЕГРАТИВНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ.....	80
<i>І. Ю. Кузнецова</i> ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТРЕНЕРА З ТАЕКВОН-ДО.....	85
<i>О. Г. Лещенко, М. Л. Безрук</i> АНАЛІЗ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ.....	90
<i>Л. О. Лісіна</i> МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	95
<i>Лю Сінь</i> ВПЛИВ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ.....	102
<i>Е. О. Манжос</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	107
<i>О. Є. Мархева</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В АВСТРІЇ.....	112
<i>А. Д. Мекшун</i> СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	116
<i>Г. М. Мороз</i> ЧИННИКИ, СКЛАДНИКИ ТА УМОВИ, ЯКІ СПРИЯЮТЬ ФОРМУВАННЮ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	120
<i>Н. В. Муқан, О. В. Муқан, В. Е. Вибрановський</i> СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	125

<i>С. І. Нестуля</i> ПРОВАЙДИНГ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ДИДАКТИЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ МЕНЕДЖМЕНТУ	129
<i>Н. А. Олійник</i> МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ АГРОІНЖЕНЕРІВ	134
<i>І. П. Очеретна</i> ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	139
<i>О. М. Павленко</i> СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОПЕДЕВТИЧНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	142
<i>О. О. Павленко, К. С. Чой, О. Є. Бондар, Д. Й. Бе, О. О. Горбаньова</i> СТАНДАРТИ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: ЗАГАЛЬНИЙ ОГЛЯД (НА ПРИКЛАДІ УКРАЇНИ, ПІВДЕННОЇ КОРЕЇ, США, АВСТРІЇ).....	148
<i>Н. О. Попова</i> ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ.....	153
<i>І. С. Рубель</i> ЗАЛУЧЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЗОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	158
<i>Н. С. Сергата</i> СТЕП-АЕРОБІКА В СИСТЕМІ УРОЧНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТОК ВНЗ.....	164
<i>С. Ю. Сургова</i> ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	168
<i>Л. О. Сущенко</i> ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ТРАЄКТОРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ КРІЗЬ ПРИЗМУ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....	173
<i>Р. В. Сущенко</i> КУЛЬТУРОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРНИХ КАДРІВ – ПЕДАГОГІЧНА ПАРАДИГМА ЇЇ ОНОВЛЕННЯ.....	178
<i>О. Л. Файчук</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИЧИН КОНФЛІКТІВ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	183

<i>Т. М. Цегельник</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ СТУДЕНТІВ ЗІ СПЕЦКУРСУ «КОРЕКЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРІВ» (ЗА МАТЕРІАЛАМИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ).....	187
<i>Г. Ю. Чемерис</i> РОЗРОБЛЕННЯ КРИТЕРІАЛЬНО-ОЦІНОЧНОГО АПАРАТУ ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК.....	191
<i>С. В. Черкашин</i> СУЧАСНА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА НІМЕЧЧИНИ ЯК ОБ'ЄКТ НЕОЛІБЕРАЛЬНИХ ТЕХНОКРАТИЧНИХ РЕФОРМ.....	196

ВИЩА ШКОЛА

УДК 373.3.011.3-051:316.647.5:316.72

Т. О. Атрощенко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Стаття присвячена обґрунтуванню методологічних підходів до формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкових класів. Відзначено актуальність даної проблеми у зв'язку з необхідністю удосконалення змісту підготовки майбутніх фахівців початкової школи відповідно до запитів Нової української школи та тенденцій полікультурної освіти. Розглянуто чотири рівні методологічного знання. Уточнено зміст поняття «підхід» як методологічної категорії. На підставі аналізу наукових положень методології як науки зазначено, що формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкових класів має відбуватися з урахуванням таких методологічних підходів: системний, особистісний, полісуб'єктний (діалогічний), етнопедагогічний, компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, синергетичний. Сукупність представлених методологічних підходів дозволяє дослідити суть, зміст та структуру процесу формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкових класів. Кожний підхід розглянуто з позицій полікультурної освіти та специфіки підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах полікультурного регіону. В рамках дослідження представлено розроблені нами методичні рекомендації до вивчення спецкурсу для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» освітнього ступеня «Магістр» «Теорія і практика формування міжетнічної толерантності майбутніх вчителів початкової школи» та методичні рекомендації для проходження практики з урахуванням специфіки поліетнічного регіону для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» освітнього ступеня «Бакалавр» і «Магістр».

Ключові слова: методологічна категорія, методологія, міжетнічна толерантність, підхід, полікультурна освіта.

Постановка проблеми. Сучасні вимоги до вчителя початкових класів, які ставить глобалізоване суспільство та Нова українська школа, потребують удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення професійної діяльності в умовах полікультурних регіонів багатонаціональної України. Однією із передумов виконання завдань полікультурної освіти є міжетнічна толерантність майбутніх учителів початкових класів, методологічні підходи формування якої є предметом нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування міжетнічної толерантності педагогів представлена у наукових розвідках Л. Воротняк, Л. Гайсіної, Л. Гончаренко, О. Гуренко, Н. Якси та інших. Вивчення методологічних підходів до освітньої діяльності відображено у працях В. Андрущенко, Н. Бабік, В. Беспалько, І. Бежа, К. Боулдинга, О. Вознюк, І. Дичківської, О. Дубасенюк, Д. Ельконіна, І. Зимньої, О. Леонтєва, В. Лутай, В. Ляудіс, О. Пехоти, О. Пометун, С. Рубинштейна та інших. Проте, незважаючи на наявну кількість різноаспектних наукових праць з означеної проблеми, питання

методологічних підходів до формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкових класів залишається недостатньо дослідженим.

Мета статті – обґрунтування методологічних підходів до формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. В сучасній науці під методологією розуміють передусім вчення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності. Методологія науки характеризує компоненти дослідження – його об'єкт, предмет, завдання, сукупність дослідницьких засобів, необхідних для їх розв'язання, а також формує уявлення про структуру і послідовність розв'язання дослідницьких завдань. Отже, методологію в педагогіці слід розглядати як сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання і перетворення дійсності.

Таке означення ніби поєднує дві групи наукового інструментарію. Перша – містить систему методів пізнання педагогічних реалій і є комплексом умов, засобів, приписів, орієнтирів дослідження; друга – містить принципи, методи, засоби, процедури, що становлять собою технологію перетворення, регу-

ляцію педагогічної діяльності. Тобто методологія виконує нормативну і регулятивну функції.

У структурі методологічного знання виділяють чотири рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно науковий і технологічний. Зміст першого – вищого філософського рівня методології – це загальні принципи пізнання і категоріальний склад науки в цілому. Методологічні функції виконує вся система філософського знання.

Другий рівень – загальнонаукова методологія – це теоретичні концепції, які використовуються в усіх або в більшості наукових дисциплін.

Третій рівень – конкретно наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, що використовуються в тій чи іншій науковій дисципліні. Методологія конкретної науки містить у собі як проблеми специфічні для наукового пізнання в даній галузі, так і ті, що висуваються на більш високих рівнях методології, як, наприклад, проблеми системного підходу або моделювання в педагогічних дослідженнях.

Четвертий рівень – технологічна методологія – це методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він може включатися в масив наукового знання. На цьому рівні методологічне знання має чітко виражений нормативний характер. Усі рівні методології утворюють складну систему, в межах якої між ними існує певне підпорядкування. При цьому філософський рівень є змістовою основою будь-якого методологічного знання, визначаючи світоглядні підходи до процесу пізнання і перетворення дійсності [6, с. 22–23].

Істотною ознакою підходу як методологічної категорії, на думку В. Кулешової та В. Мальованої, є те, що він містить не тільки сукупність певних принципів і теоретичних положень, але й відповідні їм способи діяльності. Інакше кажучи, у структурі підходу як цілісного явища можуть бути виділені два рівні: концептуально-теоретичний, що включає базові, вихідні концептуальні положення, ідеї й принципи, які виступають гносеологічною основою діяльності, що здійснюється з позицій і в межах даного підходу, ядром її змісту; процесуально-діяльнісний, що забезпечує вироблення й застосування у процесі такої діяльності доцільних, адекватних концептуально-орієнтованому змісту способів і форм її здійснення [9, с. 36].

Аналізуючи наукові положення методології як науки, вважаємо, що формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкових класів має відбуватися з урахуванням таких методологічних підходів: системний, особистісний, полісуб'єктний (діалогічний), етнопедагогічний, компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, синергетичний. Конкретизуємо особливості кожного підходу з позиції нашого дослідження.

С. Гончаренко визначає системний підхід як напрям у методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем, розкриття їх цілісності, виділення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [5, с. 305]. Використання системного підходу при вивченні різних аспектів формування міжетнічної толерантності майбутніх вчителів початкових класів забезпечує дослідження його як багатокомпонентного поняття взаємопов'язаних елементів. Даний підхід є основоположним у пошуку шляхів формування міжетнічної толерантності майбутніх вчителів початкових класів, її структуруванні та аналізі функціональних компонентів.

Під системою формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкових класів ми розуміємо проектування педагогічної діяльності щодо відбору полікультурного матеріалу, приведення в систему форм і методів формування міжетнічної толерантності у ході професійної підготовки майбутніх фахівців і послідовної реалізації її основних положень на практиці, що забезпечує ефективну педагогічну діяльність у багатонаціональних учнівських колективах початкової школи в умовах полікультурного регіону.

Ефективність формування міжетнічної толерантності майбутніх фахівців початкової школи у сучасному освітньому просторі можлива за умови функціонування її як цілісної системи, яка має чітко визначену мету, функції, зміст, форми, методи та засоби реалізації і враховує історичний, соціально-політичний та культурний досвід рідного народу, краю та інших етносів, що проживають на його території.

Сучасна педагогічна наука посилила свій інтерес до особистісного підходу. Враховуючи складність розробки такого підходу, дослідники вважають за доцільне здійснювати його побудову на шляху переходу до нього від інших, більш розроблених підходів. Тому пропонуються такі його форми, як «особистісний соціально-діяльнісний підхід», «принцип діяльнісно-особистісного підходу», «особистісно-діяльнісний підхід», «системний особистісно-діяльнісний підхід», «індивідуально-особистісний підхід» тощо.

Особистісний підхід визнає особистість як продукт суспільно-історичного розвитку і носія культури. Суть підходу: особистість як мета, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності педагогічного процесу. Унікальність особистості – її інтелектуальна моральна свобода, право на повагу. Даний підхід у рамках нашого дослідження передбачає врахування етнічних особливостей, адже провідною ідеєю полікультурної освіти постає усвідомлення невід'ємних прав людини, незалежно від її національної приналеж-

ності, раси, релігійних уподобань, толерантне ставлення до її «інакшості» тощо.

Погоджуємося з О. Горбатюк, що в контексті забезпечення умов успішного функціонування системи особистісно орієнтованого навчання студентів закладів вищої освіти є особливо актуальним визначення кінцевим результатом освіти не власне навченості студентів, як оволодіння ними знаннями, вміннями, навичками, а становлення особистості – самобутньої, унікальної, творчої, що має власні цілі й цінності у житті [4, с. 43]. Отже, використання особистісного підходу має важливе значення при підготовці майбутніх учителів початкових класів, дозволяє враховувати індивідуально-типологічні особливості студентів, що є надзвичайно важливим для формування міжетнічної толерантності.

Полісуб'єктний (діалогічний) підхід відображає єдність діалогічного, особистісного і діяльсного підходів, що становить суть методології гуманістичної педагогіки. Основна ідея підходу: особистість – продукт і результат спілкування з людьми і характерних для неї відносин, тобто важливий не тільки предметний результат діяльності, але і результат відносин. Толерантна людина характеризується відповідним рівнем міжкультурної комунікативної компетентності. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Міжкультурна компетентність характеризується специфічними рисами: відкритість до сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей; психологічна спрямованість на кооперацію із представниками іншої культури; вміння розрізняти колективне й індивідуальне у комунікативній поведінці представників інших культур; здатність переборювати соціальні, етнічні й культурні стереотипи; володіння системою комунікативних засобів та правильний їх вибір у залежності від ситуації спілкування; дотримання етикетних норм у процесі комунікації [12]. А. Анненковою визначені завдання сучасної міжкультурної освіти у студентів, а саме: особистісний розвиток кожного студента, що передбачає індивідуальний підхід до нього; розвиток етнічної й культурної грамотності, тобто досягнення студентами певного рівня інформованості про особливості історії й культури наявних у суспільстві етнічних груп – власної та «чужої»; усвідомлення взаємовпливу й взаємозбагачення культур у сучасному світі, розвиток інтегративних процесів; формування етнокультурної компетентності, тобто не тільки позитивного відношення до наявних у суспільстві різних етнокультурних груп, але й вміння розуміти їх представників, взаємодіяти з представниками інших культур [1].

У рамках нашого дослідження етнопедагогічний підхід вважаємо методологічною основою

полікультурної освіти і виховання. Основною ідеєю етнопедагогіки є формування в підростаючого покоління національної самосвідомості та подолання відчуження до інших етносів на основі використання традицій виховання, накопичених різними народами. Народна педагогіка має значний потенціал для формування міжетнічної толерантності, гуманістичного світогляду і поведінки у сфері міжнаціональних відносин.

Полікультурній школі необхідні педагоги, які володіють певним рівнем міжетнічної толерантності, знаннями та уміннями в області полікультурної освіти підростаючого покоління, адже завдання полікультурного виховання учнів початкових класів в сучасних умовах передбачає залучення дитини до світу людських цінностей, забезпечує формування толерантності, усвідомлення нею своєї приналежності до світових культурних цінностей. Відповідно, підготовка педагогів у закладах вищої освіти, на нашу думку, вимагає реалізації таких педагогічних умов: формування етнічної позиції особистості студентів; інтеграція матеріалу навчальних дисциплін у формуванні психологічної, педагогічної та методичної готовності студентів до здійснення професійної діяльності в полікультурному регіоні; діагностика рівня сформованості міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкових класів.

Формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкових класів не повинно бути ізольованим від усього процесу професійної підготовки фахівців в системі ступеневої освіти. Викладачам закладів вищої освіти необхідно чітко усвідомлювати, яке місце займає міжетнічна толерантність учителя початкових класів у структурі його професійної компетентності, що зумовлює обґрунтування компетентісного підходу. Запровадження компетентісного підходу дозволяє визначити мету та зміст (знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості) полікультурної освіти майбутнього вчителя початкових класів із сформованою міжетнічною толерантністю.

Реалізацією компетентісного підходу в контексті нашого дослідження ми вважаємо інтеграцію полікультурного компоненту в освітньо-професійну програму «Початкова освіта» та вивчення майбутніми фахівцями розробленої нами вибіркової дисципліни (цикл дисциплін професійно-орієнтованої підготовки) «Теорія і практика формування міжетнічної толерантності майбутніх вчителів початкової школи» [2]. Практична підготовка вчителів початкових класів у рамках сучасних вимог полікультурної освіти вимагає зосередження уваги на особливостях її організації і проведення в умовах поліетнічного регіону. З цієї метою нами розроблені методичні рекомендації для проходження практики з урахуванням специ-

фіки поліетнічного регіону для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» освітнього ступеня «Бакалавр» і «Магістр» [3].

Формування міжетнічної толерантності можливо лише при організації полікультурної освіти, покликаної формувати терпимість, культуру міжнаціонального спілкування, виховання особистості у дусі діалогу культур тощо. У межах полікультурної освіти, за дослідженням Т. Зюзіної [7], культурологічний підхід спрямований на реалізацію завдань у поліетнічному (створення умов для засвоєння цінностей свого народу, оволодіння духовними скарбами української культури, ознайомлення з культурою народів, що живуть поруч, та народів світу), духовно-моральному (сформування толерантне ставлення до представників різних конфесій, релігійного різноманіття світу, моральну свідомість) контекстах. Дослідниця переконана, що теоретичне обґрунтування проєктивної моделі культурологічного напрямку освіти в українських університетах в основі своїй має орієнтуватися на нові доктрини, що сформувались у світовій педагогічній думці.

Культурологічний підхід як методологію пізнання і перетворення педагогічної реальності у своїй основі має аксіологія – вчення про цінності та ціннісну структуру світу. Культурологічний підхід зумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей. Людина містить у собі частину культури. Вона не тільки розвивається на основі засвоєної культури, а й вносить у неї щось принципово нове, тобто стає творцем нових елементів культури. У зв'язку з цим засвоєння культури як системи цінностей являє собою, по-перше, розвиток самої людини і, по-друге, становлення її як творчої особистості.

В осмисленні аксіологічного (ціннісного) підходу до вивчення проблеми полікультурної освіти майбутніх педагогів зробили такі науковці, як Г. Васянович, І. Зязюн, М. Каган, Н. Крилова, Б. Кобзар, О. Сухомлинська та інші. Даний підхід ґрунтується на засадах педагогічної аксіології як напрямку в освітніх дослідженнях, що стосується аналізу змісту педагогічних ідей, теорій і концепцій з огляду на їхню відповідність чи невідповідність потребам індивіда та суспільства. Морально-ціннісні основи у структурі професійного образу майбутнього вчителя початкових класів впливають на формування в нього антропоцентристського погляду на особистість, гуманістичну орієнтацію на його інтереси, нахили і здібності. На нашу думку, полікультурна професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів визначає першочерговим завданням системи професійної освіти формування морально-ціннісної сфери майбутнього фахівця.

Аксіологізація навчання забезпечує зміцнення наголосів із зовнішніх аспектів управління проце-

сом формування знань, умінь і навичок на внутрішні фактори активізації ціннісно-смиислової сфери, самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів [11, с. 49].

О. Пометун зазначає, що кожен народ (і окремих індивід) має своє уявлення про цінності та звичаї, історію, суспільні системи, культуру й релігію, яке не завжди збігається з уявленнями представників інших народів і культур. Унаслідок цього інша культура та її цінності можуть сприйматися негативно. Віра в певну релігію або філософію призводить до того, що інші системи, погляди й теорії є потенційною загрозою і ставлять під сумнів правдивість чи помилковість особистих поглядів і переконань. З одного боку, це дозволяє представникам різних культур більше спілкуватися між собою та пізнавати один одного, з іншого, – запозичення цінностей (переважно економічно розвинутих західних країн) може призвести до втрати власних національних цінностей [10, с. 26].

Погоджуємося з дослідницею, що сьогодні особливої ваги набувають загальнолюдські цінності. Вони є регуляторами поведінки всього людства, виступаючи найважливішими критеріями, стимулами та знаряддями пошуку шляхів взаєморозуміння, злагоди та збереження життя людей. Загальнолюдські цінності покликані об'єднати людство в єдине ціле, й передбачається, що їх однаково сприйматимуть люди різних рас, етносів, культурних орієнтацій. Чим більше таких цінностей у розпорядженні народу, групи людей, тим упевненіше вони себе відчують у житті, тим багатшим та яскравішим стає їхнє буденне життя [10, с. 27].

Отже, вважаємо, що аксіологічний підхід до формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкових класів дозволяє визначити цінності, на які буде зорієнтований навчально-виховний процес у закладах вищої освіти й на основі яких будуть формуватися ціннісні орієнтації майбутніх фахівців, необхідні для здійснення професійної діяльності в полікультурному суспільстві.

Однією з основних цілей сучасної освіти є формування культури самоорганізації паралельно з інтелектуальною, інформаційною, дослідницькою (навчитися вчитися). Ідея самоорганізації є ключовим моментом синергетичного підходу методології науки в цілому та методології освіти зокрема. Освіта в синергетиці – це процес, що сприяє пробудженню власних сил того, хто навчається, співробітництву з собою та іншими учасниками освітнього процесу. Синергетичний підхід спонукає дорослих до надання дитині більшої кількості можливостей для самореалізації в межах соціокультурних норм.

Проблемам адаптації синергетики до педагогічної науки присвячені дослідження В. Ігнатової, яка зауважує, що ця наука дозволяє продемонструвати для молоді картину «єдності всього

суцього, побудувати єдину процесуальну модель світу – синергетичну картину, крізь призму якої вона з'являється перед людством як суперієрархія взаємодіючих систем, у яких все – жива та нежива природа, життя і творчість людини, суспільство та культура – взаємопов'язане і підпорядковано вселенським законам» [8, с. 26].

Синергетична концепція може сприяти глибокому пізнанню таких складних, нелінійних, відкритих систем, як полікультурне суспільство, полікультурна освіта, сучасний учитель початкових класів, який характеризується, окрім професійної компетентності, такими особистісними якостями, як толерантність, терпимість, відкритість і гнучкість до інших культур, мов, релігійних уподобань, здатністю сприйняття іншого, як самого себе тощо.

Висновки. Міжетнічна толерантність як складне особистісне утворення дозволяє особистості вільно та успішно взаємодіяти з іншими у полікультурному суспільстві. Її формування потребує специфічного психолого-педагогічного впливу й умов (гуманізації та етнізації освітнього процесу, впровадження інноваційних технологій, проектування і створення полікультурного освітнього середовища тощо) та використання відповідних методологічних підходів, які дозволяють дослідити суть, зміст та структуру процесу формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкових класів.

Список використаної літератури:

1. Анненкова А.В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в языковом вузе. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikativnaya-kompetentsiya-kak-tsel-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-yazykovom-vuze>.
2. Атрощенко Т.О. Теорія і практика формування міжетнічної толерантності майбутніх вчителів початкової школи: методичні рекомендації до вивчення спецкурсу для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» освітнього ступеня магістр. Мукачево: МДУ, 2017. 24 с.
3. Атрощенко Т.О. Особливості організації практики майбутніх учителів початкових класів в умовах поліетнічного регіону: методичні рекомендації для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта». Мукачево: МДУ, 2018. 65 с.
4. Горбатюк О. Забезпечення умов успішного функціонування системи особистісно-орієнтованого навчання студентів вищих навчальних закладів. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2013. Ч. 1. С. 42–47. URL: <http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpudpu>.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
6. Зайченко І.В. Педагогіка: підручник. 3-тє видання, перероблене та доповнене. К.: Видавництво Ліра-К, 2016. 608 с.
7. Зюзіна Т.І. Науки про культуру та мистецтво в структурі гуманітарної університетської освіти: аналіз зарубіжних тенденцій. Вища школа. 2005. № 5. С. 89–103.
8. Игнатова В.П. Педагогические аспекты синергетики. Педагогика. 2001. № 9. С. 26–30.
9. Кулешова В.В. Методологічні підходи до проблеми формування психолого-педагогічної компетентності викладача технічних дисциплін В.В. Кулешова, В.В. Мальована. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2015. № 48–49. С. 34–41.
10. Людина у полікультурному суспільстві: навч.-метод. посіб. для викладачів вищих навчальних закладів з курсу за вибором студентів соціогуманітарних спеціальностей / О.І. Пометун, Л.Ю. Султанова та ін. К.: «Інжиніринг», 2010. 248 с.
11. Чайка В.М. Основи дидактики: навч. посіб. К.: Академвидав, 2011. 240 с.
12. Черкасова М.А. Пути формирования межкультурной коммуникативной и экологической компетенций студентов социологического ВУЗа. Черкасова М.А., Черкасов В.П., Тараненко Н.Ю. URL: <http://xn-j1a0e4b.xn-p1ai/tag/сни-№14-ноябрь-2012/>.

Atroshchenko T. Methodological approaches to forming interactive tolerance of future teachers of the primary school

The article has been devoted to the substantiation of methodological approaches to the formation of interethnic tolerance of future teachers of primary school. The author of the article has noted the relevance of this problem in connection with the need to improve the content of the training of future primary school specialists in accordance with the requests of the New Ukrainian School and the trends of multicultural education. It has been considered four levels of methodological knowledge. Also the author has specified the content of the concept «approach» as a methodological category. On the basis of the analysis of the scientific provisions of the methodology as a science, we believe that the formation of interethnic tolerance for future teachers of primary school should take into account the following methodological approaches: systemic, personal, polysubject (dialogical), ethnopedagogical, competence, culturological, axiological, synergetic. The set of presented methodological approaches allows us to investigate the sense, content and structure of the process of forming interethnic tolerance for future teachers of primary school. Every approach has been considered from the point of multicultural education and the specifics of the training

of future teachers to professional activities in a multicultural region. According to the research, we have developed the methodical recommendations for studying the special course to students of the specialty 013 «Primary education» of the educational degree «Master» «Theory and practice of forming interethnic tolerance of future teachers of elementary school» and methodological recommendations for passing the practice taking into account the specificity of the polyethnic region for the students of the presented specialty 013 «Primary education» of the educational degree «Bachelor» and «Master».

Key words: *methodological category, methodology, interethnic tolerance, approach, multicultural education.*

М. В. Білецька

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри інструментального виконавства та музичного мистецтва естради
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Я. В. Сопіна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інструментального виконавства та музичного мистецтва естради
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ОПТИМІЗАЦІЯ МУЗИЧНО-МНЕМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА-МУЗИКАНТА У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті на основі аналізу теоретичного матеріалу, результатів педагогічного експерименту виявлено індивідуальні особливості музичної пам'яті студентів у процесі навчальної діяльності та запропоновано комплекс прийомів і методів, які враховують індивідуальну своєрідність їх музичної пам'яті.

У статті підкреслюється, що ефективність навчальної діяльності студента-музиканта безпосередньо пов'язана з проблемою розвитку його музичної пам'яті. Тим більше, що тенденція збільшення загального обсягу інформації ускладнює вимоги не тільки до музичної, але й до інших видів пам'яті. В цих умовах оптимізація методів і способів запам'ятовування музичного матеріалу, які забезпечують максимально доступну тривалість та міцність збереження результатів, стає щоденною необхідністю. Вирішення цього завдання ускладнюється тим, що воно потребує індивідуального підходу, а це своєю чергою робить стандартизацію методик практично неможливою, тобто будь-які рекомендації, що не враховують індивідуальні особливості мнемічних процесів, рівня розвитку музичної пам'яті конкретного студента, а також його професійної підготовки не будуть мати значної практичної цінності.

Отже, в теорії та практиці музичної педагогіки якість навчальної роботи, її характер, раціональність застосованих методів, прийомів та способів досягнення мети безпосередньо співвідносяться з процесами пам'яті, з рівнем її розвитку. З цього випливає те, що шляхи вирішення проблеми загально-музичного розвитку студента-музиканта, зокрема розвиток його музичної пам'яті, слід шукати не поза процесом навчання, а навпаки – в середині останнього, в такій його організації, яка б забезпечила високі результати у досягненні поставлених завдань.

Ключові слова: музично-мнемічна діяльність, індивідуальні особливості музичної пам'яті, види пам'яті, процес інструментального навчання, розвиток музичної пам'яті, успішність навчання.

Постановка проблеми. Сучасна вища школа, розв'язуючи завдання підвищення якості навчально-виховного процесу, потребує постійного творчого аналізу і досліджень проблеми розвитку пізнавальної активності студентів, яка безпосередньо пов'язана з розв'язанням мнемічних завдань, що виникають при удосконаленні роботи пам'яті. Розробка даного аспекту наближає нас до розуміння закономірностей функціонування пам'яті в діяльності людини в цілому та поглибленому аналізу навчальної взаємодії зокрема, сприяє не тільки розробці ефективних форм та методів навчання студентів, але й створює умови для реалізації їх інтелектуально-духовного потенціалу.

Мнемічні здібності є елементом загальної обдарованості людини і характеризують її здатність до вільного оперування тією чи іншою інформацією у просторі та часі. Формування спеціальних здібностей, зокрема музичних, передбачає спрямований розвиток певних характеристик мнемічної сфери людини, що зумовлюється як характером діяльно-

сті, так і вимогами до індивідуальності (особистості) в тому чи іншому виді творчості – художньому чи музичному.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес оволодіння і засвоєння інформації досліджувався як зарубіжними, так і вітчизняними педагогами та психологами. Багатоаспектному вивченню цієї проблеми сприяли різноманітні моделі та концепції пам'яті. Ця проблема посідає значне місце в психолого-педагогічній літературі ще з часів Г. Еббінгауза, О. Балабана, У. Кетона, Ф. Бартлетта.

Протягом ХХ століття у вітчизняній та зарубіжній психології сформувався системний підхід до досліджень психічних процесів, зокрема дослідження пам'яті (К.П. Анохін, Р. Аткинсон, Н.А. Бернштейн, С.П. Бочарова, Р. Клацкі, Б.Ф. Ломов, В.Я. Ляудіс, Дж. Норман та інші).

Добре вивчені основні принципи засвоєння матеріалу в умовах короткочасної і довгочасної пам'яті (С.П. Бочарова, О.В. Землянська,

В.П. Зінченко, В.Я. Ляудіс, Л. Постман, Г.К. Серєда, М. Шульман та інші).

Великий інтерес викликає проблема оволодіння музичною інформацією та її засвоєння в процесі індивідуального навчання студентів, а саме в процесі інструментально-виконавської діяльності. Ця проблема привертала увагу як педагогів, так і провідних виконавців. Пам'ять стала предметом вивчення не тільки психології та загальної педагогіки, а й емпіричних та наукових досліджень у галузі музичної педагогіки (Л.С. Ауер, Л.О. Баренбойм, Л.Л. Бочкарев, О.О. Брагіна, Л.С. Гінзбург, К.М. Ігумнов та інші).

Проте в умовах сучасного прогресу і наукового розвитку різноманітних моделей та концепцій пам'яті виникли нові підходи до розв'язання цієї проблеми, оскільки традиційна музична педагогіка має тільки здобутки щодо поліпшення процесу запам'ятовування текстів творів, методологічною основою яких є асоціативна концепція пам'яті. Відповідно до структурного розчленування пам'яті за специфічними функціональними рівнями (сенсорний реєстр, короткочасна та довгочасна пам'ять) та часом збереження інформації, а також класифікації видів пам'яті (поділ за провідною роллю у процесі запам'ятовування, збереження і відтворення інформації) майже відсутні дослідження проблеми розвитку музичної пам'яті студентів у процесі інструментального навчання з урахуванням продуктивності їх короткочасної і довгочасної пам'яті, а також її індивідуальних особливостей (тип, вид).

Проведене нами спеціальне дослідження даної проблеми виявило, що розвиток музичної пам'яті студентів залежить від раціонального визначення адекватних прийомів і методів навчання, що враховують індивідуальні особливості музичної пам'яті студентів і створюють умови для оптимізації їх музично-мнемічної діяльності в цілому.

Мета статті – виявити ефективні шляхи розвитку музичної пам'яті студента-музиканта у процесі інструментального навчання.

Викладений матеріал є узагальненням науково-методичної літератури, передового педагогічного досвіду, результатів досліджень і практичної роботи авторів.

Виклад основного матеріалу. У сучасній музичній педагогіці немає більш складної і водночас актуальної проблеми, ніж проблема музичної пам'яті. Задача якісного та швидкого запам'ятовування матеріалу музичних творів привертала увагу як педагогів, так і провідних виконавців. Пам'ять стала предметом вивчення не тільки психології та загальної педагогіки, а й емпіричних та наукових досліджень у галузі музичної педагогіки.

Специфіка пам'яті музиканта має свої особливості. Вона повинна закріпити зміст у його точному текстовому вираженні. Саме тому А.Л. Алексєєв

розглядав пам'ять не тільки у загальнопсихологічному аспекті суб'єкту, а й невідривному зв'язку з професійною діяльністю музиканта-інструменталіста [1, с. 58]. Музична пам'ять – поняття синтетичне, яке включає слухову, рухову, емоційну, розумову, логічну та інші види пам'яті. Тобто у широкому розумінні поняття «музична пам'ять» можемо визначити як синтез слухової (переважно), зорової, рухової та емоційної (емоційно-образної) пам'яті.

Спеціальні дослідження Г.М. Ципіна, В.І. Муцмахера, Ю.А. Цигареллі виявили безпосередню залежність якості музичної пам'яті студента від рівня сформованості у нього музичного слуху та музично-ритмічного почуття. Чим більше розвинутий слух і почуття ритму, тим ефективніше діють механізми музичної пам'яті, і навпаки. Проте не слід ототожнювати функції музичної пам'яті з функціями, які визначаються іншими музичними здібностями, бачити у процесах запам'ятовування, збереження і відтворення звукового матеріалу лише прояви музичного слуху та почуття ритму. Доведено, що студенти, які знаходяться приблизно на однаковому рівні слухового та музично-ритмічного розвитку, інколи помітно відрізняються один від одного щодо швидкості, точності й міцності запам'ятовування. Це дає підставу припустити, що запам'ятовування музичного матеріалу студентами забезпечується індивідуальними особливостями їх музично-мнемічної діяльності у процесі інструментального навчання. Усвідомлюючи важливість усіх видів пам'яті музично-мнемічної діяльності як компонентів єдиного цілого, що взаємодіють між собою, емоційно-образна та словесно-логічна – є одними з провідних видів пам'яті студентів-музикантів. Цю думку підтверджують такі положення:

– емоційно-образна пам'ять – це здатність запам'ятовувати звуки, мелодичні інтонації, ритмічні фігури, гармонії тощо, використовуючи образи дійсності і творчо їх втілюючи в музичні образи. Чим вище рівень розвитку пам'яті студентів, тим стійкіші його образні уявлення, сильніше емоційне забарвлення. І тому в музиці «образний компонент» виступає як специфічна слухова сфера, здатність уявити звукову послідовність як певну систему, як виразну форму слухового емоційного сприймання;

– словесно-логічна пам'ять забезпечує продуктивне запам'ятовування понять і з їх допомогою відбір та усвідомлення музичного матеріалу. Словесно-логічний вид пам'яті проявляється за умови, що при сприйнятті та відтворенні тексту, який звучить, не тільки усвідомлюється і запам'ятовується образний зміст, але й осмислюються елементи музичної мови, відображається їх взаємозв'язок у різних структурах на основі музичної логіки, тобто підпорядкованість музичним закономірностям.

Крім вище перерахованих провідних видів пам'яті студентів-музикантів, у багатьох виконавців, навіть видатних, важливу роль у процесі запам'ятовування відіграє зорова пам'ять. Такої ж думки дотримувалися Л.А. Баренбойм, Л. Маккіннон, Г.М. Ципін та інші. Г.М. Ципін виділив інші види пам'яті, а саме: слухо-образну; емоційну; конструктивно-логічну; рухово-моторну; зорову [5, с. 86]. Досліджуючи проблему усвідомленого запам'ятовування матеріалу музичних творів, В.І. Муцмахер дійшов висновку, що потрібно врахувати всі види пам'яті в процесі цілеспрямованого засвоєння відповідної інформації [3, с. 51]. Взнявши за аксіому психічне положення про взаємодію всіх видів пам'яті як компонентів єдиного цілого, С. Савшинський вважав, що пам'ять інструменталістів є комплексною і має змішані властивості, тобто: музично-слухова; музично-інтонаційна; музично-ритмічна; м'язова; слухо-моторна; зорова; емоційна; інтелектуальна та емоційно-інтелектуальна [4, с. 78].

Відповідно до іншої методологічної платформи (класифікація видів пам'яті за засобом запам'ятовування) у методичній літературі натрапляємо на дві протилежні точки зору щодо доцільності засвоєння музичного матеріалу, а саме:

1) запам'ятовування нотного тексту має здійснюватися довільно, у межах розв'язання спеціально поставленого мнемічного завдання;

2) запам'ятовування нотного тексту музичного твору повинно здійснюватися мимовільно, паралельно з розв'язанням виконавських та художньо-інтерпретаторських завдань.

Підтримку довільного запам'ятовування нотного тексту знаходимо у працях А.Б. Гольденвейзера, Л. Маккіннон, С.І. Савшинського та інших авторитетних авторів. Серед прихильників протилежної точки зору (мимовільного запам'ятовування) є не менш авторитетні педагоги та виконавці, такі як Г.Г. Нейгауз, С.Т. Ріхтер, М.Е. Фейгін тощо. Водночас слід зазначити, що представники однієї методологічної платформи повністю не відхилили методіку запам'ятовування, якої дотримуються інші автори.

Ми розглядаємо процес керування розвитком музичної пам'яті студентів в умовах інструментального навчання як один із серйозних педагогічних факторів, який сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу і якості професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Інструментально-виконавське навчання розуміється нами як більш широке поняття, яке характеризується не тільки особливостями музичної пам'яті, але і всіма іншими психічними процесами (уяви, мислення, переживання та інші), що утворюють структуру спеціальних здібностей.

Враховуючи роль музичної пам'яті в процесі інструментального навчання, ми поставили

завдання дослідити музично-мнемічну діяльність студентів у зв'язку з їх успіхами у навчанні. Індивідуальні особливості і результативність музично-мнемічної діяльності студентів ми визначали шляхом спостереження, бесід, вільних характеристик музичної пам'яті. Типи, види й продуктивність музичної пам'яті студентів вивчалися нами на основі спеціальних тестів, адаптованих до музичного навчання. Нас цікавили особливості запам'ятовування музичного матеріалу студентом залежно від характеру співвідношення емоційної та логічної сторін музичної пам'яті. На основі отриманих матеріалів, їх аналізу й узагальнення маємо на меті запропонувати більш досконалі методи і прийоми запам'ятовування музичного матеріалу.

Результати експерименту дозволили зробити певні висновки:

1. Існує взаємозв'язок між особливостями розвитку музичної пам'яті студента й успішністю навчання. Низький показник розвитку музичної пам'яті з точки зору її продуктивності виявлений у студентів з низьким рівнем успішності в навчанні гри на музичному інструменті і слабким засвоєнням музично-теоретичних дисциплін. Високий результат показників продуктивності пам'яті зазвичай відповідає високому рівню успішності навчання.

2. Студенти як з високим рівнем успішності, так і з низьким, краще запам'ятовують образи, що відповідають програмним музичним творам. Ці особливості прояву музичної пам'яті студентів пояснюються специфікою музичного виконавства як переважно емоційно-образного.

3. Більшість студентів контрольної та експериментальної груп ефективніше запам'ятовують музичний матеріал, використовуючи моторно-слухові й зорово-слухо-моторні уявлення, що свідчить про змішаний тип їх музичної пам'яті.

4. Визначення виду музичної пам'яті студентів (емоційно-образного й словесно-логічного), що є домінуючим, і зіставлення з успішністю у навчанні допомогло з'ясувати, що найвищий показник розвитку в групах студентів з високим і низьким рівнями успішності мала образна пам'ять.

Результати експерименту та опрацювання наукових джерел з проблеми формування й розвитку музичної пам'яті музикантів-інструменталістів, які свідчать про необхідність удосконалення традиційної методіки запам'ятовування музичного матеріалу, змусили розробити комплекс спеціальних прийомів і методів з метою підвищення загального рівня музично-мнемічної діяльності студентів у процесі інструментального навчання. Професійна підготовка студентів, зокрема інструментально-виконавська діяльність, значною мірою пов'язана з проблемою розвитку й зміцнення музичної пам'яті. Розв'язання цієї проблеми вимагає індивідуального підходу.

У зв'язку з цим нами розроблено таку методику, зміст якої забезпечує всебічний розвиток музичної пам'яті студентів, а також міцність і тривалість збереження результатів.

Комплекс прийомів і методів довільного заучування музичного матеріалу в процесі інструментально-виконавської діяльності:

1. Група методів, що стимулює емоційно-образну пам'ять студентів:

- складання літературно-образної програми музичного твору;
- метод добору картинок – музичні образи у вигляді малюнків, картинок (стосується передусім програмних творів);
- метод добору малюнків до непрограмних творів (свобода асоціацій, уяви);
- метод оповідань (усних, у запису);
- залучення слухових асоціацій (стимулює здобуття інформації з пам'яті);
- залучення зорових асоціацій (пошук подібностей, розбіжностей і способів групування);
- залучення рухових (моторних) асоціацій;
- використання слухових, зорових, моторних підказок;
- метод повторювання (пожвавлення вражень);
- метод пригадування, повернення до раніше вивченого музичного матеріалу (пошуки нових засобів виразності);
- метод поглиблення враження (детальне опрацювання матеріалу: штрихи, інтонування, кульмінація тощо);
- метод уявних занять та інші методи.

2. Група прийомів і методів, що стимулюють словесно-логічну пам'ять студентів:

- складання плану занять;
- оповідання-пояснення, що стосується музичного матеріалу, який треба запам'ятати;
- визначення стилістичної приналежності даного музичного матеріалу, прийняття установки на певні виражальні засоби;
- привертання уваги під час заучування до суттєвих, значимих деталей музичного тексту;
- синтаксичний поділ музичного фрагменту (з метою полегшення заучування напам'ять);
- аналіз музичного матеріалу на рівні інтонаційних зворотів;
- порівняння зворотів і зіставлення побудови музичного фрагменту;
- пошук і знаходження оптимального способу заучування відповідно до поставленого мнемічного завдання;
- зосередження (концентрація) уваги на конкретному мнемічному завданні;
- точність фразування, приділення уваги не кожній окремій ноті, а цілій музичній групі (склад, слово, фраза);
- метод обговорення «випадкових» помилок після програвання (не зупиняючись) музичного фрагмента в цілому;

– метод свідомих асоціацій (удосконалення звичок, що сформувалися);

– метод заздалегідь підготовлених «заголовків»;

– репетиції подумки (до критерію «гладкого уявного виконання»);

– метод переключення уваги (під час виконання) на ритм, виразність виконання тощо, а також інші методи.

3. Група прийомів (які активізують участь свідомості) для тих, хто під час запам'ятовування орієнтується на сферу несвідомого (студенти з низьким рівнем успішності):

- пауза з метою зосередження;
- розслаблення;
- активність почуттів, емоційно-образне сприйняття;
- вибірковість уваги;
- концентрація уваги;
- уявні образи, словесно-логічна пам'ять (музично-теоретичний аналіз);
- коментарі з асоціаціями й образами;
- пошук питань, які стосуються запам'ятовування музичного матеріалу;
- організація музичного матеріалу, який запам'ятовується, відповідно до форми, мелодії, гармонії, теми та інших засобів музичної виразності;
- перевірка, відтворення музичного матеріалу;
- використання музично-теоретичної інформації з метою зберігання її в активному регістрі пам'яті.

4. Організація процесу роботи над музичним матеріалом за допомогою методів довільного заучування в ході навчання на музичних інструментах:

1) на першому етапі відбувається загальне знайомство з твором: програвання його від початку й до кінця і визначення таких компонентів музично-виконавської діяльності, як характер, емоційно-образний зміст, динамічний план, загальний темп та агогічні відхилення тощо;

2) на другому етапі здійснюється довільне заучування музичного матеріалу: робиться детальний теоретичний і виконавський аналіз твору з виділенням суттєвих ознак об'єктів, тобто гармонійних і поліфонічних особливостей; характерних рис мелодії й акомпанементу; голосоведення; інтонаційно-динамічного розвитку тощо. Наприкінці теоретичного і виконавського аналізу музичного твору визначається оптимальна величина фрагмента, який пропонується для довільного заучування, враховуючи при цьому індивідуальні особливості та рівень музичної пам'яті студента;

3) на третьому етапі засвоєний матеріал об'єднується в глобальні (інформаційні одиниці) синтаксичні структури.

У процесі запам'ятовування музичного матеріалу продумується емоційно-образний зміст не тільки твору в цілому, а й окремо взятих фрагментів, фраз, речень тощо. Застосування емоційно-об-

разного уявлення як виконавського компонента не лише надає художньої цінності музичному твору, а й збільшує кількість збереження інформації, оскільки образ утримує в собі набагато більше деталей, ніж фізично зіграні «ноти».

Отже, можемо зазначити певні **висновки**. Різниця в розвитку музичної пам'яті студентів впливає на результативність їх музично-мнемічної діяльності і на успішність інструментального навчання; якісні зміни результативності музично-мнемічної діяльності студентів зумовлені переходом від репродуктивного відтворення до реконструктивного; використання запропонованих прийомів і методів, адекватних індивідуальним особливостям музично-мнемічної діяльності студентів у процесі інструментального навчання, сприяє не лише розвитку музичної пам'яті сту-

дентів, але й підвищенню ефективності інструментального навчання в цілому.

Список використаної літератури:

1. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Москва, Музыка.1978. 143 с.
2. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Ленинград: Музыка, 1974. 334 с.
3. Муцмахер В.И. О развитии музыкальной памяти в процессе фортепианного обучения. Фортепианная подготовка учителя-музыканта. Москва, 1975. С. 51-63.
4. Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением. Москва-Ленинград: Музыка, 1964. 185 с.
5. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. Москва: Просвещение, 1984. 173 с.

Biletska M., Sopina Ya. Optimization of music-mnemonic activity of a student-musician in the process of instrumental learning

Individual peculiarities of the musical memory of students during the educational activity were discovered in the article, based on: analysis of the theoretical material and results of the pedagogical experiment. Set of techniques and methods consider the individual peculiarity of their musical memory was proposed.

The article stresses, the effectiveness of learning activities of student-musician is directly related to the issue of his musical memory. Moreover, the trend memory but also to other types. Optimization methods and ways of memorizing musical material provide the most reasonable duration and strength save results is a daily necessity in these circumstances. The solution of this problem is complicated by the fact it requires individual approach. It makes the standardization of methods almost impossible. It means, every advice that does not take into account the individual characteristics of mnemonic processes, the level of the music of memory of a particular student, and also his professional training will not have enough practical value.

So, academic quality, nature and rationality of applied methods, techniques and methods to achieve the goal directly relate to the process of memory and level of its development in theory and practice of music pedagogy. Thus, ways to solve the problems of general musical development of the student-musician and ,inter alia, development of his musical memory would be sought not out of the learning process, but, to the contrary, inside of it, in such kind of its organization would ensure good results in achieving the objectives.

Key words: *musical mnemonic activity, individual characteristics of musical memory, types of memory, the process of instrumental learning, development of musical memory, success of learning.*

О. В. Боряк

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка

ПІДГОТОВКА ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено проблемі підготовки та підвищення кваліфікації фахівців до роботи з розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями (легким та помірним ступенем розумової відсталості) молодшого шкільного віку.

У статті зазначається, що аналіз сучасного стану здійснення прикладної корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення (діагностики, розвитку, формування та корекції мовленнєвої діяльності) молодших школярів із інтелектуальними порушеннями засвідчив існування певного кола проблем; наявність суттєвих протиріч щодо використання відповідної логопедичної термінології, відсутності відповідного програмово-методичного забезпечення процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності в учнів СЗЗО.

Це зумовлює необхідність здійснення аналізу актуального стану підготовки та підвищення кваліфікації фахівців до роботи з розвитку мовлення дітей із інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку.

Вивчення відповідної документації підтвердило необхідність введення в навчальні плани циклу вибіркового дисциплін професійно-практичної підготовки майбутніх психокорекційних педагогів та логопедів відповідної дисципліни (ми пропонуємо – «Спеціальна методика розвитку мовлення») чи включення окремих її модулів (розділів) до інших споріднених дисциплін.

Аналіз навчальної документації засвідчив існування проблеми цілеспрямованої підготовки фахівців до роботи з розвитку мовлення з дітьми з інтелектуальними порушеннями як в спеціальних закладах загальної середньої освіти (школах, школах-інтернатах), так і в закладах з інклюзивною/інтегрованою формою навчання.

Реальні шляхи вирішення цієї проблеми ми вбачаємо у введенні в навчальні плани циклу вибіркового дисциплін (спеціальних методик) професійно-практичної підготовки майбутніх психокорекційних педагогів, логопедів спеціальної навчальної дисципліни (за нашою пропозицією – «Спеціальна методика розвитку мовлення») або включення окремих її розділів до інших споріднених дисциплін. Альтернативою є організація студентської проблемної групи за цим напрямом.

Ключові слова: спеціальні заклади загальної середньої освіти, діти із інтелектуальними порушеннями, розвиток мовлення, фахівці-дефектологи, вчителя-логопеди, педагогічні кадри.

Постановка проблеми. Реформування змісту спеціальної освіти в Україні, включення дітей із особливими освітніми потребами в заклади загальної дошкільної і середньої освіти загострило проблему підготовки та підвищення кваліфікації фахівців у цій галузі. На сучасному етапі розвитку освіти в умовах створення новітнього інклюзивного освітнього простору постала проблема підготовки кадрів нової формації, водночас залишається актуальною проблема удосконалення підготовки фахівців – дефектологів.

Відповідно до Закону України «Про освіту» особа з особливими освітніми потребами (ООП) – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [3]. Відповідно до ст. 20, п. 3 до осіб з особливими освітніми потре-

бами належать особи з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку й сенсорними порушеннями [3]. Саме ця категорія осіб зі спеціальних закладів освіти поступово включається до закладів загальної освіти (дошкільних, шкільних).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Порушення мовлення серед осіб з ООП є достатньо поширеним і різноманітним явищем. Діти з інтелектуальними порушеннями (ДІП), а саме з легким та помірним ступенем розумової відсталості, не є виключенням.

Специфіка порушень мовленнєвої діяльності у зазначеній категорії дітей визначається насамперед особливостями вищої нервової діяльності та психічного розвитку, до яких належать: слабкість замикальної функції кори головного мозку, слаб-

кість процесів внутрішнього гальмування, інертність нервових процесів, порушення взаємодії першої та другої сигнальних систем.

У дітей із інтелектуальними порушеннями знижена регулююча функція мовлення, яка в нормі відіграє важливу роль у розвитку дитини. Названі особливості є основними чинниками недорозвитку мовлення цієї категорії дітей.

У ДІП несформовані всі операції мовленнєвої діяльності: слабкість мотивації, зниження потреби в мовленнєвому спілкуванні, грубо порушене програмування мовленнєвої діяльності, створення внутрішньої програми мовленнєвих дій, реалізація мовленнєвої програми та контроль за мовленням, порівняння отриманого результату з попереднім задумом, його відповідність мотиву та меті мовленнєвої діяльності.

У низці досліджень було доведено, що недоліки вимови та письма в дітей із ІП пов'язані з недорозвитком у них пізнавальних процесів, спрямованих на оволодіння звуковою структурою слова. Відповідно до результатів цих досліджень, стійкість порушень вимови пояснюється не мовленнєво-руховими труднощами, а дуже уповільненим введенням у мовлення звуків, що правильно артикулюються.

Необхідно констатувати той факт, що робота з розвитку мовлення ДІП є необхідним та органічним ланцюгом у системі загального корекційно-розвивального впливу.

Метою статті є визначення дієвих шляхів підготовки та перепідготовки фахівців до роботи з розвитку мовлення молодших школярів із інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 28.01.2014 р. № 80 «Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (початкова школа)» (зі змінами, внесеними згідно з Наказом МОН України від 02.09.2016 р. № 1065) навчальні плани для учнів із помірною розумовою відсталістю складаються на основі Типових навчальних планів початкової школи для розумово відсталих дітей із навчанням українською чи російською мовою (додатки 14, 15) з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку й можливостей таких учнів. Навчання дітей із помірною розумовою відсталістю здійснюється за спеціальними навчальними програмами та (або) за індивідуальною програмою. Допускається адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів, що виявляється в зменшенні обсягу матеріалу, його спрощенні за характером і структурою.

Інваріантний складник Типових навчальних планів для спеціальних закладів загальної середньої освіти обов'язково включає години корекцій-

но-розвиткових занять, спрямованих на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів.

Відповідно до рекомендації Міністерства освіти і науки України організаційно-методичні засади освітнього процесу в СЗЗСО для дітей з особливими освітніми потребами у 2018/2019 навчальному році здійснюються відповідно до прийнятого Верховною Радою України 5 вересня 2017 року Закону України «Про освіту» в межах нормативно-правового забезпечення Нової української школи, положень про спеціальну школу (школу-інтернат), навчально-реабілітаційний центр, інших актів, що регулюють забезпечення освітнього процесу в закладах дошкільної та загальної середньої освіти.

З 1 вересня 2018 року навчання учнів початкової школи спеціальних закладів починається з першого класу за програмами дванадцятирічної повної загальної середньої освіти, розробленими відповідно до Державного стандарту початкової освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87.

Відповідно до Типової освітньої програми початкової освіти для навчання учнів з інтелектуальними порушеннями у СЗЗСО розподіл навчальних годин за темами, розділами, вибір форм і методів навчання вчитель визначає самостійно, враховуючи пізнавальні здібності й можливості учнів із ІП, конкретні умови роботи, забезпечуючи водночас досягнення корекційно-розвивальних завдань та орієнтовних очікуваних результатів, зазначених у програмі.

Розвиток мовлення належить до корекційно-розвиткової роботи з 4-х годинним тижневим навантаженням.

Робота з розвитку мовлення здійснюється у двох основних формах:

1. На спеціальних заняттях.
2. У повсякденному житті й діяльності.

Вільне спілкування відбувається в побуті, у процесі ігор, у процесі елементарної трудової та продуктивної діяльності, під час свят і розваг, під час інших навчальних предметів і занять.

На спеціальних корекційно-розвивальних заняттях із розвитку мовлення відбувається впорядкування мовленнєвого матеріалу, який діти отримують на інших уроках, під час позаурочної діяльності, у процесі вільної мовленнєвої діяльності, в ході спілкування. Заняття з розвитку мовлення проводяться відповідно до дидактичних принципів, мовленнєвий матеріал подається в певній послідовності, поступово ускладнюється й розширюється, при цьому обов'язково враховуються вік і особливості дітей.

Відповідно до Типового навчального плану початкової школи для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку із навчанням українською

мовою логокорекційна робота належить до: освітня галузь – корекційно-розвиткові заняття, навчальний предмет – розвиток мовлення, кількість годин у класах: підготовчий – 5 годин на тиждень, 1–4 класи – 4 години на тиждень.

Аналіз сучасного стану здійснення корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення (діагностики, розвитку, формування та корекції мовленнєвої діяльності) молодших школярів із інтелектуальними порушеннями засвідчив існування певного кола проблем.

У ході дослідження було проведено опитування, у якому прийняло участь 120 вчителів-логопедів з 23 спеціальних закладів загальної середньої освіти: шкіл, шкіл-інтернатів, навчально-реабілітаційних центрів з 12 областей України (Київська, Дніпропетровська, Донецька, Кіровоградська, Львівська, Одеська, Полтавська, Сумська, Тернопільська, Харківська, Херсонська, Чернігівська), у яких навчаються діти з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку. Вчителям-логопедам пропонувався опитувальний лист із запитаннями, серед яких потрібно було зазначити, яку термінологію використовують фахівці для визначення порушень мовлення в учнів із інтелектуальними порушеннями (логопедичні висновки в мовленнєвих картах на основі висновків ПМПК, логопедичного обстеження); яке методичне забезпечення навчально-корекційного процесу на місцях (назви програм, посібників, якими користуються практики); визначити форми організації навчального процесу, які поширені в корекційно-розвивальній роботі; назвати напрями роботи з розвитку мовлення, які переважають на різних вікових етапах.

За результатами опитування було з'ясовано, що залишається гострою проблема трактування порушень мовлення в обраній категорії дітей у межах сучасної логопедичної психолого-педагогічної класифікації. Виявлено, що під час складання логопедичних висновків щодо визначення порушень мовлення у молодших школярів із різним ступенем розумової відсталості 34,6% вчителів-логопедів вживають термін «системне порушення мовлення» (СПМ), при цьому тільки 43,9% фахівців зазначали ступінь тяжкості проявів порушення; 28,9% вчителів-логопедів позначають порушення мовлення у ДІП МШВ як ЗНМ різного рівня (від I до III рівня розвитку мовлення); 23,3% вчителів-логопедів вживають визначення «СПМ. ЗНМ» (з уточненням рівня мовленнєвого розвитку при ЗНМ); 10,2% фахівців визна-

чають порушення мовлення у дітей із інтелектуальними порушеннями як СНМ (тільки половина із зазначених визначають ступінь тяжкості прояву порушення); 4,8% вчителів-логопедів використовують визначення за межами сучасної психолого-педагогічної класифікації порушень мовлення: «рівень мовленнєвого розвитку відповідає рівню пізнавального розвитку дитини» або «розвиток мовлення на рівні інтелектуально-мнестичного недорозвитку». Результати опитування вчителів-логопедів щодо трактування порушень мовлення у ДІП МШВ подано на діаграмі (рис. 1).

Щодо програмового забезпечення навчально-корекційного процесу роботи з розвитку мовлення молодших школярів із інтелектуальними порушеннями було з'ясовано, що більшість фахівців у своїй роботі використовують модифіковані програми для дітей із ЗНМ (33,6%); адаптовані програми для дітей із ЗПР молодшого шкільного віку (24,6%); авторські навчальні програми, затверджені методичними об'єднаннями та педагогічними радами СЗЗСО (41,8%).

Здебільшого навчально-методичними матеріалами є матеріали до зазначених вище програм, адаптовані вчителями-логопедами для роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Узагальнюючи вищевикладене, можемо стверджувати, про наявність суттєвих протиріч щодо використання відповідної логопедичної термінології, відсутності відповідного програмово-методичного забезпечення процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності в учнів СЗЗСО. Це зумовлює необхідність здійснення аналізу актуального стану підготовки та підвищення кваліфікації фахівців до роботи з розвитку мовлення дітей із ІП молодшого шкільного віку.

Проведений аналіз навчальної документації (навчальних планів, робочих навчальних програм) у ВНЗ з підготовки студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта (Психокорекційна педагогіка), (Логопедія), (Олігофренопедагогіка.

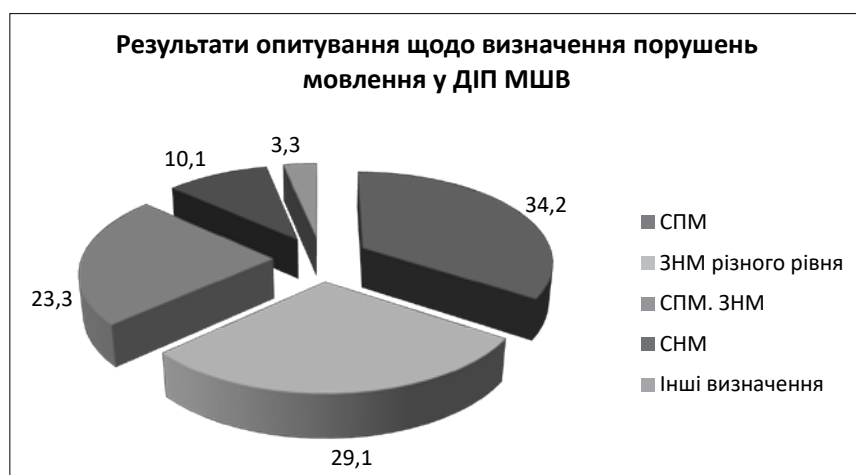


Рис. 1. Результати опитування вчителів-логопедів щодо визначення порушень мовлення у ДІП МШВ (у %)

Логопедія) на предмет виявлення дисциплін, зміст яких розкриває прикладні аспекти формування та корекції мовленнєвої діяльності дітей із інтелектуальними порушеннями, засвідчив відсутність такої навчальної дисципліни.

Аналіз навчальних дисциплін «Логопедія», «Логопедія з практикумом», «Логопедія з історією» виявив вивчення окремих питань, які переважно стосуються дизонтогенезу мовленнєвої діяльності (при різних порушеннях психофізичного розвитку), логокорекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (визначення основних напрямів здійснення корекційно-розвивальної роботи щодо формування та корекції мовленнєвої діяльності при різних порушеннях психофізичного розвитку); при цьому слід зазначити про відсутність навчальної та виробничої практики в ролі вчителя-логопеда у СЗЗСО для дітей із інтелектуальними порушеннями (різним ступенем розумової відсталості) молодшого шкільного віку.

Таким чином, вивчення відповідної документації підтвердило необхідність введення в навчальні плани циклу вибіркового дисциплін професійно-практичної підготовки майбутніх психокорекційних педагогів та логопедів відповідної дисципліни (ми пропонуємо – «Спеціальна методика розвитку мовлення») або включення окремих її модулів (розділів) до інших споріднених дисциплін.

Альтернативою є організація роботи студентської проблемної групи чи студентського наукового гуртка за цим напрямом. Підготовка студентів сприятиме не лише підвищенню професійного рівня майбутніх фахівців, а й впливатиме на результативність подальшої корекційно-розвивальної роботи з дітьми.

З огляду на досліджувану проблему у межах дослідження ми пропонуємо програму з дисципліни «СМ розвитку мовлення» (за освітнім рівнем «бакалавр») та окремих модулів з навчальної дисципліни «Методика діагностики та корекції мовленнєвої діяльності осіб із порушеннями психофізичного розвитку» (за освітнім рівнем «доктор філософії»), що затверджені на засіданні кафедри спеціальної та інклюзивної освіти СумДПУ імені А. С. Макаренка й рекомендовані до впровадження.

Зміст програми «СМ розвитку мовлення» розраховано на 2 кредити (60 годин), з яких 22 години аудиторної (10 годин – лекційних, 12 годин – практичних та семінарських занять) та 38 годин – самостійної роботи. Програма передбачає два розділи (змістові модулі): *Розділ 1.* Науково-теоретичні засади розвитку мовлення дітей із інтелектуальними порушеннями. *Розділ 2.* Спеціальна методика розвитку мовлення у дітей із інтелектуальними порушеннями.

Програма вивчення вибіркової навчальної дисципліни «Спеціальна методика розвитку

мовлення» розроблена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки напрямом 016 Спеціальна освіта ОКР «бакалавр».

Предметом вивчення навчальної дисципліни є теоретичні та практичні основи спеціальної методики розвитку мовлення у дітей із інтелектуальними порушеннями.

Метою викладання навчальної дисципліни «Спеціальна методика розвитку мовлення» є ознайомлення студентів з основами спеціальної методики розвитку мовлення дітей із інтелектуальними порушеннями (розумовою відсталістю різного ступеню).

Основними завданнями *лекційного курсу* є: ознайомлення студентів з теоретичними основами мовленнєвого дизонтогенезу, зумовленого інтелектуальними порушеннями, особливостями розвитку мовлення дітей із інтелектуальними порушеннями, симптоматикою порушень мовленнєвої діяльності; методичними основами розвитку мовлення, принципами та особливостями навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в спеціальних закладах загальної середньої освіти; висвітлення завдань, змісту та форм організації корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення в початковій ланці навчання. Завданнями *практичних занять* є: практичне оволодіння організацією навчального процесу на уроках з розвитку в початкових класах спеціальних закладів загальної середньої освіти; методами та прийомами розвитку зв'язного усного та писемного мовлення в учнів із інтелектуальними порушеннями; спеціальною методикою формування та корекції мовленнєвої діяльності. Завдання *самостійної роботи* передбачають поглиблене ознайомлення та опрацювання додаткових тем, питань навчального курсу, що не увійшли до переліку основних тем; роботу з додатковою методичною літературою, ознайомлення з передовим практичним досвідом та відповідною документацією; узагальнення отриманих знань та використання їх на практиці.

Відповідно до вимог освітньо-професійної програми студенти повинні *знати*: фізіологічні та психолінгвістичні основи мови та мовлення; передумови розвитку мовлення, ознаки мовленнєвого дизонтогенезу, зумовленого інтелектуальними порушеннями; структуру порушень мовлення при інтелектуальних порушеннях; прояви, симптоматику порушень мовленнєвої діяльності у дітей із інтелектуальними порушеннями; характеристику ступенів тяжкості при системному недорозвитку мовлення; вимоги до уроків з розвитку мовлення: структуру, напрями корекційно-розвивальної роботи; прийоми та форми організації індивідуального та диференційованого підходу під час уроку; алгоритм оформлення розгорнутого конспекту уроку з розвитку мовлення; *вміти*: про-

Таблиця 1

Опис структури навчальної дисципліни «СМ розвитку мовлення»

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин			
	Усього	Лекції	Практичні	Самостійна робота
РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні засади розвитку мовлення дітей із інтелектуальними порушеннями				
Тема 1. Характеристика мовленнєвої діяльності дітей із інтелектуальними порушеннями	8	2	2	4
Тема 2. Системний недорозвиток мовлення при інтелектуальних порушеннях	8	2	2	4
РОЗДІЛ 2. Спеціальна методика розвитку мовлення у дітей із інтелектуальними порушеннями				
Тема 3. Диференціальна діагностика порушень мовлення при інтелектуальних порушеннях	14	2	2	10
Тема 4. Спеціальна методика формування та корекції мовленнєвої діяльності у дітей із інтелектуальними порушеннями	16	2	4	10
Тема 5. Уроки з розвитку мовлення	14	2	2	10
Усього годин	60	10	12	38

водити диференціальну діагностику порушень мовленнєвої діяльності дітей із інтелектуальними порушеннями з урахуванням ступеня розумової відсталості, віку дитини; визначати напрями корекційно-розвивальної роботи з урахуванням структури порушення мовлення, етапу логокорекційної роботи; працювати за науковою та методичною літературою; вивчати та аналізувати шкільну документацію, складати календарні плани, розгорнуті плани-конспекти уроків з розвитку мовлення; визначати тематику та формулювати завдання уроків; розробляти моделі окремих уроків та системи уроків за визначеною тематикою на різних етапах навчання; впроваджувати різні форми корекційно-розвивального навчання під час уроків з розвитку мовлення; проводити аналіз та самоаналіз уроків [2, с. 10].

Опис структури навчальної дисципліни «СМ розвитку мовлення» подано в таблиці 1.

Опис навчальної дисципліни більш докладно буде подано у наших наступних публікаціях.

Висновки і пропозиції. Аналіз навчальної документації засвідчив існування проблеми цілеспрямованої підготовки фахівців до роботи з розвитку мовлення з дітьми з інтелектуальними порушеннями як в спеціальних закладах загальної середньої освіти (школах, школах-інтернатах), так і в закладах з інклюзивною/інтегрованою формою навчання.

Реальні шляхи вирішення цієї проблеми ми вбачаємо у введенні в навчальні плани циклу вибіркових дисциплін (спеціальних методик) професійно-практичної підготовки майбутніх психокорекційних педагогів, логопедів спеціальної навчальної дисципліни (за нашою пропозицією – «Спеціальна методика розвитку мовлення») або включення окремих її розділів до інших споріднених дисциплін. Альтернативою є організація студентської проблемної групи за цим напрямом.

Список використаної літератури:

1. Боряк О.В. Інноваційні освітні технології в системі професійно-педагогічної підготовки студентів-дефектологів. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2016. Додаток 1 до Вип. 36, Том VII (67). С. 306–316.
2. Боряк О. В. Професійна підготовка вчителів-логопедів до роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. Журнал. 2015. № 4 (48). С. 9–18.
3. Про освіту: Закон України від 2017 р. № 38-39. URL: <https://zakonodavstvo.com/ukrajiny-zakony/zakon-ukrajini-pro-osvituvidomosti-verhovnoji-2017-51849.html>.

Boriak O. Training and professional development of specialists to work on the development of speech of children with intellectual inadequacy of primary school age

The article covers the question of an innovative approach to the implementation of defectology students – the future teachers-logopedists. Because of the new attitude in modern society to the formation of professional knowledge and skills of the younger generation, new approaches to investment policy in education are required. The purpose of the article is to substantiate the specifics of future teachers-logopedists professional training for work with mentally retarded children of primary school age. Due to the author's investigation the specific features of corrective work with mentally retarded children of primary school age have been determined and innovative forms of educational process in higher education establishments have been proposed, which may have the significant affect for the efficiency and effectiveness of training. In order to improve the learning process of preparing the teachers to work with mentally retarded children the author has investigated and determined the specificity of speech-corrective work's stages considering the defect structure in mental

retardation. It is noted that logopedic work in a special school has its own specifics, demanded on the peculiarities of higher nervous activity, psychological characteristics of the students, as well as the nature of symptoms, mechanisms, patterns of speech defect. Speech therapy work with children, who have intellectual violations should take into account that a defect in the structure of mental retardation primary caused by thinking impair, as well as the development of thinking processes is parallel with the development of speech. Accordingly, systematic, purposeful work on language development promotes thinking development and namely its leading processes: synthesis, analysis, which promotes activation of cognitive processes in general. Through logopedic therapy, influencing the formation of the language and speech components, following the principle «from simple to complex», the positive dynamics in the speech of mentally retarded pupils can be achieved even at the primary education level.

Key words: *special institutions of general secondary education, children with intellectual disabilities, speech development, specialists-defectologists, teachers-speech therapists, pedagogical personnel.*

С. А. Волошиновкандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інноваційних технологій та технічних засобів судноводіння
Херсонської державної морської академії

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОРСЬКИХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНАЖЕРНОГО КОМПЛЕКСУ

Статтю присвячено пошуку ефективних способів професійної підготовки морських фахівців. Відзначено, що проблема моделювання реальних ситуацій майбутньої професійної діяльності морських фахівців у навчальному процесі має особливу важливість. Особливої уваги потребує здійснення навчання майбутніх морських фахівців шляхом використання спеціальних тренажерів із відповідним програмним забезпеченням, що надає можливість адекватного моделювання навігаційної й метеорологічної обстановки та аварійних ситуацій, відпрацювання взаємодії екіпажу судна з береговими службами й іншими суднами. З'ясовано, що доцільним буде запровадження в Херсонській державній морській академії проекту «ХДМА – судно віртуальної реальності». Здійснено опис ідеї, мети та завдань проекту. Здійснено опис планування освітнього простору ХДМА, що має враховувати необхідний обсяг професійних компетентностей, якими курсанти повинні оволодіти за період підготовки до першої та до другої плавальних практик, а також перед працевлаштуванням. Запропоновано планування двотижневого практичного несення вахти курсантів ХДМА у складі повноцінних судових команд із використанням навчально-тренажерного комплексу «Віртуально-реальне судно морської індустрії». Воно передбачає 2 етапи: тиждень практичної роботи в умовах несення вахти; тиждень обговорення та аналізу якості несення вахти. Запропоновано для повної реалізації проекту здійснити заходи щодо завершення формування навчально-тренажерної бази ХДМА; розробки інтегрованих планів теоретичної, практичної і тренажерної підготовки курсантів; удосконалення курсів лекцій, практичних занять й тренажерної підготовки курсантів, змісту компетентностей та засобів контролю; запровадження системи підвищення професійної майстерності науково-педагогічних кадрів та інструкторів; розробки методики організації несення вахт курсантами під час вахтового тижня та методичної системи для викладачів та інструкторів-екзаменаторів із підготовки компетентних фахівців усіх рівнів для судових команд.

Ключові слова: професійна підготовка, морські фахівці, тренажерна підготовка, тренажери.

Постановка проблеми. У морській галузі важливим є ефективність управління морським судном, на яку впливають як зовнішні, так і внутрішні дестабілізуючі фактори. До внутрішніх відноситься, зокрема, і людський фактор, вплив якого на безпеку дуже великий. Тому моделювання реальних ситуацій майбутньої професійної діяльності морських фахівців у навчальному процесі має особливу важливість. Здійснення такого навчання можливе завдяки використанню спеціальних тренажерів із відповідним програмним забезпеченням, які значно розширюють сферу тренінгу, включаючи в неї формування тих професійних навичок, які пов'язані з роботою з управління судном, зокрема і в ускладнених умовах, передбачають подолання несправностей, аварій, виправлення допущених помилок та їх попередження. Необхідність застосування тренажерів зумовлена також тим, що аварійні ситуації виникають порівняно рідко, і тому відповідні навички і вміння не автоматизуються в повсякденній професійній діяльності.

Однією з основних умов підвищення кваліфікації морських фахівців є тренажерна підготовка.

Стрімкий розвиток комп'ютерних та інформаційних технологій у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. сприяв росту спеціалізованих тренажерних центрів, які здійснюють практичну підготовку рядового та командного складу морських суден. Можливість адекватного моделювання навігаційної та метеорологічної обстановки, аварійних ситуацій, відпрацювання взаємодії екіпажу судна з береговими службами, іншими суднами розширили застосування морських тренажерів як у рамках освітніх стандартів під час підготовки спеціалістів у навчальних закладах, так і в системі професійної перепідготовки моряків. Більш того, Міжнародна морська організація (ІМО) дала визначення тренажерної підготовки і ввела її в Міжнародну конвенцію і відповідний Кодекс про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДМВ-78) [1]. Поправки, внесені ІМО в Конвенцію в 1995 році, визначили експлуатаційні вимоги до ряду тренажерів і вперше в міжнародній нормативній практиці ввели підготовку і оцінку компетентності за допомогою тренажерів для підтримання професіоналізму, що вимагається частиною А Кодексу ПДНВ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні та методичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі досліджували: С.Л. Барсук, Л.Д. Герганов, С.В. Козак, Н.М. Пріміна, В.В. Чернявський та ін. Застосування інформаційних технологій у підготовці майбутніх морських фахівців висвітлювали А.Б. Андрійчук, Г.Ю. Васильченко, О.М. Гудирева, О.О. Доброштан, Н.Г. Камінська, В.М. Кліндухова, Л.В. Кравцова та ін. Особливості використання навчально-тренажерного комплексу у підготовці майбутніх моряків висвітлювали В.В. Кузьменко, І.М. Рябуха [2], динаміку психофізіологічних функцій у курсантів та судноводіїв під час вирішення завдань судноводіння на радіолокаційному тренажері досліджували А.С. Мальцев та В.В. Голікова [3].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є опис такого засобу вдосконалення професійної підготовки майбутніх морських фахівців, як навчально-тренажерний комплекс.

Виклад основного матеріалу. У морській індустрії постійно зростають вимоги до готовності моряків якісно виконувати виробничі завдання в екстремальних умовах. Це спонукає ініціювати розробку і реалізацію проведення курсантами судової вахти на якісно новій основі використання навчальної, практичної і тренажерної бази. У зв'язку із цим у Херсонській державній морській академії (ХДМА) запроваджено проект «ХДМА – судно віртуальної реальності». Сучасна база ХДМА за обсягом і змістовою частиною відповідає всім складовим частинам віртуально-реального навчально-виробничого судна.

До складу Навчально-тренажерного комплексу «Віртуально-реальне судно морської індустрії» увійшли 19 лабораторій, 16 тренажерів та 21 навчальний кабінет, зокрема:

- комплексний тренажер навігаційного містка, що включає в себе клас електронної картографії та навігаційних систем, клас засобів радіолокаційної прокладки та повнофункціональний навігаційний місток;
- комплексний тренажер машинного відділення, що включає два машинних відділення, центр керування та клас теоретичної підготовки;
- комплексний тренажер динамічного позиціонування, що складається з повнофункціонального навігаційного містка динамічного позиціонування судна, класу теоретичної підготовки та класу з окремими станціями динамічного позиціонування;
- тренажер глобального морського зв'язку під час руху на морі (GMDSS), що складається з двох окремих класів практичної підготовки;
- тренажерний комплекс із відпрацювання навичок безпеки на воді та боротьби з пожежею; лабораторія вантажних операцій;
- пожежний полігон;

- швартовна станція;
- лабораторія судових енергетичних установок;
- лабораторія медичної допомоги на борту судна;
- лабораторія високовольтного обладнання;
- лабораторія електротехніки та автоматизованого електроприводу;
- лабораторія інформаційних технологій; водно-тренажерна станція;
- лабораторія колективних рятувальних засобів на борту судна.

В основі проекту ставиться завдання використовувати в повному обсязі створений комплекс навчальної, практичної, тренажерної та виробничої бази; розробити для цього необхідне програмно-методичне забезпечення та залучити до його реалізації відповідно підготовлені наукові кадри, професійних моряків-фахівців вищої кваліфікації і представників менеджменту морської індустрії.

Залучення для участі в проекті досвідчених морських фахівців-практиків дозволить моделювати наближені до реальної дійсності екстремальні умови несення вахти курсантами на існуючій у ХДМА базі, структурно об'єднаній в судно віртуальної реальності. Це дозволить курсантам вже під час теоретичних занять і практичного несення вахти на віртуально-реальній тренажерній базі навчального закладу якісно освоювати професійні знання і комунікативні вміння та в подальшому проявляти їх під час роботи на судах індустрії в складі інтернаціональних екіпажів.

Ідея проекту полягає в тому, щоб на основі об'єднання зусиль учасників Міжнародного морського кластера «Палата ІТ-ОПМ» при ХДМА створити умови для підготовки конкурентоспроможних морських спеціалістів шляхом:

- наближення освітнього простору ХДМА до реальних умов та вимог морської індустрії;
- системного вдосконалення та ефективного використання навчально-тренажерної бази ХДМА;
- підвищення майстерності науково-педагогічних кадрів та тренінг-офіцерів;
- запровадження в освітній простір фахової підготовки моряків новітніх технологій.

Мета проекту – реформувати чинний у ХДМА освітній простір із підготовки морських фахівців шляхом щільної інтеграції теоретичної, практичної та тренажерної діяльності відповідно до вимог ПДМНВ 78/95 із Манільськими поправками 2010 року, стандартів морської освіти України та сучасного рівня запитів роботодавців світової морської індустрії.

Учасниками проекту є компанія «Транзас» та учасники Міжнародного морського кластера «Палата ІТ-ОПМ» («Палата ІТ-освіти та підготовки моряків») при ХДМА. Компанія «Транзас»

є розробником, виробником і постачальником високотехнологічних рішень і сервісів для морської галузі. У склад Міжнародного морського кластера «Палата ІТ-ОПМ» входять 17 іноземних та національних підприємств, установ і організацій, а саме: Міністерство освіти та науки України, Національна академія педагогічних наук України, Херсонська обласна державна адміністрація, Міжнародний комітет морських роботодавців (ІМЕС), Профспілка робітників морського транспорту України, Marlow Navigation (Кіпр), Marlow Ship Management (Німеччина), Marlow Navigation (Україна), Columbia Ship Management (Кіпр), Columbia Ship Management (Україна), BSM Україна, ПАТ «Альфа-Банк», Видавництво ФОП Гріль Д.С., Херсонський міський благодійний фонд «Морське Братство», ПП «ВКФ Херсонтеплоізоляція», ПФ «ЮПО», Херсонська державна морська академія. Це дозволяє здійснювати в Академії підготовку моряків шляхом системного запровадження в її освітній простір інноваційних технологій підготовки моряків; продовжити реалізацію інвестиційних проектів, спрямованих на підготовку морських кадрів на рівні робітничих професій, бакалаврів та магістрів в ХДМА; забезпечувати умови економічної і політичної привабливості української сторони для іноземних інвесторів-учасників Кластера [4].

Терміни реалізації проекту – 2017–2021 рр. (протягом повного курсу фахової підготовки морських фахівців).

Реалізація даного проекту передбачає вирішення таких завдань:

1. Здійснення в ХДМА підготовки морських фахівців шляхом системного впровадження в навчальний процес ІТ-технологій.

2. Інформування професорсько-викладацького складу зі сторони компаній-партнерів про зміни в ІТ-технологіях організації роботи їх транспортних засобів, новітніх методик досягнення узгоджених дій екіпажів суден в екстремальних умовах, і на цій основі – вдосконалення менеджменту управління судовими командами міжнародного складу.

3. Продовження реалізації інвестиційних проектів, спрямованих на якісну підготовку морських кадрів на рівні робочих професій, молодших спеціалістів, бакалаврів і магістрів.

4. Підвищення якості підготовки морських фахівців на підставі використання національного і міжнародного досвіду ІТ-технологій в освітньому процесі ХДМА.

5. Системне здійснення подальшого розвитку навчально-тренажерної бази ХДМА до рівня світових стандартів.

6. Удосконалення виховання в курсантів почуття товариства, взаємоповаги, колективної відповідальності за екіпаж, судно і вантаж, що перевозиться.

7. Виховання майбутніх морських фахівців у кращих морських традиціях; підготовка високоерудованих, дисциплінованих молодих людей із навиками ділового мислення та вмінням чітко виконувати і віддавати команди.

Реалізація проекту передбачає планування освітнього простору ХДМА та її структурних підрозділів відповідно до рівня навчання і фаху підготовки моряків. Планування має враховувати необхідний обсяг професійних компетентностей, якими курсанти повинні оволодіти за період підготовки до першої та до другої плавальних практик, а також перед працевлаштуванням.

Відповідно до рівня та фаху підготовки мають бути сплановані тижні практичного несення вахти курсантів у складі повноцінних судових команд.

Вахти будуть плануватися по тижням та розподілятися на 2 періоди:

- тиждень практичної роботи в умовах несення вахти;
- тиждень обговорення та аналізу якості несення вахти.

Організацію несення вахт та планування змісту вахтових завдань будуть здійснювати викладачі фахових дисциплін, інструктори Херсонського морського спеціалізованого тренажерного центру (ХМСТЦ), морські фахівці-професіонали із числа членів «Клубу моряків-професіоналів» та представники компаній-учасників Кластера. Вахти курсантів будуть здійснюватися за спеціальними планами їх несення з урахуванням отриманого обсягу знань, умінь і навичок у попередній термін навчання, практичної підготовки та тренінгу.

Курсанти повинні особисто пройти тижневу тренінг-вахту за окремим планом і графіком протягом першого тижня. Протягом другого тижня курсанти виступатимуть у ролі спостерігачів під час проведення показової заключної вахти. Цей тиждень буде періодом дискусій та аналізу. Вахти будуть сплановані таким чином, що кожен курсант до відправки на плавальну практику матиме можливість пройти тренінг та сертифікацію на базі ХМСТЦ. Цей тренінг буде проходити за відповідним графіком, інкорпорованим у сітку навчальних годин. Тренінг-вахти будуть проводитися з використанням кабінетів, лабораторій і тренажерної бази ХДМА. Проектом передбачається створення єдиної системи комунікації.

Планується створити 3 центри управління «судном віртуальної реальності»:

1. Центр палубної команди (навігаційний місток під управлінням капітана).

2. Центр команди машинного відділення (ЦПУ під управлінням старшого механіка).

3. Центр капітана-наставника та механіка-наставника.

Усі приміщення, які входять до сфери інтересів відповідного із центрів, будуть об'єднані в

єдину систему комунікації, що дозволить за допомогою аудіо-відеотехніки транслювати процедуру несення вахти на ці центри. На робочих місцях керівників центрів будуть установлені великі екрани для спостереження. Інформація щодо практичних дій керівників центрів та безпосередньо курсантів, які несуть вахту, буде подаватися на великі екрани в зали спостережень. Фахівці-наставники відповідного професійного спрямування будуть коментувати дії вахтової команди. Капітан-наставник команди буде коментувати загальний хід несення вахти.

Приблизна програма виконання тренінгу на судноводійній спеціальності виглядає так:

День другий:

Райони плавання: англійський канал (Ла-Манш), порт Нью-Йорк із проходами, Сінгапурський пролив, пролив Босфор та порт Стамбул, порт Гонконг із проходами, Дніпро-Бузький канал, Мексиканська затока та Гвінейський залив.

Типи суден: балкари, контейнеровози, танкери, автомобілевоз, «річка-море», офшорні судна.

Перевірка компетентностей за SEAGULL Computer Based Training Tests: 0049 – Radar Observation and Plotting (Спостереження за радіолокацією), 0066 – Basic Ship Handling (Основне управління судном), 0103 – Integrated Navigation System (Інтегрована навігаційна система), 0211 – ECDIS System and Chart Types (Типи системи та діаграм ECDIS), 0213 – Passage Planning with ECDIS (Планування проїзду з ECDIS), 0215 – Voyage Planning – pre-departure (Планування подорожей – попередній виїзд, 0217 – Voyage Planning – Pilotage and Berthing (Планування подорожей – лоцманське та морське спорядження).

Протягом першого тижня студенти будуть слідувати подібній програмі кожного дня. Наступного тижня, під час показових вахт, курсанти будуть виступати вже в ролі експертів у залах спостережень і спільно з викладачами-інструкторами обговорювати процедури несення показових вахт. За результатами несення вахт і дискусій організатори-викладачі, тренінг-офіцери, члени «Клубу моряків-професіоналів» будуть: здійснювати підготовку аналітичних висновків щодо якості продемонстрованих знань, умінь і навичок курсантів під час несення вахт; формувати інформаційні матеріали для висвітлення їх на засіданнях рад факультетів та вченої ради ХДМА про відповідність теоретичної, практичної і тренінг-підготовки курсантів сучасним вимогам морської індустрії; пропонувати конкретні зміни до тематичних планів фахової підготовки курсантів відповідного рівня навчання.

Для повної реалізації проекту «ХДМА – судно віртуальної реальності» потрібно здійснити такі заходи:

1. Завершити формування навчально-тренажерної бази ХДМА, яка забезпечуватиме мож-

ливість всебічної підготовки морських фахівців у єдиному освітньо-тренажерному комплексі з оптимальним обсягом навчально-тренажерного навантаження за інтегрованими планами:

– розробити проект технічної документації щодо забезпечення аудіо-відео апаратурою приміщень, які залучено в цьому процесі;

– з'єднати аудіо-відеосистемою всі тренажери і кабінети, центри управління судном і забезпечити виведення інформації на екрани центрів спостереження експертів.

2. Розробити інтегровані плани теоретичної, практичної і тренажерної підготовки курсантів у ХДМА і ХМСТЦ з урахуванням необхідного курсантам обсягу знань, умінь і навичок для отримання повного комплексу обов'язкових сертифікатів та інших документів для проходження плавальної практики/працевлаштування.

3. Удосконалити курси лекцій, практичних занять і тренажерної підготовки курсантів відповідно до їх рівнів освіти і року навчання; підготувати перелік та зміст компетентностей, якими курсанти повинні оволодіти за період теоретичної, практичної та тренажерної підготовки, а також під час несення вахти відповідно до їх фахового рівня.

4. Розробити засоби контролю (тести та ключі до них) відповідно до змісту вимог ПДМНВ 78/95 із Манільськими поправками 2010 року з урахуванням практики тестування, яке проходять курсанти перед прийомом на практику / працевлаштування у компаніях-партнерах.

5. Розробити та погодити з компаніями-учасниками Міжнародного морського кластера «Палата ІТ-ОПМ» при ХДМА зміст тренінг-буків відповідно до фаху підготовки курсантів.

6. Запровадити в ХДМА систему підвищення професійної майстерності науково-педагогічних кадрів та інструкторів ХМСТЦ, яка передбачатиме:

– підвищення кваліфікації фахівців із числа спеціалістів-практиків на суднах та у тренажерних центрах компаній-партнерів ХДМА (судноводіїв, механіків та електромеханіків);

– короткострокове стажування викладачів кафедр ХДМА на суднах компаній-партнерів;

– роботу новоствореного «Клубу моряків-професіоналів» із залученням його членів до моделювання сценаріїв несення вахти курсантами в екстремальних умовах, наближених до реальної практики життєдіяльності моряків у морі, з урахуванням їх особистого досвіду.

7. Розробити методику організації несення вахт курсантами під час вахтового тижня; здійснення курсантами експертної оцінки якості особистого несення вахти, а також показової вахти за результатами вахтових тижнів; проведення дискусій за результатами несення вахти з урахуванням виявлених помилок під час несення вахти.

8. Розробити для викладачів та інструкторів-екзаменаторів узагальнену методичну систему з підготовки компетентних фахівців усіх рівнів для судових команд в навчально-тренажерному комплексі «ХДМА – судно віртуальної реальності» відповідно до вимог світової морської індустрії.

Висновки і пропозиції. Впровадження проекту розширить освітній простір ХДМА з підготовки морських фахівців шляхом щільної інтеграції теоретичної, практичної та тренажерної діяльності відповідно до вимог ПДМНВ 78/95 із Манільськими поправками 2010 року, стандартів морської освіти України та сучасного рівня запитів роботодавців світової морської індустрії. Тренінг із використанням «судна віртуальної реальності» психологічно підготує курсантів ХДМА до проходження плавальної практики на судах світового торговельного флоту з урахуванням їх посади на борту, а також тих функціональних обов'язків, які вони мають виконувати відповідно до своїх посад.

Список використаної літератури:

1. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року. URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995_053.
2. Кузьменко В.В, Рябуха І.М. Особливості використання навчально-тренажерного комплексу у підготовці майбутніх моряків. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 218. Вип. 50. С. 304–308.
3. Мальцев А.С., Голикова В.В. Динамика психофизиологических функций у курсантов и судоводителей при решении задач судовождения на радиолокационном тренажере. Актуальні проблеми транспортної медицини. 2007. № 1(7). С. 20–26.
4. Міжнародний морський кластер «Палата ІТ-ОПМ» («Палата Інноваційні Технології-Освіта та Підготовка Моряків») при ХДМА. URL: <http://kma.ks.ua/ua/ob-akademii/mizhnarodnyu-mors-kyu-klaster-palata-it-opm>.

Voloshynov S. Improvement of professional training of marine specialists by means of educational and training complex

The article is devoted to the search for effective methods of professional training of marine specialists. It is noted that the problem of modeling real life situations of future professional activity of marine specialists in the educational process is of special importance. Particular attention requires the training of future marine specialists through the use of special simulators with appropriate software that provides an adequate modeling of navigation and meteorological conditions and emergency situations, working out the interaction of the ship's crew with coastal services and other vessels. It is proved that it would be expedient to introduce in the Kherson State Maritime Academy the project "KSMA is a vessel of virtual reality". A description of the idea, goals and objectives of the project was presented. A description of the planning of the educational space of the KSMA, which should take into account the required amount of professional competencies that cadets need to master during the period of training for the first and second nautical practices, as well as before employment, is described. It is proposed to plan two-week practical training of the cadets of the KSMA in the composition of full-fledged maritime crews using the training complex and training. "Virtual real ship of the maritime industry". It involves 2 stages: a week of practical work in conditions of keeping watch; Week of discussion and analysis of the quality of watch keeping. It is proposed to implement measures for the full realization of the project to complete the formation of the training-simulator base of the KSMA; development of integrated plans for theoretical, practical and training of cadets; improvement of courses of lectures, practical classes and training of cadets, content of competencies and means of control; introduction of a system for improving the professional skills of scientific and pedagogical staff and instructors; the development of a methodology for organizing cadets' watch-keeping during a watch-week and a methodical system for teachers and instructors-examiners for the training of competent specialists of all levels for ship's crews.

Key words: professional training, marine specialists, training, simulators.

Л. П. Вороновськакандидат педагогічних наук,
доцент кафедри вищої математики
Харківського національного університету міського господарства
імені О. М. Бекетова

WEB-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

У статті розглядаються шляхи розвитку пізнавальної самостійності студентів технічних університетів, підкреслюється взаємозв'язок успішності навчання майбутніх інженерів, їх професійної компетентності та рівня сформованості в них вмінь самостійної пізнавальної діяльності. Розкривається сутність конструкту «пізнавальна самостійність», яку автором визначено як якість особистості, що виявляється в потребі й умінні раціонально, без допомоги викладача, але під його керівництвом, організовувати свою самостійну пізнавальну діяльність з оволодіння знаннями і способами діяльності в процесі цілеспрямованого пошуку, вирішувати пізнавальні та професійні завдання з метою подальшого самовдосконалення і перетворення навколишньої дійсності. Розглянуто основні принципи організації самостійної пізнавальної діяльності студентів закладів вищої освіти, виділено її складові частини та показники сформованості, наведено зовнішні й внутрішні чинники, від яких залежить успішність її формування. Визначено функції пізнавальної самостійності: навчальна, виховна, розвиваюча та рефлексивна.

Представлено досвід впровадження web-технологій у процесі викладання математичних дисциплін – проект «Вища математика для інженерів», що є навчально-методичним комплексом, який виконується за допомогою комп'ютерної мережі та спеціалізованого програмного забезпечення і складається з навчально-методичних матеріалів, включаючи навчальні програми і засоби перевірки знань, що дозволяють студенту самостійно вивчати дисципліну і одночасно контролювати рівень засвоєння ним навчального матеріалу з вищої математики.

Зазначається, що впровадження web-технологій в систему навчання майбутніх інженерів дозволяє розвивати навички інформаційної діяльності, сформувати позитивне емоційне ставлення до процесу пізнання, підвищити мотивацію до навчання, якість засвоєння знань із навчальної дисципліни, розвинути творчий потенціал студентів.

Ключові слова: web-технології, web-проект, самостійна пізнавальна діяльність, пізнавальна самостійність, викладання вищої математики.

Постановка проблеми. Сьогодні найважливішою проблемою закладу вищої освіти є питання підготовки висококваліфікованих фахівців, які володіють навичками самостійної наукової діяльності, активно використовують інформаційні технології в професійній сфері, виявляють прагнення до самоосвіти. Сучасне суспільство висуває до людини з вищою освітою високі вимоги. Зокрема, це вміння самостійно здобувати знання, застосовувати їх на практиці, творчо мислити, бути мобільними в постійно мінливих умовах життя суспільства. У цих умовах тільки успішне засвоєння сьогоденним випускником університету курсу навчання є недостатнім. Розвиток пізнавальної самостійності студентів надає їм можливість самостійно формулювати і ставити цілі, приймати рішення, професійно й особистісно вдосконалюватися. Саме цього вимагають від фахівця сучасні умови життя. Із цих позицій актуальним є розгляд шляхів, що сприяють розвитку пізнавальної самостійності студентів у процесі навчання в університеті, оскільки від рівня її сформованості залежить

успішність навчання майбутніх фахівців, рівень професійної компетентності, а значить, і конкурентоспроможність на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання самостійної пізнавальної діяльності досліджуються у працях С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Буряк, М. Дайрі, В. Євдокимова, В. Лозової, П. Лузан, М. Махмутова, О. Нільсон, В. Паламарчук, І. Прокопенко, О. Савченко, І. Семененко, М. Скаткіна, Н. Талізної, О. Усова, Г. Щукіна та ін. Більшість авторів розглядає її як якість особистості, що поєднує вміння самостійно здобувати нові знання і творчо використовувати їх у різних ситуаціях. Різні аспекти проблеми формування й активізації пізнавальної діяльності аналізуються в працях Т. Алексєнко, О. Асмолова, І. Беха, А. Вербицького, І. Зязюна, Г. Костюка, О. Матюшкіна, О. Резван, І. Харламова. Більшість з існуючих праць висвітлюють особливості самостійної пізнавальної діяльності переважно з точки зору загальнотеоретичних закономірностей розвитку особистості. Відмітимо також, що

в наявних роботах дещо вузько розглядаються особливості формування пізнавальної діяльності у студентів порівняно з тим, як аналізується це питання щодо школярів.

Взаємозв'язок пізнавальної діяльності та її активізації у процесі вивчення окремих дисциплін опинився у фокусі наукових досліджень Х. Бахтіярової, Н. Дідусь, С. Кашина, В. Кудіної, К. Сопієвої, О. Саричевої, М. Сухомлинової та ін. Але проблема специфіки формування пізнавальної самостійності студентів закладів вищої освіти у процесі вивчення математичних дисциплін залишає чимало відкритих питань як у теоретичній, так і в практичній площині.

Мета статті полягає в уточненні сутності поняття «пізнавальна самостійність» стосовно навчальної діяльності студентів університету, розгляді шляхів активізації їхньої самостійної пізнавальної діяльності, можливостей використання із цією ціллю Web-технологій під час вивчення майбутніми інженерами дисципліни «Вища математика».

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічний словник тлумачить «самостійність» як одну з властивостей особистості, що характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю знань, умінь і навичок, якими володіє особистість, по-друге – ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, що складаються у процесі діяльності [2, с. 297]. Самостійність зазвичай розуміють як здатність особистості до діяльності, що здійснюється без втручання ззовні, тобто як самостійну діяльність людини. Вона сприймається як ізольована якість особистості, тісно пов'язана з незалежністю, ініціативністю, активністю, наполегливістю, самокритичністю і самоконтролем, впевненістю в собі. Але загальне поняття «самостійність» повною мірою не розкриває специфіки самостійності людини в процесі навчання, коли мають виявитися особливі риси її самостійності, пов'язані зі специфікою навчальної праці, що здійснюється під керівництвом викладача. Саме ця самостійність визначається в педагогічній літературі терміном «пізнавальна самостійність».

У більшості педагогічних досліджень (А. Богоявленська, Ю. Демченко, Н. Добровольська, А. Ільїна, М. Купріянова, М. Солдатенко, Ю. Триус, С. Катержина та ін.) пізнавальна самостійність позиціонується як особистісне утворення, що проявляється в регуляції особистістю своєї пізнавальної діяльності, в інтеграції навчально-пізнавальної мотивації, інтересу, особистісного сенсу і вольових зусиль, активності особистості, в стійкому її відношенні до пізнання, вмінні здобувати нові знання з різних джерел, шляхом узагальнення розкривати сутність нових понять, опанувати способи пізнавальної діяльності, вдоско-

налювати їх і творчо застосовувати у вирішенні завдань і проблемних ситуацій.

На основі аналізу й узагальнення визначень, що пропонуються різними авторами, ми розглядаємо пізнавальну самостійність студента закладу вищої освіти як якість особистості, що виявляється в потребі й умінні раціонально, без допомоги викладача, але під його керівництвом, організувати свою самостійну пізнавальну діяльність з оволодіння знаннями і способами діяльності в процесі цілеспрямованого пошуку, вирішувати пізнавальні та професійні завдання з метою подальшого самовдосконалення і перетворення навколишньої дійсності.

М. Солдатенко виокремлює такі основні принципи організації самостійної пізнавальної діяльності студентів закладів вищої освіти: принцип здійснення повного циклу пізнавальних дій; принцип взаємопов'язаності практичної діяльності, пізнання та комунікації; принцип поняттєво концептуалізуючої та тлумачної діяльності; принцип взаємозв'язку пізнавальної діяльності і творчого процесу; принцип переходу особистого знання в соціальне; принцип взаємодії суб'єкта та об'єкта пізнання; принцип функціонування та розвитку системи колективної міжсуб'єктної діяльності пізнання [7, с. 19].

Розглядаючи пізнавальну самостійність студентів як складне і комплексне явище, науковці виділяють такі її складові частини, як знання прийомів і методів самостійної роботи та вміння застосовувати їх у практичній навчальній діяльності, розвинені когнітивні процеси, рефлексію, досвід самостійного отримання і обробки інформації з різних джерел, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення [4, с. 95; 6, с. 111]. Підкреслимо, що визначальну роль у цьому процесі відіграє самостійна робота, тому що знання, отримані самостійно, шляхом подолання певних труднощів, засвоюються міцніше, ніж отримані в готовому вигляді.

Пізнавальна самостійність передбачає наявність пізнавального інтересу, що може бути виявлений за такими показниками, як ступінь участі студента в проблемах, що обговорюються на заняттях, повнота його відповідей, самостійність суджень, питання до викладача, їх характер і спрямованість, ставлення студента до додаткових завдань, прагнення до участі в науковій роботі тощо [6, с. 113]. Необхідними для виявлення пізнавальної самостійності в навчальній діяльності студента, на наш погляд, є також сформованість прийомів пізнавальної діяльності, наявність певного рівня самостійності у вивченні наук, здійснення пізнавального спілкування між студентами і викладачем.

Формування пізнавальної самостійності, як стверджує Н. Бреднева, відбувається під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. Внутрішні чинники – це властиві конкретному індивіду осо-

бистісні якості (темперамент, воля, активність, прагнення до успіху, самовдосконалення, наполегливість, цілеспрямованість), від ступеня розвитку яких залежить рівень пізнавальної самостійності. В якості зовнішніх чинників науковець визначає викладачів, навчальний процес, однокурсників, родину, друзів, соціум, тобто вплив мікро- і макросередовища, що оточує студента. [1, с. 190].

Показниками сформованості пізнавальної самостійності науковці вважають особистісні якості, що зумовлюються наявністю в студента високого рівня пізнавальної потреби й інтересу до знань, мотивів навчання, а саме: вміння студента самостійно здобувати нові знання з різних джерел інформації та вдосконалювати свої вміння і навички [7, с. 28]; здатність використовувати набуті знання, вміння і навички для подальшої самоосвіти; вміння застосовувати їх у практичній діяльності для вирішення будь-яких життєвих ситуацій [3, с. 123].

Аналіз змісту і структури поняття «пізнавальна самостійність» відносно студентів технічного університету надав нам можливість визначити такі функції пізнавальної самостійності, як: навчальна, що сприяє подальшій самоосвіті та самовихованню майбутнього інженера; виховна, пов'язана з формуванням позитивних якостей особистості студентів (організованість, цілеспрямованість, ініціативність, підприємливість та ін.); розвиваюча, спрямована на засвоєння великої кількості інформації і розвиток пізнавальних здібностей, креативності, критичності мислення тощо; рефлексивна, що сприяє визначенню прогалів у знаннях і виявленню умов їх корекції на основі самоаналізу та самоконтролю.

У сучасних умовах особливу роль у підготовці студентів технічних університетів відіграє вища математична освіта як із точки зору формування певного рівня математичної культури, інтелектуального розвитку, так і з точки зору формування наукового світогляду, розуміння сутності практичної спрямованості математичних дисциплін. Діяльність інженерів пов'язана з аналізом математичних моделей і алгоритмів рішення задач, роботою з технічною документацією, проведенням порівняльного аналізу даних досліджень і випробувань, рішенням виробничих завдань. Етапи рішення математичної задачі збігаються з етапами вирішення технічних завдань, а технічна документація за своїми характеристиками (стилість, формалізованість, наявність математичної обробки даних) близька до математичних текстів. Відповідно, самостійне використання, створення і перетворення математичної інформації сприяє залученню студентів до професійно значимих видів діяльності і розвитку пізнавальної самостійності.

Розглядаючи різні аспекти формування пізнавальної самостійності у процесі викладання студентам дисциплін математичного циклу під-

готовки, науковці наголошують, що пізнавальний інтерес до самостійного вивчення математики розвивається за допомогою розв'язання проблемних ситуацій, що сприяють формуванню зацікавленості в оволодінні майбутньою професією у студентів інженерних спеціальностей [5, с. 52] та, підкреслюючи важливість реалізації принципу професійної спрямованості, пропонують включення до змісту дисципліни професійно значущого матеріалу на основі аналізу змісту загальнотехнічних та спеціальних дисциплін, зокрема застосування прикладних задач, формулювання яких максимально виявляє математичну суть досліджуваного явища [8, с. 46]. Погоджуючись із висновками вчених, додамо, що особистий досвід використання в процесі самостійної роботи з математичних дисциплін задач прикладного змісту сприяє набуттю більш ґрунтовних теоретичних знань, демонструючи наочне застосування математичного апарату для розв'язання прикладних задач.

Практика викладання вищої математики в технічному університеті показує, що в навчальних планах із цієї дисципліни за умов великого обсягу теоретичного матеріалу на лекції виділяється невелика кількість годин. Це ускладнює реалізацію повною мірою цілей навчання, негативно позначається на формуванні компетенцій, якості отримуваних знань, придбаних уміннях. Із цих позицій використання інформаційних технологій, на основі яких базуються активні методи навчання, роблять більш ефективним засвоєння знань і розвиток умінь під час вивчення вищої математики.

Активне впровадження Web-технологій у навчальний процес підвищує інтерес і мотивацію до навчання, підготує студента до усвідомленої самоосвіти. Під активним навчанням із використанням інформаційних технологій розуміється застосування цілої системи методів, розрахованої не стільки на автоматичне виконання готових завдань за алгоритмом, скільки на організацію інтенсивної когнітивної та практичної діяльності, в процесі якої здійснюється самостійне отримання знань і розвиток пізнавальної самостійності. Самостійне вивчення дисципліни і одночасний моніторинг рівня засвоєння матеріалу стають можливими за умови введення в навчальний процес таких автоматизованих систем.

Головними перевагами застосування Web-технологій у процесі викладання математичних дисциплін є можливість надання викладачеві більшої кількості часу для організації на заняттях роботи студентів у мікрогрупах, позбавлення від численних «паперових навчальних потоків» із завданнями та рекомендаціями, звільнення від неодноразового повторення навчальних завдань, забезпечення вдосконалення якості навчально-методичних матеріалів. Web-технології дають можливість студентам сприймати інформацію в

будь-якому вигляді, в комфортний для нього час і в будь-якому місці. Застосування Web-технологій дозволяє індивідуалізувати навчання, тобто не орієнтуватися на «середнього» студента, а враховувати наявність у кожного з них різних здібностей до засвоєння матеріалу.

Власний досвід використання Web-технологій у викладанні дисциплін математичного циклу майбутнім інженерам дає змогу стверджувати, що формуванню пізнавальної самостійності студентів сприяють використання завдань різного рівня, узагальненість теоретичних конструктів і педагогічних ситуацій у ході інтеграції математичних, спеціальних та інформаційних знань, інформаційна насиченість інтерактивного освітнього середовища (повнота теоретичних конструктів, різноманітність математичних методів, наявність професійного контексту тощо).

В якості прикладу застосування Web-технологій як засобу формування пізнавальної самостійності майбутніх інженерів у процесі викладання вищої математики наведемо створений нами проект «Вища математика для інженерів», що реалізується за допомогою мультимедійних інформаційних технологій. Цей проект є навчально-методичним комплексом, що виконується за допомогою комп'ютерної мережі та спеціалізованого програмного забезпечення і складається з навчально-методичних матеріалів, включаючи навчальні програми і засоби перевірки знань, які дозволяють студенту самостійно вивчати дисципліну і одночасно контролювати рівень засвоєння ним навчального матеріалу з вищої математики.

Проект складається з п'яти блоків: змістовного, діяльнісного, інтерактивного, методичного й організаційного. До змістовного блоку нами включено електронну версію лекцій, презентації лекційного матеріалу, що дозволяють показати навчальний матеріал у динаміці й з використанням зорового каналу сприйняття інформації, структурно-логічні схеми розділів курсу вищої математики. Діяльнісний блок містить приклади розв'язання задач (як в статичній, так і в динамічній), завдання для домашніх, самостійних і контрольних робіт, лабораторні роботи. Інтерактивний блок, метою якого є здійснення зворотного зв'язку зі студентом, включає тести з кожного розділу у вигляді питань, що охоплюють увесь навчальний матеріал розділу дисципліни, з відповідями у формі вибору альтернатив, віртуальні семінари та web-форуми. Методичний блок виконує функцію керівництва користувача і містить рекомендації з використання проекту в навчанні, пошуку необхідного матеріалу. В організаційному блоці розміщена контактна інформація щодо професорсько-викладацького складу кафедри та тематика їх наукових досліджень, розклад занять й індивідуальних консультацій викладачів та гостьова книга.

Використання web-технологій дозволяє організувати обмін інформацією як у режимі відкладеного часу (сьогодні надіслав питання – завтра отримав відповідь), так і в режимі реального часу. Для цього на університетському сервері зарезервоване місце, де в певний час «збираються» учасники віртуального семінару. Викладач у процесі здійснення web-проекту виконує декілька ролевих функцій. Він виступає в ролі «ініціатора», допомагаючи в організації навчальної діяльності, «експерта», який вчить приймати рішення у складних навчальних ситуаціях, надає додаткову інформацію з досліджуваного питання; «радника», який пояснює, як вчитися і застосовувати отриманий досвід на практиці, «натхненника», який у випадку зниження мотивації студентів підтримує їх, орієнтуючи на позитивний результат.

Нетрадиційне і наочне представлення для самостійного вивчення навчально-методичного матеріалу у процесі застосування web-технологій в очному навчанні дає можливість значно інтенсифікувати навчальний процес. Акцентуємо увагу на деяких важливих моментах, що дозволяють істотно розширити можливості контакту з аудиторією у процесі впровадження web-проекту «Вища математика для інженерів». По-перше, на відміну від семінарських занять, немає обмежень у часі; по-друге, задовольняється природна потреба студентів в інтеграції інформаційних технологій із джерелами знань; по-третє, надається можливість набуття знань відповідно до індивідуальних потреб і темпу засвоєння, тому що доступ до інформації можливий у будь-який зручний для студента час, що створює додаткові умови для реалізації його творчого потенціалу; по-четверте, з'являється можливість збільшити обсяг переданих знань. І, що найголовніше, формуються вміння і навички пізнавальної самостійної діяльності студентів. Але слід відзначити, що застосування в навчальному процесі web-технологій має низку обов'язкових вимог. Для отримання максимальної ефективності від використання web-технологій необхідно, щоб викладач і студенти на достатньому рівні володіли технологіями передачі даних і мали вільний доступ до Мережі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Як показав аналіз досвіду впровадження web-проекту в систему навчання майбутніх інженерів, використання цієї технології перетворює студентів на активних учасників навчального процесу, дозволяє розвивати навички інформаційної діяльності, сформувати позитивне емоційне ставлення до процесу пізнання, підвищити мотивацію до навчання, якість засвоєння знань із навчальної дисципліни, розвивати творчий потенціал студентів.

На нашу думку, технологія створення web-проектів та навчальних сайтів із загальнотехнічних та спеціальних дисциплін є актуальною і перспек-

тивною темою для подальшої роботи, оскільки їх використання значно підвищує ефективність навчання, стимулює розвиток пізнавальної самостійної діяльності студентів і сприяє створенню у ЗВО єдиного освітньо-наукового інформаційного середовища, в якому навчальна діяльність студентів виступає своєрідною моделлю їх майбутньої професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Список використаної літератури:

1. Бреднева Н.А. Особенности развития познавательной самостоятельности студентов в ходе интегрированной проектной деятельности. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 6-1(60). С. 190–192.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
3. Демченко Ю.М. Особливості формування самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів математики. Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки. 2012. Вип. 103. С. 122–130.
4. Ильина А.В. Критерии и показатели сформированности познавательной самостоятельности студентов. Альманах современной науки и образования. 2009. № 4(23). Ч. I. С. 94–96.
5. Ровенська О.Г. Проблемний підхід у викладанні вищої математики для інженерних спеціальностей. Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжн. збірник наукових робіт. Донецьк: Вид-во ДонТУ, 2011. Вип. 35. С. 49–52.
6. Резван О.О. Роль пізнавальних потреб у процесі навчання. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: Проблеми і пошуки: Зб. наук. праць. 2007. Вип. 46. С. 110–114.
7. Солдатенко М.М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності. Київ: Вид. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. 198 с.
8. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики: Монографія. Черкаси: Брама-Україна. 2005. 400 с.

Voronovska L. Web-technologies as a mean of future engineers' cognitive independence formation in higher mathematics learning

The article deals with the ways of students' cognitive independence development in technical universities, it is emphasized the relationship between the success of training future engineers, their professional competence and the level of formation of their independent cognitive activity skills. The definition of «cognitive independence» is defined as the quality of personality which is the necessity and ability to organize the own independent cognitive activity on mastering knowledge and methods of activity in the process of purposeful search, to solve cognitive and professional tasks for the purpose of further self-improvement and transformation of the surrounding rationally without a teacher's help but under his control. The basic principles of students' independent cognitive activity organization in higher education establishments are considered, its components and indicators of formation are highlighted, external and internal factors on which the success of its formation depends are determined. The functions of cognitive independency are defined: educational, developing and reflexive.

The experience of web-technologies introduction in the process of teaching mathematical disciplines is presented. The project is named «Higher mathematics for engineers». It is a training and methodical complex which is executed with the help of a computer network and specialized software and consists of teaching materials including curricula and means of checking knowledge that allow the student to study discipline and simultaneously control the level of mastering his teaching material from higher mathematics independently.

It is noted that the introduction of web-technology in the system of training future engineers allows you to develop the skills of information activities, to form a positive emotional attitude to the process of knowledge, increase motivation to study, the quality of learning knowledge in the discipline, develop the creative potential of students.

Key words: *web-technologies, web-project, independent cognitive activity, cognitive independence, teaching of higher mathematics.*

УДК 037.011.33(477)-057.30

С. П. Гіренко

кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник декана з навчально-методичної роботи
факультету № 2 (кримінальної поліції)
Харківського національного університету внутрішніх справ

П. Д. Червоний

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри психології та педагогіки факультету № 2
Харківського національного університету внутрішніх справ

КОНФЛІКТНИЙ ПРОСТІР ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ В КОНТЕКСТІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто загальний зміст конфліктного простору працівників Національної поліції, деякі професійно-педагогічні аспекти конфліктологічної підготовки майбутніх поліцейських на етапі професійного навчання в умовах реформування відомчої освіти МВС.

У роботі наголошено, що суспільство та правоохоронні органи рухаються в бік посилення захисту прав громадян, зниження суспільної та відомчої конфліктності, якісної підготовки компетентних працівників Національної поліції та покращення правоохоронних послуг.

Авторами підкреслена потреба у висококваліфікованих працівниках поліції, що мають високий рівень правової, психологічної та комунікативної культури, навичок медіації та миротворення, культури миру, нетерпимості до проявів дискримінації, які здатні захистити всі верстви населення від агресії та жорстокості.

Зроблений бібліографічний екскурс із проблеми конфліктів, визначений ряд праць у галузях права, психології, педагогіки та конфліктології, в яких проаналізовані різні конфліктологічні феномени, що супроводжують професійну діяльність правоохоронних органів.

У статті наголошено, що конфліктологічна підготовка майбутніх правоохоронців у ВНЗ МВС включає послідовну навчальну діяльність, спрямовану не тільки на формування нових знань про конфлікт, його закономірності, форми та наслідки, але й серйозну роботу з конфліктною самосвідомістю суб'єкта, осмислення компонентів його конфліктної сфери, визначення рівня власної конфліктності, особистісних ресурсів (комунікативних, перцептивних, когнітивних, емотивних), що забезпечують достатній контроль за поведінкою, спілкуванням, зумовлюють «захист» від конфліктогенів.

Авторами зазначено, що основою сучасних конфліктних реалій виступають розлади (протиріччя) особистості, що проявляються на різних рівнях, які включають стереотипи свідомості та совісті, особистісні процеси, індивідуальні властивості та процеси пізнання людини та суб'єкта діяльності. У статті визначені провідні процесуальні напрями формування конфліктологічної готовності курсантів до професійної діяльності та педагогічні принципи їх реалізації.

Ключові слова: конфлікт, конфліктологічна культура, професійна підготовка, освіта, поліція.

Постановка проблеми. Пріоритетними напрямами реформи, що триває вже понад три роки в Міністерстві внутрішніх справ, залишається низка питань, закладених у Стратегії розвитку системи Міністерства внутрішніх справ України до 2020 року, а саме: забезпечення охорони прав людини і основних свобод, інтересів суспільства і держави; протидія злочинності; підтримання публічної безпеки і порядку та ін. [3].

Аналізуючи стратегічні плани керівництва держави, МВС загалом та результати вже зробленого за відносно короткий час, можна зробити висновок про те, що суспільство, державні інституції та правоохоронні органи, хоча й нелегко, з певними труднощами, але неуклінно рухаються в бік посилення захисту прав громадян у нашій країні, наближення поліції до громадян та покращення конструктивного

діалогу між ними, зниження суспільної та відомчої конфліктності, якісної підготовки висококомпетентних працівників Національної поліції, а як результат – більш якісного надання правоохоронних послуг. Особливої значущості та актуальності цей процес набуває саме сьогодні – в час випробувань, які проходить наша країна у зв'язку з подіями на Південному Сході та в Азовському морі, введенням військового стану в 10 регіонах України та напередодні виборчого періоду. Саме в цей нелегкий час особливо відчувається потреба у висококваліфікованих працівниках поліції, що мають високий рівень правової, психологічної та комунікативної культури, навичок медіації та миротворення, культури миру, нетерпимості до проявів дискримінації, які здатні захистити всі верстви населення, а особливо жінок та дітей, від насильства, конфліктів та агресії.

У резолюції № 1325 (2000), яка прийнята Радою Безпеки на 4213-м засіданні 31 жовтня 2000 року та підтримана українським урядом (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 24.02.2016 № 113-р «Про затвердження Національного плану дій з виконання резолюції Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека» на період до 2020 року» [1]), особливо підкреслюється факт важливості «спеціалізованої підготовки всього миротворчого персоналу по питань захисту особливих потреб і прав людини, жінок і дітей у конфліктних ситуаціях», а також наголошується, що «розуміння впливу збройних конфліктів на жінок і дівчаток і наявність ефективних організаційних механізмів гарантують їх захист і повну участь у мирному процесі, можуть значною мірою сприяти підтримці та сприянню зміцненню міжнародного миру і безпеки» [2].

Ураховуючи безпосередню участь працівників поліції в забезпеченні правопорядку та цивільної безпеки в регіонах, що знаходяться в безпосередній близькості до зони проведення операції об'єднаних сил, несенні служби в зоні її проведення та звільнених територіях, проблема професійної конфліктологічної підготовки працівників Національної поліції, на наш погляд, сьогодні, в період реформування правоохоронної системи України, трансформації її статусу в очах суспільства, набуває особливої актуальності та значущості та є одним із важливим завдань закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми конфліктів, їх джерел на наслідків, стратегій та тактик конфліктної поведінки у професійній діяльності працівників Національної поліції висвітлено в працях Ю. Аленіна, В. Андросюка, Г. Антонова, О. Бандурки, І. Ващенко, Н. Салімова, О. Баєва, О. Бауліна, Л. Гуртієвої, О. Звонка, Н. Карпова, О. Кришевич, Л. Лобойка, В. Медведєва, О. Михайленка, В. Назарова, О. Небрат, М. Панова, М. Погорєцького, Л. Філонова, Н. Філімонова, С. Шейфера та ін. В їх роботах проаналізовані різні конфліктологічні феномени, що супроводжують професійну діяльність правоохоронних органів під час виконання багатовекторних завдань: охорони громадського порядку, забезпечення безпеки громадян під час масових заходів, кримінально-процесуальної діяльності, пошуку та затримання злочинців, створення та підтримання оптимального соціально-психологічного клімату в правоохоронних підрозділах та ін.

Ряду аспектів та проблем організації конфліктологічної освіти та формуванню професійної конфліктологічної компетентності сучасного фахівця, вмінь управління конфліктами присвячені наукові праці А. Анцупова, С. Банікіної, Р. Джонсона, З. Дринки С. Емельянова, В. Зигерта, Л. Ланга, Л. Петровської, Н. Самсонової, В. Семиченко,

О. Щербакової, Б. Хасана та багатьох інших. Розробка та впровадження практичних механізмів управління конфліктами та його компонентами (стосунками, учасниками, емоційними станами, питання психічної саморегуляції та корекції конфліктних та постконфліктних станів особистості) є предметом наукових публікацій таких дослідників, як: Г. Антонов, Н. Васильєв, А. Гольдштейн, А. Єлліс, Х. Корнеліус, Н. Королюк, А. Лазебний, Ч. Ліксон, Г. Ложкін, О. Лютова, М. Мартиненко, В. Мясіщєв, Н. Пезешкіан, Н. Повякель, Л. Порохня, К. Сельченко, Д. Скотт, Б. Уизерс, Р. Фішер, К. Хорні, Л. Цой та ін.

Аналіз вищезазначених праць доводить, що фундаментальні результати педагогіки, психології, правознавства можуть та повинні бути використані для формування вмінь та навичок управління конфліктними станами в професійній діяльності правоохоронців у процесі отримання ними профільної освіти.

Зроблений нами аналіз наукових публікацій із проблеми професійної підготовки правоохоронців підтверджує припущення, що **не вирішеними раніше частинами зазначеної проблеми** сьогодні залишається відсутність у закладах вищої освіти МВС комплексного підходу до змістовної конфліктологічної підготовки майбутніх поліцейських, системи моніторингу актуальних конфліктогенів професійного середовища з метою подолання та профілактики соціально та професійно зумовлених конфліктних явищ, протиріч, деструктивних та дестабілізуючих форм поведінки учасників конфлікту, формування конструктивного за змістом і наслідками стилю взаємодії з громадянами та колегами.

Постановка завдання. Метою нашої статті є аналіз складових та змістовних характеристик конфліктного простору працівників Національної поліції, визначення конфліктогенного професійного середовища, процесуальних напрямів та педагогічних основ формування конфліктологічної культури правоохоронців у процесі їх професійної підготовки. На наш погляд, конфліктологічна підготовка майбутніх правоохоронців у ВНЗ МВС включає послідовну навчальну діяльність, спрямовану не тільки на формування нових знань про конфлікт, його закономірності, форми та наслідками, але й серйозну роботу з конфліктною самосвідомістю суб'єкта, осмислення компонентів його конфліктної сфери, визначення рівня власної конфліктності, особистісних ресурсів (комунікативних, перцептивних, когнітивних, емотивних), що забезпечують достатній контроль за поведінкою, спілкуванням, зумовлюють «захист» від конфліктогенів.

Виклад основного матеріалу. Будь-яка професійна діяльність реально або потенційно є конфліктогенним середовищем, що вимагає вико-

ристання додаткових особистісних ресурсів для подолання їх негативних (несприятливих для людини та організації) наслідків.

На наш погляд, конфліктний простір особистості – це сукупність чинників, які виникають у процесі службової взаємодії працівника поліції з іншими суб'єктами права та впливають на виникнення, динаміку, попередження та розв'язання конфліктів та протиріч. Його складовими частинами виступають конфліктогени (джерела та причини конфлікту), суб'єкти спілкування та внутрішній світ самої особистості (рівень конфліктності та конфліктостійкості, конфліктний досвід, конфліктологічна культура тощо).

Згідно з результатами проведених нами протягом 2015–2018 рр. досліджень 73-78% працівників різних підрозділів Національної поліції вважають свою роботу висококонфліктною. Порівняння з показниками аналогічних досліджень минулих років доводить збереження цієї тенденції протягом майже двох десятиліть. Опитування були проведені серед працівників ОВС та поліції з різних областей України зі стажем професійної діяльності від 1 до 26 років.

Ряд сучасних дослідників у галузі права (М.І. Іншин, В.І. Олефір, Л.Ю. Малюга та ін.) підкреслюють важливість психологічної підготовки персоналу МВС, пояснюючи це низкою чинників, а саме: «перебування працівників ОВС у силу специфіки своєї професії в агресивному комунікативному середовищі та стресових ситуаціях, необхідність володіти методами запобігання їх негативного впливу та саморегуляції своїх психічних станів; ...необхідність обирати оптимальні шляхи поведінки в конфліктних ситуаціях та застосовувати психологічний вплив дозволить працівнику успішно вирішувати свої професійні завдання» [7, с. 131]. Рівень конфліктності професійного простору у сприйнятті працівників поліції не тільки не зменшується, але й має тенденцію до незначного зростання. Ймовірно, це можна пояснити посиленням стресогенних чинників професії: військові дії на Південному Сході країни, посилення терористичної загрози, участь в АТО, законодавчі зміни, «кадрові» процеси у зв'язку з реформуванням тощо.

На думку відомого соціального психолога Е. Клімова, основою конфліктних реалій фахівця виступають розлади (протиріччя) особистості, що

проявляються на п'яти рівнях: стереотипи свідомості та совісті, особистісні процеси (спрямованість, характер, самопізнання), індивідуальні властивості людини (активність, емоційність), процеси пізнання (чуттєві, репрезентативні) та суб'єкт діяльності (досвід, здібності, взаємодія). В основі конфліктів на першому рівні лежить, на думку Е. Клімова, так звана «суб'єктивна категоризація світу» за допомогою власних уявлень. Відбір та впорядкування людиною важливих уявлень про навколишній світ, саму себе, життєві події дозволяють за допомогою «емоційно та морально забарвлених» понять накопичувати власний досвід, розуміти світ та прогнозувати майбутнє [6].

Відмова від усвідомлення факту неспівпадіння «систем світу», в сукупності з автоматизованими навичками сприйняття подій, на погляд втора, є однією з природних суб'єктивних причин виникнення конфліктів унаслідок різного семантичного внутрішнього світу.

Класифікація основних конфліктуєчих реальностей включає потенційні конфліктні загрози, які за наявності певних умов (у середовищі, психіці тощо) можуть із високою долею вірогідності створити внутрішній конфлікт. До таких реальностей дослідник відносить ряд протиріч (на прикладі вибору майбутньої професії): між образом бажаного майбутнього та низькою самооцінкою власних якостей, за допомогою яких створюватиметься це майбутнє; між ставленням до прийняття відповідальних рішень та недостатнім усвідомленням власної відповідальності; між так званими «забобонами честі» та розумінням необхідності їх подолання; між неконструктивними формами мотивації професійного становлення (ототожнення, соціальний престиж, поради референтної групи) та необхідністю усвідомленого ставлення до вибору майбутньої трудової діяльності [5].

Спираючись на акмеологічну концепцію розвитку професіоналізму суб'єкта соціальної діяльності Е.Ф. Зеєра [5], слід зазначити, що розвиток конфліктологічної компетентності та культури фахівця найбільш активно відбувається протягом перших років процесу професіоналізації. Це підтверджується роботами дослідників у галузі конфліктології, О. Щербакіною та Н. Самсоною, які вважають саме юнацький вік найбільш продуктивним періодом для формування професійної конфліктологічної готовності майбутнього фахівця.

Таблиця 1

Показники оцінки рівня конфліктності професії працівниками ОВС та Національної поліції у 2001–2018 рр. (%)

Рівень конфліктності професії	2001 (n=382)	2006 (n=142)	2010 (n=306)	2012 (n=238)	2014 (n=293)	2016 (n=432)	2018 (n=216)
Високий	68,6	75,9	62,2	67,2	71,7	73,4	78,1
Середній	27,2	22,3	27,3	23,0	24,8	23,2	19,6
Низький	4,2	1,8	8,5	9,8	3,5	3,4	2,3

Динамічна модель розвитку конфліктологічної культури фахівця у ВНЗ, вважає Н. Самсонова, представлена трьома етапами: *етап 1* – формування учбової конфліктологічної діяльності, а на її основі – конфліктологічної компетенції; *етап 2* – формування учбово-професійної конфліктологічної діяльності і на її основі – конфліктологічної готовності; *етап 3* – формування професійної конфліктологічної діяльності і на її основі – конфліктологічної компетентності [8].

На думку Г. Антонова, провідними шляхами формування конфліктологічної компетентності виступають: інтеграція психолого-педагогічних та конфліктологічних знань за рахунок включення до навчальних дисциплін питань із конфліктології, проведення семінарсько-практичних занять, включення в навчальні плани конфліктологічних спецкурсів, а їх змісту – до програм практики [4]. Автор вважає, що сформованість конфліктологічної компетентності студентів може бути визначена через з'ясування готовності до здійснення професійної діяльності на основі знань, вмінь (комунікативних та рефлексивних) та навичок (діагностичних, прогностичних та регулятивних) запобігання та розв'язання конфліктів.

Повертаючись до питання професійної підготовки, слід зазначити, що фактично сьогодні зміст освіти майбутніх працівників поліції в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання за цілою низкою спеціальностей (081 – «Право», 262 – «Правоохоронна діяльність») передбачає відведення переважної долі навчального часу на вивчення професійно-орієнтованих дисциплін юридичного та спеціального профілю (спеціальна фізична підготовка, вогнева підготовка, тактико-спеціальна підготовка). На жаль, у навчальних планах підготовки курсантів в ЗВО МВС практично відсутня дисципліна «Конфліктологія», яка довгий час вивчалась на всіх спеціальностях, а психологічна освіта поліцейських обмежена незначним обсягом аудиторного часу, що практично унеможливує розвиток комунікативного, когнітивного, мотиваційного та поведінкового компонентів конфліктологічної підготовки поліцейських. Також курсанти не мають змоги сьогодні вивчати такі дисципліни, як «Стресостійкість» та «Ефективна комунікація», незважаючи на те, що вони довели свою практичну значущість під час підготовки протягом 2015–2017 рр. усіх працівників патрульної поліції, кіберполіції, що здійснювалась за програмою ІСІТАП.

А між тим слід зазначити, що досвід викладання дисциплін конфліктологічного спрямування курсантам та студентам ВНЗ за останні два десятиліття доводить високу результативність їх вивчення за рахунок поєднання класичних та інноваційних форм організації навчального процесу, таких як психологічний тренінг, контекстне

навчання, кейс-метод, психодіагностичний метод, рефлексивні техніки, вивчення та відпрацювання аудіотренінгових матеріалів, аналіз відео конфліктних ситуацій, моделювання потенційних помилок у конфлікті та ін. За нашими дослідженнями, до покрокових психотехнік, які підвищують вірогідність реалізації конструктивної та раціональної поведінки у складних ситуаціях, також можна віднести такі: техніка емоційної саморегуляції в конфлікті; техніка емоційного розвантаження конфліктної ситуації; техніка перекладу конфліктних емоцій з особистісної площини в ділову; техніка мобілізації позитивних емоцій; техніка активного слухання опонента в конфлікті; техніка демонстрації емпатії в конфлікті; техніка розуміння внутрішньої картини учасника конфлікту; техніка визначення типу конфліктної особистості; техніка осмислення конфлікту в цілому; техніка розробки конструктивних варіантів поведінки в конфлікті; техніка протидії особистісним випадкам; техніка схилення до співпраці і виходу з конфлікту.

Цілковито позитивно зарекомендували себе на практичних заняттях під час вивчення конфліктологічних та психологічних дисциплін комунікативні психотехніки, спрямовані на боротьбу з агресивними та конфліктними станами особистості. Останні забезпечують конструктивний та компенсаторний вплив на конфліктного (агресивного) опонента з метою переключити його внутрішню установку з конфронтації (суперництво) на стратегію врегулювання протиріччя (компроміс, співробітництво) за допомогою ефективного спілкування та активного управління розмовою. Дані техніки застосовуються в ситуаціях фіксації потреби агресора, для «зв'язування» агресії та управління сценарієм діалогу, дозволяють в останній момент нейтралізувати посилення конфлікту, використовувати загальні фрази, що закривають діалог та знижують рівень конфліктної мотивації опонента (так звані «універсальні узагальнення»), підкреслити компетентність опонента та звернутись до нього за порадою (наприклад: «Ви, як досвідчена людина, що могли б запропонувати в такій ситуації?»). За допомогою вищезазначених та інших психолого-педагогічних механізмів відбувається процес формування конфліктологічної готовності майбутнього поліцейського, формується культурно-особистісна основа його психологічної безпеки в майбутніх конфліктогенних ситуаціях.

У процесі конфліктологічної підготовки майбутніх правоохоронців нами визначені основні *процесуальні напрями* формування конфліктологічної готовності курсантів – майбутніх працівників Національної поліції до професійної діяльності:

1) формування вмінь об'єктивного сприйняття та аналізу конфліктогенів;

2) розвиток сенсорно-когнітивних здібностей діагностики та самодіагностики психоемоцій-

них і мотиваційних особливостей учасників конфлікту;

3) корекція емоційної оцінки ситуації конфлікту;

4) формування алгоритмів структурного аналізу конфлікту, усвідомлення проблеми (об'єкта, предмету, мотивації, очікувань та побоювань суб'єктів);

5) розвиток свідомого розуміння відповідальності за конфліктні та агресивні дії, за порушення прав людини, наслідків, до яких може призвести конкретний сценарій подій, певні конфліктні стратегії та тактики;

6) формуванні миротворчої особистісної позиції та так званої «культури миру»;

7) оволодіння професійними практичними знаннями та вміннями щодо організації заходів із запобігання та протидії агресії та насильству між суб'єктами конфлікту;

8) формування знань про «професійні конфліктні зони» в майбутній службовій діяльності, можливі алгоритми поведінки та моделі спілкування в них;

9) збільшення алгоритмів варіативного володіння «багажем» стратегій і тактик конфліктної поведінки в разі активного протиборства, адекватних конфліктній ситуації, що склалася;

10) формування вмінь оптимізації конфліктної ситуації, її попередження на початкових стадіях;

11) розвиток умінь ситуативного управління конфліктом;

12) формування навичок саморегуляції пост-конфліктних психоемоційних станів;

13) розвиток національно-етнічної, гендерної та культурної толерантності поліцейських;

14) формування переговорних та медіативних (посередницьких) навичок;

15) оволодіння базовими техніками ефективної комунікації в конфлікті з урахуванням психотипу та стану опонента;

16) розвиток практичних вмінь блокування «провокаційного» спілкування вербальних маніпуляцій із боку опонента та розв'язання проблем.

Головними **педагогічними принципами** формування конфліктологічної компетентності курсантів ЗВО МВС, на наш погляд, є:

1. Принцип системності і послідовності конфліктологічної освіти. Крім певної змістовної динаміки, організації класичних та інноваційних форм навчання у ВНЗ, він передбачає створення стійкого навчально-мотиваційного ядра особистості, яке б спрямовувало правоохоронця на подальшу конфліктологічну самоосвіту (в професійному середовищі) з метою розвитку в нього суспільно-професійної конфліктологічної культури.

2. Принцип динамізму конфліктологічної сфери фахівця. Він передбачає динаміку певних складових частин внутрішнього світу осо-

бистості (мотивація, когнітивна сфера, сфера комунікацій, перцептивна та емотивна сфери) за рахунок інтеріоризації конфліктологічних знань, певної трансформації конфліктної само-свідомості.

3. Принцип індивідуального підходу до формування конфліктологічної культури фахівця в умовах освіти ВНЗ, урахування в процесі навчання та виховання унікальних якостей та власного досвіду курсантів, викладачів.

4. Принцип поєднання теорії і практики, орієнтація на актуальні професійні конфліктні ситуації під час складання учбових завдань педагогами.

Висновки та перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі. Сучасний конфліктний простір працівника поліції включає частково систематизовану сукупність конфліктів, протиріч соціального та внутрішнього типів, що здійснюють суттєвий вплив на психічні складові частини його особистості, трансформують його ставлення до служби, оточення та громадян, результативність роботи та кількість службових помилок. Одним із важливих завдань професійної освіти в ЗВО є підготовка майбутніх поліцейських до компетентних, максимально безпечних та результативних дій у конфліктогенному середовищі. Вищезазначений арсенал конфліктологічних знань та практичних вмінь здатний, на наш погляд, забезпечити використання працівником поліції власних соціально-психологічних, педагогічних та психічних резервів для успішного, свідомого впливу на конфлікт та його суб'єктів (ураховуючи себе) для досягнення службової мети та стабілізації гострої ситуації.

У майбутньому, на наш погляд, більшої уваги заслуговуватиме питання розробки сучасних методів психолого-педагогічної корекції конфліктних працівників, проблема психологічної діагностики конфліктних явищ у підрозділах Національної поліції.

Список використаної літератури:

1. Національний план дій з виконання резолюції Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека» на період до 2020 року. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/113-2016-%D1%80>.
2. Резолюція Ради Безпеки ООН № 1325. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_669.
3. Стратегія розвитку системи Міністерства внутрішніх справ України
4. до 2020 року. URL: http://mvs.gov.ua/ua/pages/strategiya_2020.htm.
5. Антонов Г.В. Конфлікт як предмет дослідження: педагогічний аспект. Теорія та методика навчання та виховання. Харків: ХДПУ, 2004. Вип. 13. С. 20–27.

6. Зеєр Е.Ф. Професійно-освітній простір особистості: синергетичний підхід. Освіта і наука. 2003. № 5(23). С. 79–90.
7. Климов Е.А. Конфликтующие реальности в работе с людьми. (психологический аспект): учеб пособие. Москва, МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2006. 208 с. С. 42.
8. Організаційно-правові засади професійного навчання працівників ОВС / ред. М.І. Іншин. Харків: НікаНова, 2014. 536 с.
9. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: монография. Калининград: Изд-во КГУ, 2002. 308 с.

Hirenko S., Chervonyi P. Conflict space of national police officers in the context of their professional training

The article deals with the general content of the conflict space of the employees of the National Police, some of the professional and pedagogical aspects of the conflict training of future police officers at the stage of professional training in the context of the reform of the Ministry of Internal Affairs departmental education.

The paper emphasizes that the society and law-enforcement bodies are not slippery in the direction of strengthening the protection of the rights of citizens, reducing public and departmental conflicts, quality training of competent National Police officers and improving law-enforcement services.

The authors emphasize the need for highly qualified police officers with a high level of legal, psychological and communicative culture, mediation and peacekeeping skills, a culture of peace, and intolerance of discrimination that can protect all segments of the population from aggression and brutality.

A bibliographic review of the problem of conflicts has been made, a number of works in the branches of law, psychology, pedagogy and conflictology have been identified, in which various conflictual phenomena are analyzed that accompany the professional activity of law enforcement agencies.

The article emphasizes that the conflict training of future law enforcement officers at the Ministry of Internal Affairs of the Ministry of Education includes a series of educational activities aimed not only at the formation of new knowledge about the conflict, its patterns, forms and consequences, but also serious work with the conflict self-consciousness of the subject, comprehension of the components of its conflict sphere, definition of the level of their own conflict, personal resources (communicative, perceptual, cognitive, emotional), providing sufficient control over behavior, communication, predetermine "protection" from conflict genes.

The authors state that the basis of contemporary conflict realities is the disorder (contradiction) of the personality that manifests itself at different levels, including the stereotypes of consciousness and conscience, personal processes of individual properties and processes of knowledge of man and subject of activity. The articles determine the leading procedural directions of formation of conflictological readiness of cadets for professional activity and pedagogical principles of their realization.

Key words: conflict, conflict culture, vocational training, education, police.

С. І. Горбанькандидат педагогічних наук,
завідувач Іконописної школи імені преподобного Порфирія Кавсокалівита
Полтавської місіонерської духовної семінарії

МОЖЛИВСТІ ТЕХНОЛОГІЙ ПОРТФОЛІО ТА WEB-ПОРТФОЛІО У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ХУДОЖНИКІВ САКРАЛЬНОГО ЖИВОПИСУ

У статті обґрунтовується, що сучасні інноваційні підходи вимагають введення нового напрямку оціночної діяльності майбутнього художника сакрального живопису – оцінку його особистісних і міжособистісних досягнень, а саме технологій портфоліо та web-портфоліо. У статті здійснено спробу на основі аналізу можливостей технологій портфоліо та web-портфоліо обґрунтувати необхідність їх впровадження у професійну підготовку художників сакрального живопису. Підкреслено необхідність здатності до аналізу та об'єктивної оцінки власної професійної діяльності, критичного ставлення до себе та свого рівня художньої майстерності, тобто до самоаналізу (рефлексії), як умов професійного зростання художника сакрального живопису.

Розкрито напрями використання технологій портфоліо та web-портфоліо як інструменту навчання та інструменту професійної діяльності, що розвивають здатність до адекватної самооцінки; аналізу результатів власної професійної діяльності; орієнтування на подальше творче вдосконалення та саморозвиток професійної компетентності.

Визначено структуру компонування та наповнення портфоліо (навчальні проекти, академічні роботи, участь у творчих конкурсах; наукова робота та публікації, власні професійні роботи, проектні пропозиції, виділення реалізованих об'єктів; проекти, виконані у співавторстві, участь у розробленні проектів, виконання окремих видів робіт; самостійні творчі роботи та пошуки).

Схарактеризовано web-портфоліо як інноваційну технологію, яка характеризується: гіпертекстовою побудовою веб-ресурсу, що дозволяє реалізувати зв'язок між компонентами моделі портфоліо найбільш наочно у вигляді перехресних посилань; структурованістю, відкритістю, платформо-незалежністю, переносимістю та гнучкістю веб-ресурсів.

Визначено функції портфоліо та web-портфоліо у процесі професійної підготовки майбутнього художника сакрального живопису. Наведено можливості технологій портфоліо та web-портфоліо у формуванні професійної підготовки художників сакрального живопису. Визначено ресурси для створення web-портфоліо та презентації творчих проектів (інформаційних, дослідницьких, практично-творчих) одноосібних або групових.

Ключові слова: професійна підготовка, художник сакрального живопису, інноваційні технології, рефлексія, технологія портфоліо, технологія web-портфоліо.

Постановка проблеми. Реалізація інноваційного навчання майбутніх художників сакрального живопису у вищій школі неможлива без упровадження у процес їх професійної підготовки інноваційних технологій. Навчання в закладі вищої освіти є періодом професійного самовизначення та становлення молодих художників сакрального живопису через розвиток їх готовності до виконання сучасних професійних завдань. Виявлення можливостей інноваційних технологій щодо формування професійної підготовки майбутніх художників сакрального живопису засвідчує тенденцію до постійного пошуку комбінації кількох технологій та нових способів упровадження їх у навчальний процес, що дозволяє здійснювати комплексне оновлення процесу професійної підготовки.

Завдання викладача – створити умови, за яких майбутні фахівці самостійно й охоче діють для досягнення поставлених цілей та здобувають

необхідні знання з різних джерел. Ураховуючи особливості професійної підготовки майбутніх художників сакрального живопису та з метою її вдосконалення, вважаємо, що доцільно використовувати в ході професійної підготовки майбутнього художника сакрального живопису технології портфоліо та web-портфоліо.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є з'ясування можливостей технологій портфоліо та web-портфоліо у професійній підготовці майбутніх художників сакрального живопису.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність нововведень у технології і методи сучасного навчання стала об'єктом дослідження українських та зарубіжних учених. Наукові доробки М. Кларина [6], В. Кременя [7], М. Лисенка [9], П. Сауха [12], С. Шевчук [14] та інших науковців присвячені загально-теоретичним, теоретико-методологічним, науково-практичним проблемам

інноваційної парадигми навчання в закладах вищої освіти, окремим прогресивним формам і технологіям навчання, досвіду та перспективам їх використання в освітній практиці. Зокрема, автори пов'язують інновації в навчанні з необхідністю вдосконалення (модернізації, модифікації, раціоналізації та трансформації) існуючого традиційного освітнього процесу, тобто з його радикальним перетворенням та комплексною видозміною.

В Україні проблемою використання Web-портфоліо займалися вітчизняні вчені В. Биков, Н. Бідюк, А. Джурицький, Б. Євтух, В. Жуковський, В. Коваленко, С. Романова, О. Сухомлинська, В. Чорний та ін. [11; 12].

Виклад основного матеріалу. Однією з необхідних умов професійного зростання є здатність художника сакрального живопису до аналізу та об'єктивної оцінки власної професійної діяльності, критичного ставлення до себе та свого рівня художньої майстерності, тобто до самоаналізу (рефлексії).

На думку О. Жирун, рефлексія – динамічне утворення, а різні рівні розвитку рефлексії формують різні рівні професійного становлення особистості. Саме тому розвиток рефлексії у студентів у процесі їх навчання має важливе значення для їх подальшої кар'єри і професійного зростання [3].

До основних функцій рефлексії І. Бех відносить [2, с. 11–13]: відроджувальну функцію (спрямовану на формування духовного «Я» особистості, усвідомлене прагнення до саморозвитку); акмецентровану функцію (визначає нескінченність духовного поступу особистості, примноження власних духовних здобутків); самостверджувальну функцію (зумовлену викликами оточення, спрямовану на самоствердження та духовне зміцнення); самозахисну функцію, яка пов'язана зі збереженням суб'єктом свого «Я»; функцію самоцінності (як провідного оптимізуючого чинника життя особистості); консолідує функцію (гармонізуючий чинник організації внутрішньої структури суб'єкта); функцію душевної гармонії (сигналізує про внутрішні процеси емоційної рівноваги – нерівноваги в житті особистості та про місце рефлексії в них).

До особистісних якостей, які є однією з головних умов успішності професійної рефлексії художника сакрального живопису, є відкритість до конструктивної критики; готовність до коригування професійної діяльності; орієнтованість на професійно-творчий та особистісний розвиток; емоційна готовність до здійснення професійної діяльності та її осмислення.

Однією з технологій, що розвиває здатність до адекватної самооцінки, аналізу результатів власної професійної діяльності, орієнтування на подальше творче вдосконалення та саморозвиток професійної компетентності, є технологія портфоліо та web-портфоліо.

Погоджуючись із думкою А. Багаутдинової [1], М. Кадемії [5], О. Кайдановської [8], вважаємо, що інноваційні підходи вимагають введення нового напрямку оціночної діяльності майбутнього художника сакрального живопису – оцінку його особистісних і міжособистісних досягнень, а саме технологій портфоліо та web-портфоліо.

Портфоліо – сучасна освітня технологія, до основи якої покладено метод автентичного оцінювання результатів навчальної та професійної діяльності. Портфоліо в перекладі з італійської означає «папка з документами», «папка фахівця» [8].

Портфоліо студента є способом фіксування, накопичення та оцінки робіт, результатів професійної підготовки майбутнього фахівця, свідчить про його зусилля, прогрес і досягнення за певний період часу; форма фіксації самовираження і самореалізації майбутнього художника, цілеспрямованої систематизації, безперервної самооцінки, корекції результатів і досягнень студента [1; 15]; засіб формування професійної компетентності майбутніх фахівців [13].

Портфоліо забезпечує перенесення «педагогічного наголосу» із зовнішньої оцінки на самооцінку, з того, що людина не знає і не вміє, на те, що вона знає і вміє. Значущою характеристикою портфоліо є його інтегративність, що включає кількісну і якісну оцінки, передбачаючи співпрацю студента, викладача і роботодавця в ході його створення [1]. Введення оцінки особистих досягнень забезпечує розвиток таких компонентів особистості: мотивації саморозвитку, самооцінки, вольової регуляції, відповідальності.

Таким чином, «портфоліо», будучи однією із сучасних форм оцінювання, допомагає розв'язати такі педагогічні завдання: підтримує та стимулює навчальну мотивацію студентів; заохочує їхню активність, самостійність, розширює можливості навчання, самоосвіти; розвиває навички рефлексивної, оцінної діяльності студентів; формує вміння вчитися – формувати мету, планувати та організувати власну навчальну діяльність; сприяє індивідуалізації навчання студентів; закладає додаткові можливості для успішної соціалізації [1; 8].

Функціями портфоліо у процесі професійної підготовки майбутнього художника сакрального живопису є такі: діагностична (фіксуються зміни і зростання (динаміка) показників за певний період часу); цілепокладання (підтримує освітні цілі, задані стандартами); мотиваційна (заохочує студентів і викладачів до взаємодії і досягнення позитивних результатів); змістовна (максимально розкриває весь спектр досягнень і видів виконуваних робіт); розвивальна (забезпечує безперервність процесу розвитку, навчання і виховання від курсу до курсу); навчальна (створює умови для формування основ професійної компетентності).

Погоджуючись із думкою О. Кайдановської [8] щодо компонування і наповнення портфоліо, вважаємо, що воно повинно мати таку структуру: навчальні проекти (ескізні пошуки, курсові проекти, фото робіт у виконавському та авторському виконанні); академічні роботи (графічні завдання зі спеціальних дисциплін); участь у творчих конкурсах; наукова робота та публікації (статті, виступи на конференціях, семінарах, інформаційні проекти); власні професійні роботи, проектні пропозиції, виділення реалізованих об'єктів; проекти, виконані у співавторстві, участь у розробленні проектів, виконання окремих видів робіт; самостійні творчі роботи та пошуки.

Основними вимогами до використання проектних технологій навчання є наявність значущої задачі (проблеми); планування дій (вид продукту, форма презентації тощо); самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; структуризація змістовної частини проекту (з вказівкою поетапних результатів); пошук інформації, яка потім буде опрацьована, осмислена, представлена завдяки дослідницьким методам; аналіз отриманих даних, підведення проміжних підсумків, обговорення; презентація продукту [1].

Технологія портфоліо інтегрується з інформаційно-комунікаційними технологіями у вигляді Web-портфоліо, який може містити всі означені вище складники.

Web-портфоліо – це інноваційна технологія, яка характеризується: гіпертекстовою побудовою веб-ресурсу, що дозволяє реалізувати зв'язок між компонентами моделі портфоліо найбільш наочно у вигляді перехресних посилань; структурованістю, відкритістю, платформонезалежністю, переносимістю та гнучкістю веб-ресурсів, що дозволяють модифікувати веб-ресурси, проводити пошук, порівняльний аналіз і будувати різні візуалізації контенту; комунікативною спрямованістю Web-ресурсів, що дозволяє студентам здійснювати інформаційну взаємодію на базі своїх портфоліо.

Для створення web-портфоліо можна використати такі ресурси [12]:

1. <https://docs.google.com> – безкоштовний онлайн-офіс, що включає в себе текстовий, таблицний процесор і сервіс для створення презентацій, інтернет-сервіс зберігання файлів із функціями файлообміну, публікації, матеріали виступів на конференціях, презентації проектів.

2. <http://blogger.com> – Інтернет-ресурс, призначений для створення веб-портфоліо та організації зворотного зв'язку з відвідувачами.

3. <http://www.youtube.com/> – он-лайн сервіс для перегляду і розміщення відеоматеріалів та відеофрагментів.

Презентація творчих проектів (інформаційних, дослідницьких, практично-творчих) одноосібних або групових можлива за допомогою:

1) блогів та соціальних мереж – технології ведення в Інтернеті власного щоденника, варіанту особистого освітнього простору та засобу для організації спільної діяльності певної групи студентів, відкритого чи закритого середовища для організації дискусій із різної тематики [10];

2) технології ВікіВікі (wikiwiki – походить із гавайської «швидко-швидко») – це гіпертекстове середовище, яке відносять до сервісів Веб 2.0, колекція взаємопов'язаних між собою текстових сторінок, до яких кожний зареєстрований користувач (у нашому випадку – керівник проекту та його учасники) може вносити свої зміни (за виключенням певної кількості статичних Веб-сторінок) або створити нову сторінку. Середовище ВікіВікі має переваги над іншими Веб-ресурсами: можливість багаторазово правити текст; фіксувати зміни, що були внесені до змісту сторінки, та можливість повернутися до попередньої версії; сторінка обговорень до кожної статті, де відвідувач може залишити свої коментарі [4; 16] У роботі над спільним проектом Вікі можна розглядати як колективну електронну дошку, на якій може писати ціла група студентів; базу даних – середовище для збереження колективного досвіду під час виконання творчого проекту тощо.

Висновки і пропозиції. Отже, технологія використання портфоліо та web-портфоліо у професійній підготовці майбутнього художника сакрального живопису здійснює позитивний вплив на мотивацію студентів щодо професійного розвитку; надає майбутньому фахівцю можливість самостійності та навчальної ініціативи, забезпечує наступність різних етапів процесу професійної підготовки та комунікацію між його учасниками; допомагає планувати, відслідковувати, коригувати професійну підготовку майбутнього професіонала. Завдяки технології портфоліо майбутній художник сакрального живопису має можливість відслідковувати та коригувати власну професійну підготовку, в нього формуються навички оцінювання результатів власної навчальної та професійно-творчої діяльності.

Створення портфоліо та web-портфоліо власних творчих робіт дає змогу майбутньому фахівцю фіксувати зміни та відстежувати розвиток власної художньої майстерності від курсу до курсу, розкриває спектр творчих досягнень і видів виконаних творчих робіт, відображає основні форми і напрямки навчальної та творчої активності майбутнього художника, забезпечує безперервність процесу творчого розвитку, навчання і виховання. Презентаційні портфоліо, які містять характеристики відношення студента до різних видів діяльності, представлені викладачами, потенційними роботодавцями, керівниками практик та ін., а також письмовий самоаналіз самого студента формує вміння майбутнього фахівця здійснювати необхідну корекцію на основі конструктивної критики та самоаналізу професійної діяльності, підтримує мотивацію студентів до самореалізації у професії.

Список використаної літератури:

1. Багаутдинова А. Ш. Инновационные образовательные технологии в высшем образовании. Научный журнал НИУ ИТМО. Серия. Экономика и экологический менеджмент. 2014. № 1(16). URL: <http://www.economics.ihtb.ifmo.ru>.
2. Бех І.Д. Рефлексія у духовному «Я» особистості. Рідна школа. 2011. № 8/9. С. 9–14.
3. Жирун О.А. Рефлексія як дефініція професійного становлення особистості. Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2012. № 1. С. 98–101. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_fpp_2012_1_20.
4. Ігнатенко О.В. Умови використання технології ВЕБ 2.0. (Вебінарів) у навчальному процесі. Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія. Педагогічні науки. 2010. Вип. 15, ч. 1. С. 159–164.
5. Кадемія М.Ю. Розвиток творчої активності студентів ВНЗ на основі використання технології «портфоліо» // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр.; за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. Харків: Вип. 23-24 (27-28). НТУ «ХПІ», 2009. С. 115–125.
6. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии: анализ зарубежного опыта. Рига: Эксперимент, 1998. 180 с.
7. Кремень В.Г. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2013. № 3. С. 3–16.
8. Кайдановська О.О. Портфоліо у професійній діяльності та освіті архітектора. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія. Архітектура. 2013. № 757. С. 89–96. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VNULPARX_2013_757_15.
9. Лисенко М.В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». Київ, 2013. 16 с.
10. Морзе Н.В. Методичні особливості вебінарів, як інноваційної технології навчання. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/918/1/N_Morze_O_Ihnatenko_ITO_4.pdf. – Назва з екрана.
11. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетенцій в системі освіти України: метод. рекомендації / уклад. В.Ю. Биков, О.В. Білоус, Ю.М. Богачков та ін.; за заг. ред. В.Ю. Бикова, О.М. Спіріна, О.В. Овчарук; МОН України, НАПН України. Київ: Атіка, 2010. 88 с.
12. Саух П.Ю. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 443 с.
13. Удалов С.Р. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в художественном образовании. Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6669>.
14. Шевчук С.С. Реалізація інноваційних освітніх технологій у професійному навчанні. URL: <http://hegelnet.org/kyiv/Shevchuk-2013.pdf>.
15. Ширшова І.А. Оценивание учебных достижений студентов: современные тенденции // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия. Проблемы педагогики средней и высшей школы. 2013. Т. 26(65). № 1. С. 205–215.
16. URL: <http://wiki.kspu.kr.ua/index.php>.

Horban S. Possibilities of the technologies of portfolio and web-portfolio according the professional training of future sacred art painters

The article substantiates that modern innovative approaches require the introduction of a new direction of assessment of the future artist of sacral painting – an assessment of his personal and interpersonal achievements, namely, portfolio technologies and web-portfolio. The article attempts to substantiate the necessity of its introduction into the professional training of future sacred art painters on the basis of the analysis of the possibilities of the technology of portfolio and web-portfolio. There are underlined the necessity of the ability to analyze and objectively evaluate their own professional activities, critical attitude to themselves and their level of artistic skill, that is, to self-analysis (reflection), as the conditions of professional growth of the sacred art painters.

The directions of using the technologies of portfolio and web-portfolio as a tool of training and a tool of professional activity that develop an ability to adequate self-assessment are opened,; analysis of results of own professional activity; orientation to further creative improvement and self-development of professional competence.

The structure of the layout and filling of the portfolio is determined (educational projects, academic work, participation in creative contests, scientific work and publications, own professional work, project proposals, allocation of realized objects, projects performed in co-authorship, participation in the development of projects, the implementation of certain types works, independent creative work and searches).

Web-portfolio is described as an innovative technology, which is defined by hypertext construction of a web resource, which allows realizing the connection between components of the portfolio model most clearly in the form of cross-references; structuring, openness, platform independence, portability and flexibility of web resources.

The functions of portfolio and web-portfolio in the process of professional training of the future sacred art painters are defined. The possibilities of technologies of the portfolio and web-portfolio in the formation of professional training of the sacred art painters are presented. The resources for creation of web-portfolio and presentation of creative projects (information, research, practical-creative) single or in group are defined.

Key words: *professional preparation, sacred art painters, innovative technology, reflection, technology of portfolio, technology of web-portfolio.*

УДК 82.02

О. В. Джежелей

кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та методики викладання
філологічних дисциплін у початковій школі
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

А. А. Ємець

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики викладання
філологічних дисциплін у початковій школі
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

О. М. Коваленко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики викладання
філологічних дисциплін у початковій школі
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ВАЖЛИВА ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах сьогодення. Розкрито роль і значення педагогічної практики в становленні педагога. На основі даних багаторічних досліджень, здійснюваних співробітниками лабораторії методичного забезпечення безперервної системної освіти, школа – вищий навчальний заклад Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, визначено найбільш проблемні місця в загальній підготовці майбутніх учителів, що негативно впливають на формування їхньої професійної компетентності. Серед них особливе занепокоєння викликають: низький рівень читацької культури, відсутність власного позитивного читацького досвіду, недостатній рівень сформованості навички виразного читання перед аудиторією, читання без урахування жанрових особливостей твору, недостатнє розуміння смислу, невміння оцінити описаний випадок і передати його характер героїв, що не дозволяє слухачам уявити і зрозуміти описані події.

У статті описано експериментальні пошуки ефективних шляхів усунення виявлених недоліків, окреслено перспективні напрями організації педагогічної практики студентів у межах експериментального проекту «Школа професійного зростання (День у школі)», метою якого є перехід на якісно новий рівень фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Визначено чинники, що впливають на професійне зростання студентів: запровадження трьохрівневої системи взаємодії учасників проекту: викладач – тьютор – студенти молодших курсів; дотримання єдиної стратегії всіма учасниками проекту; забезпечення оптимальної мотивації студентів; систематичність проведення практики; демонстрація викладачами привабливого зразка взаємодії з книгою і дітьми; ретельний контроль викладачів за роботою студентів із наданням регулярних консультацій; забезпечення взаємонавчання внаслідок відвідування й обговорення уроків, проведених студентами; створення достатнього фонду якісної дитячої літератури; наявність базових шкіл і вчителів, зацікавлених у реалізації проекту.

Ключові слова: майбутні вчителі початкових класів, професійна компетентність, педагогічна практика, читацька підготовка, експериментальний проект.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань підготовки вчителя початкової школи є формування його професійної компетентності як сформованої системи «професійних знань і вмінь, ... і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності» [1, с. 53]. Однак, як свідчать результати опитування керівників шкіл,

рівень фахової підготовки випускників педагогічних освітніх закладів різного ступеня акредитації не відповідає потребам сьогодення. Особливе занепокоєння викликає недостатня сформованість у майбутніх учителів початкових класів практичних умінь роботи з учнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню сутності компетентностей учите-

лів та особливостям їх набуття присвячені роботи Г. Вайлера, Н. Кузьміної, А. Маркової, М. Розова та ін.

Особливе місце в підготовці вчителя займає педагогічна практика. Її значення та роль у професійному становленні майбутнього педагога висвітлювалися в дослідженнях М. Євтуха, І. Зязюна, І. Ісаєва, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Л. Спіріна та ін. Проблема ефективної організації практики в педагогічних ВНЗ присвячено праці М. Букача, В. Гриньової, О. Лавриненко, І. Пальшкової, Т. Полякової, Л. Хомич, О. Щербакова та ін.

Практика розглядається як один із важливих показників рівня готовності студента до педагогічної діяльності. Саме під час практики студент може зрозуміти, чи не помилився він у виборі професії.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення оптимальних умов для організації педагогічної практики, спрямованої на забезпечення цілеспрямованого професійного зростання студентів – майбутніх учителів початкової школи упродовж усього терміну навчання у вищому педагогічному закладі освіти.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні доведеним є той факт, що доцільно організована практика, її безпосередній зв'язок із теорією є одним з основних шляхів покращення фахової підготовки педагогічних кадрів. Однак, на жаль, традиційні підходи до проведення педагогічної практики не дозволяють забезпечити належний рівень професійної компетентності вчителів нового типу. Тому нагальною потребою сучасної освіти є пошук нових форм організації та проведення практики.

Саме тому в 2016 році на факультеті початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди було запроваджено експериментальний проект «Школа професійного зростання (День у школі)», мета якого – перехід на якісно новий рівень фахової підготовки. На відміну від традиційних форм проведення педагогічної практики, яка на перших двох курсах носить пропедевтичний і пасивний характер, і тільки на 3 і 4 – тривалий і активний, експеримент передбачав реалізацію діяльницького підходу і залучення студентів, починаючи з першого курсу, до професійно орієнтованої взаємодії з дітьми.

Оскільки в діяльності вчителя початкових класів особливе місце займає робота з дитячою книгою, а саме цей напрямок у власному досвіді сучасних студентів практично відсутній, то в процесі підготовки програми практики пріоритетним було визначено формування читацької культури шляхом упровадження занять із дитячою книгою. Саме тому до участі в проекті були залучені співробітники лабораторії методичного забезпечення безперервної системної освіти «школа – ВНЗ» та науково-консультативного центру читання та дитячої книги ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Першочерговим завданням проекту було визнано формування в студентів першого курсу навички виразного педагогічного читання творів художньої літератури, умінь спілкування з дитячою аудиторією щодо прочитаних творів. Обрання такої мети пов'язане з результатами багаторічних досліджень мовленнєвих і читацьких умінь студентів, які тільки починають навчання на факультеті. Співробітниками лабораторії впродовж останніх 15 років накопичено й узагальнено наукові дані, що дозволяють визначити в підготовці майбутніх учителів найбільш проблемні місця, які в подальшому впливатимуть на їхню професійну компетентність. Серед них найбільше занепокоєння викликають:

1. Низький рівень читацької культури (обмежений читацький кругозір, наявність великої кількості помилок у записі прізвищ письменників, фіксація заголовку твору без зазначення його автора) [2].

2. Відсутність позитивного читацького досвіду (значна частина студентів зізнається, що не люблять читати в дитинстві), що є суттєвою перешкодою для формування в молодших школярів інтересу до читання.

3. Недостатній рівень сформованості навички виразного читання перед аудиторією, що негативно позначається на бажанні учнів слухати, а потім самостійно перечитувати твори. Опитування студентів показало відсутність кореляції між самооцінкою й зовнішнім оцінюванням. Практично всі респонденти були впевнені в тому, що вони спроможні читати виразно, що це нескладне вміння. Однак результати перших занять показали, що майже 90% першокурсників мають ті чи інші недоліки в умінні читати вголос твори дитячої літератури, а саме: занадто швидкий темп читання, що ускладнює сприйняття; недостатня гучність голосу, певна млявість і монотонність; наявність орфоепічних помилок, пов'язаних із білінгвізмом; проблеми логопедичного характеру. Але головний недолік – це читання без урахування жанрових особливостей твору, недостатнє розуміння смислу, невміння оцінити описаний випадок і передати голосом характер героїв, що не дозволяє слухачам уявити і зрозуміти описані події.

Із метою усунення зазначених недоліків і забезпечення активної практики виразного читання перед аудиторією в межах експериментального проекту «Школа професійного зростання (День у школі)» була розпочата систематична робота за участю тьюторів – старшокурсників або магістрантів. Звичайно, до такої роботи могли бути залучені тільки студенти з високим рівнем відповідальності та професійної готовності. Як показала практика, продуктивним є керівництво одним тьютором групи з 5-6 студентів-першокурсників. Тьютори отримували програму читання і після консультацій із викладачами здійснювали контроль за підготов-

кою першокурсників. Такий вид роботи виявився надзвичайно корисним для студентів як молодших курсів, так і старших, оскільки в такий спосіб кожен мав можливість отримати цінний досвід практичної роботи з дитячою книгою та усунути прогалини у власній читацькій підготовці.

Під час реалізації експериментального проекту відбулася апробація різноманітних форм тьюторської взаємодії старших курсів із молодшими, а саме:

2016–2017 навч. рік (II семестр) – основні учасники: студенти першого курсу та тьютори-магістранти 5 курсу. Завдання магістрантів полягало в підготовці першокурсників до виразного читання творів дитячої літератури перед учнями. Тьютори навчалися оцінювати студентів молодших курсів, попереджати й виправляти мовленнєві помилки.

2017–2018 навч. рік (I семестр) – основні учасники: студенти першого курсу, тьютори-магістранти 5 і 6 курсів. Тьютори 6 курсу, спираючись на набутий досвід, допомагали п'ятикурсникам здійснювати керівництво роботою першокурсників. На цьому етапі впровадження експериментального проекту було уточнено перелік творів для читання дітям.

2017–2018 навч. рік (II семестр) – основні учасники: студенти 2 курсу та тьютори-магістранти 5 курсу. Педагогічне зростання другокурсників забезпечувалося завдяки тому, що, маючи досвід виразного читання творів дитячої літератури, вони використовували підготовлені фахівцями розробки занять і проводили уроки позакласного читання. Результатом такої роботи стало те, що частина професійно орієнтованих другокурсників оволоділа на практичному рівні методикою проведення уроків позакласного читання.

2018–2019 навч. рік (I семестр) – основні учасники: студенти першого курсу та тьютори-студенти 4 курсу. Студенти 4 курсу, озброєні знаннями з різних методик, під керівництвом досвідчених фахівців здійснювали розробку і проведення уроків позакласного читання, а також готували першокурсників до виразного читання художніх творів перед дитячою аудиторією.

Реалізація експериментального проекту «День у школі» стала можливою завдяки плідній співпраці викладачів університету з педагогічними колективами загальноосвітніх шкіл міста Харкова (ХЗШ № 10, ХЗШ № 36, ХЗШ № 56, ліцей «Професіонал»).

Висновки і пропозиції. Результати трирічної роботи дають можливість визначити суттєві чинники, що впливають на продуктивність професійного зростання студентів:

- упровадження трьохрівневої системи взаємодії учасників проекту: викладач – тьютор – студенти молодших курсів;
- дотримання єдиної стратегії всіма учасниками проекту;
- забезпечення оптимальної мотивації студентів.
- систематичність проведення практики;
- демонстрація викладачами привабливого зразка взаємодії з книгою і дітьми;
- ретельний контроль викладачів за роботою студентів із наданням регулярних консультацій;
- забезпечення взаємонавчання внаслідок відвідування й обговорення уроків, проведених студентами;
- створення достатнього фонду якісної дитячої літератури;
- наявність базових шкіл і вчителів, зацікавлених у реалізації проекту.

Експериментальний проект «Школа професійного зростання (День у школі)» триває, пошук ефективних шляхів формування читацької культури майбутніх учителів початкових класів продовжується, але вже сьогодні можна констатувати перспективність обраного напрямку.

Список використаної літератури:

1. Тевлін Б.Л. Професійна підготовка вчителів. Х.: Видав. група «Основа», 2006. 192 с.
2. Дьякова Ю.С. Изучение некоторых особенностей читательской культуры студентов // Методика навчання: проблеми і пошуки: Збірник наукових праць. Харків, ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2012. Вип. 5. С. 14–21.

Dzhezhelei O., Yemets A., Kovalenko O. Improving the level of the reading culture as an important condition of the professional growth of the future primary school teacher

The article deals with the problem of the professional competence formation of the future primary school teachers under the modern conditions. It reveals the role and importance of teaching practice in the formation of a teacher. The most problematic issues in the general training of future teachers, which adversely affect the formation of their professional competence, are identified on the basis of the data of many years' research carried out by the staff of the laboratory of methodological support of continuous system education school – higher educational establishment of the Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda. Among them, particular concern is caused by: low level of reading culture, the absence of personal positive reading experience, insufficient level of formation of the skills of expressive reading in front of the audience, reading without considering the genre features of the work, insufficient understanding of meaning, inability to assess the described situation and show the character of the heroes by means of the voice, that does not allow the listeners to imagine and understand the described events.

The article describes the experimental search for effective ways to eliminate the identified shortcomings, outlines the perspective directions of the organization of the teaching practice of the students within the framework of the pilot project "School of Professional Development (Day in School)", the purpose of which is the transition to a qualitatively new level of professional training of future primary school teachers. The article determines the factors that influence the professional growth of students: introduction of a three-level system of interaction between project participants: lecturer – tutor – junior students; following a single strategy by all participants of the project; assurance of optimal student motivation; systematic practice; demonstration of an attractive sample of interaction with the book and children by the teachers; thorough lecturer control of the work of students with the availability of regular consultations; provision of mutual learning as a result of attending and discussing the lessons held by the students; creation of a sufficient high-quality children's literature fund; availability of basic schools and teachers interested in project implementation.

Key words: *future primary school teachers, professional competence, teaching practice, reader training, experimental project.*

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ І ПЛАНІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ БЕЗПІЛОТНОЇ АВІАЦІЇ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США

Статтю присвячено підготовці фахівців безпілотної авіації у навчальних закладах США. Констатовано, що післяшкільну професійну освіту у США студенти здобувають у коледжах, що мають дворічні або чотирирічні програми навчання. Виявлено, що не всі коледжі, які спеціалізуються на підготовці авіаційних фахівців, мають програми з навчання спеціалістів безпілотної авіації, у деяких з них такі програми знаходяться у стадії впровадження. Проаналізовано програму дворічного навчання спеціалістів безпілотної авіації, яка є основою професійної підготовки таких фахівців у США. Встановлено, що дворічна програма навчання розрахована на працюючих студентів, а навчальні плани розробляються таким чином, щоб забезпечити підвищення професійно-освітнього рівня максимально враховуючи зайнятість студентів, що дає змогу підвищити або змінити свою кваліфікацію тим людям, які вже працюють у промисловості та яким необхідно вивчати нові технології. Аналіз навчальних планів підготовки фахівців безпілотної авіації за дворічними програмами навчання показав, що основна увага сконцентрована на дисциплінах авіаційного циклу та експлуатації безпілотних авіаційних систем (БАС), а більшість часу приділяється формуванню практичних знань, вмінь і навичок. З'ясовано, що серед гуманітарних дисциплін основна увага приділяється комунікативним та письмовим навичкам англійської мови, а факультативні заняття спрямовані на поглиблене вивчення авіаційних дисциплін і сучасних комп'ютерних та ІТ-технологій, які є необхідними для вдосконалення знань, вмінь і навичок майбутніх фахівців з експлуатації й обслуговування БАС. Визначено необхідність застосування ефективного досвіду розвинених країн, зокрема США, для формування системи професійної підготовки фахівців безпілотної авіації в Україні.

Ключові слова: безпілотно авіаційна система, фахівець безпілотної авіації, професійна підготовка, навчальний план, навчальна програма, навчальні заклади США.

Постановка проблеми. Сьогодні весь світ залучений до четвертої індустріальної революції, що характеризується значними досягненнями у мікроелектроніці, матеріалознавстві, інформатизації, а також започаткуванням розвитку нано-, біо- та інформаційних технологій, альтернативної енергетики, кіберфізичних систем. Проблема підготовки висококваліфікованих фахівців, які б відповіли викликам сучасності постала особливо гостро. Особливо це стосується відносно нової для нашої країни безпілотної авіації, що є перспективним напрямком розвитку авіаційної галузі. Розширюючи сферу свого застосування, безпілотно авіація потребує кваліфікованих фахівців з експлуатації БАС, здатних приймати виклики сучасності. Тому, вже зараз є нагальна потреба у розробці і впровадженні в освітній процес програм з професійної підготовки фахівців безпілотної авіації, використовуючи ефективний досвід розвинених країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що вітчизняна система професійної підготовки фахівців безпілотної авіації знаходиться у стадії свого формування, тому аналіз навчальних планів і програм навчальних закладів США, як країни, що має достатній досвід з підготовки спеціалістів безпілотної авіації, буде нагальним.

Мета статті. Висвітлити систему підготовки фахівців безпілотної авіації у професійних навчальних закладах США та проаналізувати навчальні програми й плани їхньої професійної підготовки для можливого запозичення прогресивного досвіду США для підготовки подібних фахівців в Україні.

Виклад основного матеріалу. Система післяшкільної професійної освіти у США відбувається у коледжах, де студент має змогу отримати ступінь молодшого спеціаліста (Associate degree), за умови навчання за дворічною дипломною програмою, або ступінь бакалавра (Bachelor degree) при навчанні у коледжі за чотирирічною програмою навчання [1]. Коледжі, де навчають фахівців безпілотної авіації, не є виключенням. Однак не всі коледжі, що спеціалізуються на підготовці авіаційних фахівців, мають програми з навчання спеціалістів безпілотної авіації. Попри те, що програми з підготовки фахівців безпілотної авіації у США широко й успішно використовуються у військовій сфері, цивільна безпілотно авіація має порівняно невеликий досвід їх навчання і навчальні програми у деяких коледжах знаходяться у стадії впровадження. Утім, більшість авіаційних навчальних закладів готують висококваліфікованих спеціалістів.

лістів, здатних відповідати вимогам сучасності. Одним з таких закладів, де поєдналися кращі здобутки у підготовці фахівців безпілотної авіації, є коледж «Грін Рівер» (Green River College).

«Green River College» – муніципальний коледж з державною акредитацією, що є найбільшим центром освіти у штаті Вашингтон. Він був започаткований як програма вечірнього навчання дорослих у 1945 році у рамках шкільного округу Оберн (Auburn), а у 1963 році був затверджений як громадський дворічний коледж і у вересні 1964 року у коледжі почали викладання професійно-технічних програм, навчання яким на протязі 50 років було переважаючим, що було визначено близьким розташуванням до заводу «Auburn Boeing» [2]. У 2014 році, змінивши назву з «Громадський коледж Грін Рівер» на «Коледж Грін Рівер», він, окрім ступеня молодший спеціаліст (Associate of Applied Science degree – AAS), упроваджує програми чотирирічного навчання з наданням ступеня бакалавра прикладних наук (Bachelor of Applied Sciences degree – BAS).

Коледж «Грін Рівер» має акредитацію Північно-Західної комісії по коледжах і університетах (Northwest Commission on Colleges and Universities) [3], а також державну акредитацію Ради з акредитації у сфері вищої освіти (Council for Higher Education Accreditation) [4], що вказує на те, що навчальний заклад відповідає або перевершує критерії вимог інституційної якості, які оцінюються у рамках процесу експертної оцінки. Коледж має власний студентський житловий комплекс. Для надання студентам повноцінної освіти та для їх всебічного розвинення вони заохочуються до участі у громадському житті коледжу. Доступні численні студентські клуби та організації, включаючи музичні, спортивні, культурні, освітні, а також такі, що притаманні саме цьому навчальному закладу – газета «The Current» та дві студентські радіостанції [2].

Навчання у галузі безпілотної авіації у коледжі відбувається за дворічною програмою молодшого спеціаліста і чотирирічною програмою бакалаврату. Слід зазначити, що у коледжі «Грін Рівер», як і у багатьох навчальних закладах США, широко поширена трансферна програма (Transfer Programme), тобто після закінчення дворічного коледжу, студент має можливість продовжити навчання для отримання ступеня бакалавра шляхом переведення на вищій (третій) курс навчального закладу-партнера або, за наявності у коледжі чотирирічної освіти (як у випадку з коледжем «Грін Рівер»), продовжити навчання у ньому. Причому навчальні кредити, отримані студентом на перших двох курсах, зараховуються до загальних кредитів, необхідних для отримання ступеня бакалавра. У рамках нашого дослідження детального розгляду потребує саме програма дворічного

навчання спеціалістів безпілотної авіації, як така, що є основою професійної підготовки фахівців безпілотної авіації у США, зважаючи на нагальну потребу у дипломованих спеціалістах у різних секторах державного та приватного напрямків.

Навчання у коледжі за дворічною програмою дає змогу студенту навчатись не відриваючись від роботи, тобто навчальні плани розробляються таким чином, щоб забезпечити підвищення професійно-освітнього рівня максимально враховуючи зайнятість студента. Цьому сприяє розроблений разом з куратором індивідуальний академічний план, що включає програми загальноосвітніх дисциплін і вступний курс в основну спеціалізацію.

Навчальний план з підготовки молодшого спеціаліста безпілотної авіації нараховує близько 90 кредитів, які розбивають на два роки приблизно порівну, залежно від індивідуального плану кожного студента. Цей курс вводить студентів у світ безпілотної авіації і знайомить з нормативно-правовими аспектами, питаннями ліцензування, експлуатаційними вимогами та комерційним використанням БАС. Також сюди входить отримання основних і поглиблених навичок з керування БАС з акцентом на фотографуванні, відеозйомці та моніторингу [2; 5].

Дворічна навчальна програма з підготовки фахівців безпілотної авіації у коледжі «Грін Рівер» складається з 90 кредитів, які розділені наступним чином: 20 кредитів відносяться до загальноосвітніх дисциплін (гуманітарні дисципліни та математика); ядро програми складають 47 кредитів дисциплін авіаційного циклу та тих, що безпосередньо пов'язані з керуванням і обслуговуванням БАС; 23 кредити є факультативними заняттями (рис. 1).

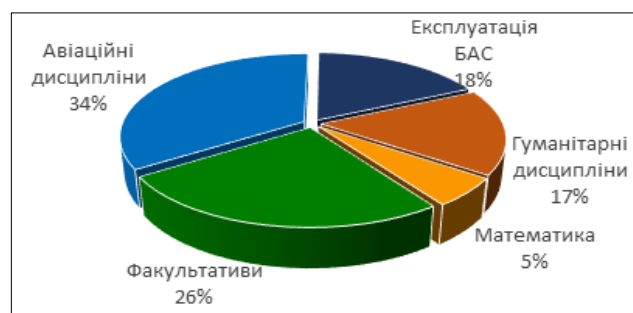


Рис. 1. Предметний розподіл дворічної навчальної програми фахівців безпілотної авіації у коледжі «Green River»

З загальноосвітніх предметів найбільше часу приділяється комунікативним та письмовим навичкам англійської мови (15 кредитів). Багато часу приділяється факультативним курсам, спрямованим на поглиблене вивчення авіаційних дисциплін, сучасних комп'ютерних та ІТ-технологій. Перший рік навчання нараховує 42 обов'язкові кредитні години (27 з яких входять в ядро програми, а 15 відносяться до загальноосвітніх кур-

сів) і 6 необов'язкових кредитів факультативних занять, які у разі неможливості їх повного або часткового закриття на першому курсі можуть бути перенесені на другий рік навчання [2]. Протягом другого року навчання, окрім обов'язкових дисциплін (25 навчальних кредитів), які в основному відносяться до загальної та безпілотної авіації (15 і 5 навчальних кредитів відповідно), акцент робиться на факультативних заняттях, спрямованих на отримання й вдосконалення поглиблених практичних вмінь і навичок з експлуатації БАС (рис. 2).

У коледжі «Грін Рівер», як і в усіх навчальних закладах США, широко поширені різні форми дистанційного навчання, а також «гібридне» навчання, що включає як дистанційну, так і безпосередню участь студента у навчальному процесі. Серед програм, що складають ядро програми, он-лайн навчання застосовується для таких, як: «Історія авіації та кар'єра» («Aviation History and Careers»), «Аеродинаміка для пілотів» («Aerodynamics for Pilots»), «Авіаційна безпека та людський фактор» («Aviation Safety and Human Factors»). «Гібридні» форми у програмі навчання молодших спеціалістів із БАС застосовують при вивченні всіх загальноосвітніх дисциплін [2].

Навчання за дворічними програмами дає змогу отримати необхідні знання не лише студентам, які тільки завершили навчання у середній школі, а й тим, хто вже працює і прагне підвищити або змінити свою кваліфікацію. У таких програмах класи призначені для надання оновленої інформації людям, які вже працюють у промисловості та яким необхідно вивчати нові технології.

При вступі до дворічного коледжу до абітурієнтів висуваються відносно невисокі вимоги: коледжі зрідка вимагають від вступників результати тестів «Scholastic Assessment Test» («SAT») або «American College Testing» («ACT»), вимоги до знань англійської мови та математики значно нижче, ніж у чотирирічних коледжах, крім того, у коледжах є програма попередньої вступної під-

готовки, що дозволяє забезпечити абітурієнтів необхідним набором знань для успішного вступу до коледжу. Навіть якщо мінімальні вимоги вищої школи (Minimum High School Requirements) не були виконані, або були незадовільні, у вступників є можливість пройти повторні курси у коледжі перед початком навчання за програмою коледжу.

Багато коледжів, у тому числі і «Грін Рівер», мають програми фінансової підтримки для талановитих студентів або для тих, хто потребує фінансової допомоги. Філософія професійної освіти США полягає у тому, що люди повинні мати можливість досягти своєї освітньої мети незалежно від доходу. Грантові, позикові, робочі та фінансовані програми можуть бути доступними для тих, хто має право на допомогу. Щоб мати право на фінансову допомогу через федеральні й державні програми, студент повинен відповідати і виконати певні вимоги:

- бути громадянином США або постійно проживати на території США;
- задовольняти вимоги академічної успішності;
- отримати диплом середньої школи або успішно скласти тести загального розвитку у галузі освіти (General Educational Development);
- не повинен відшкодовувати будь-який федеральний грант або бути дефолтом по федеральному студентському кредиту.

Проте студент може бути позбавлений фінансової допомоги федеральних чи державних програм, якщо не задовольняє вимогам академічної успішності (Satisfactory Academic Progress), які вимагають отримувати сукупний середній бал (Grade Point Average) не нижче 2.0 кожен чверть і закривати всі навчальні кредити [2; 5].

Коледжі США прагнуть до постійного вдосконалення систем викладання та навчання. Усі студенти, що проходять навчання за дворічними програмами, повинні продемонструвати майстерність у чотирьох напрямках: письмове спілкування, критичне мислення, відповідальність, кількісні та символічні обчислення. Передбачається,

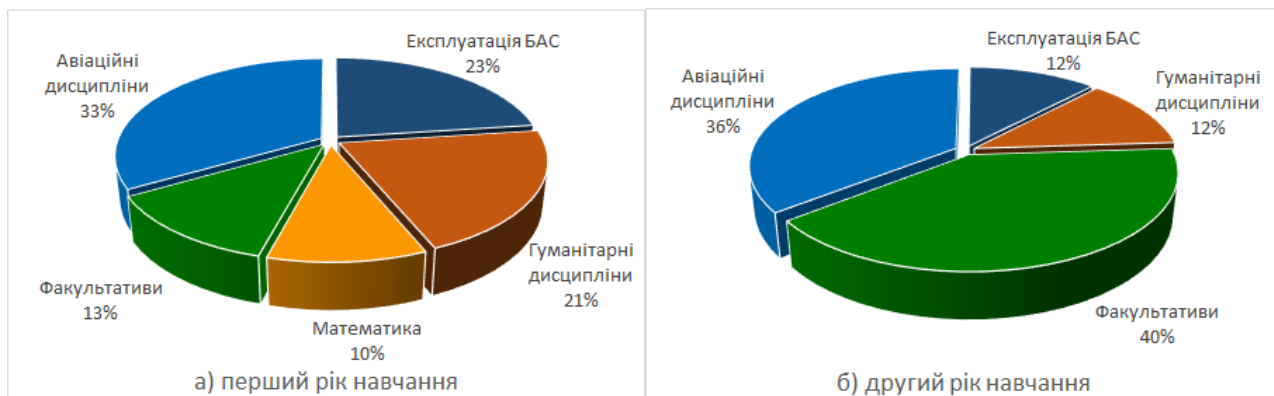


Рис. 2. Предметний розподіл дворічної навчальної програми фахівців безпілотної авіації у коледжі «Green River» за роками навчання

що у результаті навчання студенти, які планують перейти до чотирирічного навчального закладу за трансферною програмою, опановують навички усної комунікації, а студенти, які здобувають диплом молодшого спеціаліста, повинні оволодіти навичками у сфері людських відносин [2; 5]. Ще однією перевагою у навчанні за дворічною програмою є те, що вже після закінчення студенти можуть працювати безпосередньо за спеціальністю, а також мають можливість перевірити свої знання, вміння і навички перед продовженням навчання у чотирирічному коледжі.

Висновки і пропозиції. Таким чином, проаналізувавши освітні програми з підготовки фахівців безпілотної авіації за ступенем «Associate of Applied Science» у дворічних коледжах США, слід відзначити їх практичну спрямованість та сконцентрованість на основних дисциплінах авіаційного циклу та експлуатації БАС. Факультативні курси, що входять до програми, не тільки сприяють поглибленому вивченню авіаційних дисциплін та сучасних комп'ютерних та ІТ-технологій, але й вдосконалюють практичні вміння й навички студентів з експлуатації й обслуговування БАС. Випускники дворічних коледжів є сформованими спеціалістами, які можуть управляти та обслуговувати окремі БАС та працювати у команді, проте у разі групового використання БАС або забезпечення інформаційної безпеки, або розробки нових

чи вдосконалення наявних БАС, потрібні фахівці з більш глибокими знаннями у відповідних галузях, що забезпечується навчанням у чотирирічних коледжах і університетах. В Україні сьогодні освітні програми з підготовки фахівців безпілотної авіації знаходяться у стадії формування, проводяться перші викладання відповідних дисциплін, тому аналіз навчальних планів і програм професійної підготовки фахівців безпілотної авіації у навчальних закладах США є актуальним для України.

Список використаної літератури:

1. Підлубна О.М. Професійна підготовка майбутніх пілотів цивільної авіації в США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету України. Кіровоград, 2017. 291 с.
2. Офіційний сайт коледжу «Грін Рівер» (Green River College). URL: <https://www.greenriver.edu>.
3. Офіційний сайт Північно-Західної комісії по коледжам і університетам (Northwest Commission on Colleges and Universities) URL: <http://www.nwccu.org>.
4. Офіційний сайт Ради з акредитації в сфері вищої освіти (Council for Higher Education Accreditation). URL: <https://www.chea.org>.
5. Офіційний сайт Центрального громадського коледжу штату Орегон (Central Oregon Community College). URL: <https://www.cocc.edu>.

Dosuzhyi V. Analysis of Curricula and Syllabus of Unmanned Aviation' Specialists in US Educational Institutions

The article deals with the training of specialists of unmanned aviation in US educational institutions. It is stated that after-school vocational education in the USA students receive in colleges with two-year or four-year programs of study. It has been revealed that not all colleges specializing in the training of aviation specialists have programs for training unmanned aviation' specialists, in some of them such programs are in the process of implementation. The program of two-year training of specialists in unmanned aviation, which is the basis for professional training of such specialists in the United States, is analyzed. It is estimated that the two-year program of study is designed for working students, and curricula are developed in such a way as to ensure the improvement of the vocational and educational level, taking into account the student's employment as much as possible that allows to improve or change skills of those people who already work in the industry and who need to learn new technologies. An analysis of the curriculum for the training of unmanned aviation' specialists in two-year training programs showed that the focus is on the aviation disciplines and the operation of unmanned aircraft systems (UAS), and the much time is devoted to developing practical knowledge and skills. It was found out that among the humanities, the focus is on communicative and written skills of the English language, and electives are aimed at in-depth study of aviation disciplines and latest computer and IT-technologies that necessary to improve the knowledge and skills of future UAS's specialists. The necessity of applying the effective experience of developed countries, in particular the USA, to form the system of professional training of unmanned aviation' specialists in Ukraine has been determined.

Key words: *unmanned aircraft system, expert of unmanned aviation, vocational education and training, curricula, syllabus, US educational institutions.*

О. С. Капінус

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри морально-психологічного забезпечення
діяльності військ
Національної академії сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА

У статті аналізується психолого-педагогічна проблема виокремлення об'єктивних критеріїв, показників та рівнів оцінювання сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах.

Завдання, які стоять перед Збройними силами України на сучасному етапі, підвищують вимоги як до офіцера, так і до військової освіти, що актуалізує проблему формування професійної суб'єктної активності майбутніх офіцерів – особливої інтегральної професійно важливої якості, що визначає їхні життєві та професійні перспективи як суб'єктів військово-професійної діяльності. Тенденції розвитку військово-професійної освіти дозволяють розглядати розвиток суб'єктного потенціалу майбутніх офіцерів Збройних сил України під час їх навчання у вищих військових навчальних закладах в якості провідного фактора покращення системи військової освіти.

З урахуванням рівня відповідальності офіцера за ухвалені рішення, формування майбутнього офіцера як суб'єкта спочатку навчальної, а потім і військово-професійної діяльності є передумовою формування основних рис професійної суб'єктності офіцера Збройних Сил України.

Результатом вищої військової освіти у сучасних умовах є формування у курсантів – майбутніх офіцерів – здатності бути суб'єктом своєї життєдіяльності, адекватно реагувати на зміни, готовності до військово-професійної діяльності та здатності формувати соціальну та навчальну суб'єктність підлеглих військовослужбовців, а найголовніше – сприймати та транслювати її у своїй військово-професійній діяльності. Вимоги до особистості офіцера, що постійно зростають, обумовлюють необхідність його суб'єктного внеску в якісну зміну об'єкта діяльності, гнучкість мислення, поведінки, виваженість в ухваленні рішень, здатність усвідомлено брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності.

Здійснено обґрунтування критеріїв, показників та рівнів оцінювання сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах.

Ключові слова: суб'єкт, вищий військовий навчальний заклад, навчально-виховний процес, критерій, показник, рівень.

Постановка проблеми. Сформована система освіти майбутніх офіцерів Збройних сил України у вищих військових навчальних закладах, педагогічні вимоги та ставлення до курсантів з боку професорсько-викладацького складу та командирів підрозділів не повною мірою відповідають цілям підготовки офіцера як особливої професійної групи.

Крім цього, формування суб'єктних якостей курсантів, які необхідні для успішного виконання ними поставлених завдань, розглядається як другорядне та не пріоритетне завдання. Це є визначальним з огляду на потребу оновлення змісту освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах з урахуванням вимог до військово-професійної діяльності офіцера та його особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування суб'єктності майбутніх фахівців у процесі їхньої професійної підготовки досліджувалися з огляду на потребу розв'язання наступних актуальних проблем: розвитку особистості як суб'єкта психічної активності, саморозвитку

і творчості (К. Абульханова-Славська, А. Адлер, В. Андрєєв, А. Брушлінський, С. Максименко, А. Маслоу, Н. Олександрова, В. Петровський та ін.); розвитку суб'єкта у діяльності, навчанні та пізнанні (Б. Ананьєв, О. Асмолов, А. Брушлінський, А. Осницький, В. Селіванов та ін.); суб'єкта та суб'єктності майбутнього фахівця у процесі набуття професійної освіти (А. Акопов, Ю. Поваренков, В. Іванов, В. Куцов, С. Пелипчук, В. Шадріков, В. Ягупов та ін.), а також їх врахування у процесі підготовки конкретних фахівців (Г. Ісаєв, Г. Косарецький, В. Масленников, В. Слободчиков тощо).

У сучасних дослідженнях проблема суб'єктності розглядається у різних аспектах: з погляду становлення суб'єкта діяльності (К. Абульханова-Славська, А. Брушлінський, І. Гоголева), суб'єкта професійної діяльності (М. Галанова, В. Ягупов), суб'єкта спілкування (Б. Ананьєв, М. Каган, В. М'ясищев), суб'єкта самоактуалізації (Ю. Блінова, В. Знаков).

Стосовно формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах, насамперед уваги заслуговують праці педагогів і психологів (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, О. Барабанщикова, І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, М. Данилов, К. Дурай-Новакова, М. Д'яченко, А. Дьомін, Л. Занков, І. Зязюн, Л. Кандибович, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Г. Костюк, В. Кремень, І. Лернер, В. Лутай, О. Молл, В. Моляко, М. Нецадим, Н. Ничкало, А. Петровський, О. Романовський, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, В. Ягупов, М. Ярмаченко), зарубіжних учених (К. Арджіріс, Г. Емерсон, Ч. Бернард, М. Вебер, П. Друкер, Д. Макгрегор, А. Маслоу, Е. Мейо, Ф. Тейлор, А. Файоль, М. Фоллет та ін.).

Мета статті. Головною метою статті є теоретичне обґрунтування актуальної психолого-педагогічної проблеми виокремлення критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах, оскільки вирішення зазначеного питання ще не має достатнього теоретичного та методичного обґрунтування в педагогічній науці.

Виклад основного матеріалу. Виокремлення об'єктивних критеріїв та показників рівня сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів обумовить підвищення ефективності реалізації заходів із формування майбутніх офіцерів як суб'єктів спочатку навчальної, а надалі військово-професійної діяльності.

На основі проведеного аналізу та вивчення науково-педагогічних джерел ми дійшли висновку, що серед українських і зарубіжних науковців не існує одностайної думки щодо визначення критеріїв і показників сформованості професійної суб'єктності фахівців та майбутніх офіцерів Збройних сил України зокрема.

Результатом дослідження структурно-змістовних характеристик компонентів суб'єктної позиції особистості студента, що були у спектрі наукового пошуку О. Полухіної, є висновок про те, що критерії, які дозволяють фіксувати й аналізувати суб'єктність студента, є основними компонентами її структури, розвиток яких є показником розвитку як окремих компонентів, так й процесу освіти загалом. Серед іншого, це прагнення до особистісної й професійної самоактуалізації і самореалізації, активність, ініціативність, самостійність, відповідальність, гармонійність, вміння раціонально організувати і контролювати власну життєдіяльність, відношення до самого себе та до інших як суб'єктів власної життєдіяльності [1, с. 253].

Розглядаючи питання формування суб'єктності через змістовні орієнтири суб'єктно-розвивальної соціалізації студента, Л. Пак пропонує досліджувати цей процес у трьох напрямках: соціаль-

но-змістовному, культурно-інтеракційному та індивідуально-діяльнісному [2, с. 58].

У контексті дослідження акмеологічних аспектів професійної підготовки учителів до педагогічних інновацій, О. Шмельова вважає головним критерієм оцінки ступінь творчої готовності випускників до вирішення педагогічних завдань у професійній діяльності. Ознаками реалізації цього критерію у вищому педагогічному навчальному закладі, на думку автора, є такі: 1) система ціннісних відносин до дітей, їх творчих можливостей, які потрібно розвивати випускникам засобами навчальних дисциплін; 2) достатній рівень розвитку у студентів здібностей до майбутньої діяльності (професійно-педагогічної, духовної, спеціальної, саморозвитку, самоорганізації, самоконтролю); 3) достатній рівень розвитку професійної компетентності; 4) достатньо високий рівень професійно-педагогічного уміння у сфері конструювання авторської системи діяльності та її реалізація у спільній діяльності з учнями; 5) уміння проектувати майбутню діяльність [3, с. 37].

Ми поділяємо думку Н. Арістової, яка, провівши узагальнення поглядів науковців на проблему адекватного виокремлення критеріїв та показників оцінювання сформованості суб'єктності майбутніх фахівців, дійшла висновку, що у сучасному психолого-педагогічному дискурсі серед інших критеріїв учені виокремлюють наступні: мотиваційно-смисловий, діяльнісно-регулятивний, особистісно-регулятивний, комунікативно-компетентнісний, рефлексивний, гносеологічний, праксеологічний, аксіологічний, а також самостійність, автономність, суб'єктивну і об'єктивну готовність до реалізації професійної [4, с. 59].

Результати дослідження поглядів науковців щодо виокремлення критеріїв та показників сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера вказують на відсутність єдиних поглядів на означену педагогічну проблему.

О. Бабич, досліджуючи проблему формування навчально-професійної суб'єктності офіцерів структур виховної роботи, критеріями навчально-професійної суб'єктності майбутніх офіцерів-вихователів визначає наступні: мотиваційно-сенсовий, діяльнісно-регулятивний, особистісно-регулятивний, комунікативно-компетентнісний та рефлексивний [5, с. 4].

Р. Троцький, обґрунтовуючи організаційно-педагогічні умови формування готовності курсантів вищих навчальних закладів до управлінської діяльності у процесі фахової підготовки, критеріями оцінки готовності до управлінської діяльності курсантів визначає ціннісно-регулятивний, когнітивний, праксеологічний та особистісно-рефлексивний [6, с. 188].

Досліджуючи питання становлення суб'єктності майбутніх офіцерів у військовому навчаль-

ному закладі, О. Белошицький зазначає, що зміна суб'єктивних детермінант характеризує ефективність технології та педагогічної діяльності викладачів у цілому, та виокремлює наступні оціночні компоненти, що дозволяють представити комплексну, об'єктивну оцінку становлення суб'єктності майбутніх офіцерів: мотиваційний, діяльнісно-результативний, оціночно-рефлексивний, комунікативний, соціометричний, регулятивний. Дані компоненти науковцем були визначені як критерії оцінки суб'єктності [7, с. 214].

Узагальнюючи напрацювання науковців та з урахуванням проведеного аналізу науково-педагогічних джерел, можна зробити висновок, що серед науковців немає одноголосної думки щодо визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної суб'єктності майбутніх фахівців та майбутніх офіцерів Збройних сил України зокрема.

З урахуванням особливостей, притаманних підготовці курсантів у вищих військових навчальних закладах, критерії сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів визначаємо як мірило оцінювання рівня їх готовності до військово-професійної діяльності, об'єктивну ознаку відповідного рівня. Об'єктивність оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів пов'язуємо з тим, наскільки визначені критерії співвідносяться із вимогами до кожного критерію та рівнем оцінювання, їх теоретичною обґрунтованістю і практичною значущістю для майбутньої військово-професійної діяльності, діагностичністю та прогнозованістю.

Визначене трактування понятійного апарату дослідження рівня сформованості професійної суб'єктності виходить із розуміння основоположних підходів оцінки її рівня, що обумовлюється багатогранністю вимог до професійної діяльності офіцера, чітко регламентованими та визначеними характеристиками й ознаками військово-професійної діяльності, необхідністю охоплення усіх її аспектів та з урахуванням ступенів їх вияву.

На підставі проведеного аналізу наукових джерел, особистого досвіду підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ, виокремлено критерії оцінки рівня сформованості професійної суб'єктності майбутнього офіцера Збройних сил України під час навчання у вищих військових навчальних закладах. Такими критеріями є ціннісно-мотиваційний, когнітивно-ресурсний, діяльнісно-результативний та рефлексивний-оціночний. Характеристику критеріїв визначаємо за їх якісними показниками.

Так, ціннісно-мотиваційний критерій сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України визначає особистісну й професійну зацікавленість майбутнього офіцера в оволодінні професійними знаннями та уміннями, рівень сформованості ціннісних орієн-

тацій, наявність стійких мотивів до поглибленого й успішного вивчення фахових дисциплін, потребу у досягненні позитивних результатів у навчанні та практичній військово-професійній діяльності. Цей критерій також виявляється у сукупності індивідуальних особистісних рис курсантів, їхніх якостей і схильностей, моральних цінностей, що дають змогу майбутнім офіцерам розуміти важливість та необхідність військово-професійної діяльності, роль і місце офіцера у виконанні службово-бойових завдань.

Ціннісно-мотиваційний критерій сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України характеризується такими якісними показниками:

1. Наявність інтересу та стійкої мотивації до військової служби, зацікавленості та потреби у здійсненні професійної діяльності як офіцера Збройних сил України.

2. Наявність стійких ціннісних орієнтацій (патріотизм, прагненням стати офіцером, професійний саморозвиток, активність, відповідальність, самоорганізація).

3. Прагнення до отримання нових знань та умінь, постійного професійного та особистісного саморозвитку, самоосвіти, особистісного самовдосконалення й професійного зростання.

Когнітивно-ресурсний критерій являє собою сукупність фахових військово-професійних знань та умінь, що необхідні майбутнім офіцерам для реалізації службово-бойових завдань під час військової служби, наявність стійкого переконання у самореалізації як офіцера Збройних сил України, сформованість лідерських компетенцій.

Показники когнітивно-ресурсного критерію є такими:

1. Знання сутності військово-професійної діяльності як офіцера Збройних сил України, особливостей формування професійно-важливих якостей у підпорядкованого особового складу.

2. Здатність застосовувати набуті знання та уміння під час службово-бойової діяльності, наявність стійкої потреби пошуку нестандартних та нетипових варіантів дій в умовах раптової зміни обстановки.

3. Здатність ухвалювати управлінські рішення, забезпечувати їх виконання підлеглими.

4. Сформованість лідерських якостей та здатність їх формування у підлеглих.

Діяльнісно-результативний критерій сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів включає у себе професійні компетенції, що виявляються в уміннях і навичках організовувати та здійснювати практичну військово-професійну діяльність, забезпечувати виконання рішень, їх контроль та корегування, ефективно управляти підпорядкованим особовим складом, формувати та підтримувати професійну мотивацію підлеглих

на виконання завдань військової служби, здатність формувати професійну суб'єктність підпорядкованого особового складу.

Показники сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у зазначеному напрямі за цим критерієм визначені такі:

1. Якість та глибина професійних знань та умінь, уміння виконувати службово-бойові завдання у різних видах обстановки.

2. Здатність ефективно управляти процесом формування, підтримання та відновлення професійного розвитку підлеглих та мотивації їх до оволодіння військово-професійними знаннями і вміннями та виконання завдань військової служби.

3. Володіння психолого-педагогічними вміннями та навичками ефективного управління військовими колективами, розвитку лідерських якостей у підпорядкованого особового складу.

4. Здатність формувати професійну суб'єктність підпорядкованого особового складу.

Рефлексивно-оціночний критерій сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів характеризується сформованістю здатності до самопізнання, аналізу власної професійної діяльності та її результатів, здатністю до побудови стратегій самоосвіти й професійного самовдосконалення на основі самоаналізу службової діяльності, саморегуляції діяльнiсної та поведінкової активності.

Цей критерій формують такі показники:

1. Здатність аналізувати власну військово-професійну діяльність, нести відповідальність за результати виконання завдань військової служби.

2. Здатність здійснювати об'єктивну оцінку власних знань і умінь щодо виконання службово-бойових завдань.

3. Здатність до побудови стратегій самоосвіти та професійного самовдосконалення, саморегуляції діяльнiсної та поведінкової активності.

На нашу думку, з огляду на специфічні особливості прояву професійної суб'єктності у військово-професійній діяльності військовослужбовця та майбутнього офіцера зокрема, доцільним вбачається виділити чотири рівні сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів Збройних сил України під час навчання у ВВНЗ: низький, середній, достатній і високий.

Низький рівень сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів Збройних сил України визначається як такий, за якого курсанти не демонструють зацікавленість в обраній професії, мотивація до військово-професійної діяльності є низькою та обумовлена можливістю використання матеріальних стимулів та гарантій соціального захисту офіцерів, ціннісні орієнтації (патріотизм, професійний саморозвиток, відповідальність та самоорганізація) належно не сформовані; майбутні офіцери мають фрагментарні

теоретичні знання та виявляють байдуже ставлення до отримання нових знань та умінь, відсутні мотиви до поглибленого й успішного вивчення фахових дисциплін; низькою є потреба у досягненні позитивних результатів у навчанні та практичній військово-професійній діяльності; потреба у постійному професійному саморозвитку, самоосвіті, особистісному самовдосконаленню не розвинена; відсутній інтерес до пошуку нетипових варіантів вирішення службово-бойових завдань; мають труднощі у реалізації функцій і напрямів військово-професійної діяльності; не вміють задіяти ресурси ВВНЗ у вирішенні проблемних питань розвитку як особистості та військового професіонала; відсутнє розуміння значущості та необхідності військово-професійної діяльності як офіцера Збройних сил України; знання щодо порядку ухвалення управлінських рішень є недостатніми та поверхневими; низькими є вміння виконувати службово-бойові завдання у різних умовах обстановки; лідерські якості не сформовані; низькою є здатність до аналізу власної військово-професійної діяльності та об'єктивної оцінки власних знань та умінь; побудова стратегії самоосвіти та професійного самовдосконалення не здійснюється; саморегуляція діяльнiсної та поведінкової активності реалізується епізодично та поверхнево.

Середній рівень сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів Збройних сил України визначається як такий, за якого курсанти зацікавлені в обраній професії, але мотивація до військово-професійної діяльності є нестійкою; мають середній рівень теоретичних знань, мотиви до поглибленого й успішного вивчення фахових дисциплін є поверхневими та нестійкими; потреба у досягненні позитивних результатів у навчанні та практичній військово-професійній діяльності має прояв на рівні виконання мінімально можливого обсягу завдань, інтерес до пошуку нетипових варіантів вирішення службово-бойових завдань обумовлений відсутністю нормативних варіантів дій; рівень розуміння значення та необхідності військово-професійної діяльності як офіцера Збройних сил України є базовим; знання щодо порядку ухвалення управлінських рішень базуються на інтерпретації власного та скопійованого досвіду; прояв лідерських якостей не системний; аналіз власної військово-професійної діяльності та об'єктивна оцінка власних знань та умінь є поверхневою та необ'єктивною; стратегія самоосвіти та професійного самовдосконалення орієнтована винятково на отримання перспектив просування по службі; саморегуляція діяльнiсної та поведінкової активності відбувається епізодично.

Достатній рівень сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів Збройних сил України визначається як такий, за якого курсанти демонструють зацікавленість в обраній професії,

мотивовані на військово-професійну діяльність, достатнім є рівень сформованості ціннісних орієнтацій (патріотизм, професійний саморозвиток, відповідальність та самоорганізація); мають рівень теоретичних знань та умінь на рівні, що дозволяє виконувати завдання за призначенням; має місце наявність потреби у досягненні позитивних результатів у навчанні та практичній військово-професійній діяльності, постійному професійному саморозвитку, самоосвіті, особистісному самовдосконаленню; інтерес до пошуку нетипових варіантів вирішення службово-бойових завдань присутній; реалізація функцій і напрямів військово-професійної діяльності відбувається згідно з визначеними нормативними вимогами; достатньо сформованим є розуміння значущості та необхідності військово-професійної діяльності як офіцера Збройних сил України; рівень знань щодо порядку ухвалення управлінських рішень є достатніми для вирішення типових завдань; наявні вміння виконувати службово-бойові завдання у різних умовах обстановки; лідерські якості сформовані; здатні до аналізу власної військово-професійної діяльності та об'єктивної оцінки власних знань та умінь; систематично здійснюється побудова стратегії самоосвіти та професійного самовдосконалення; саморегуляція діяльнісної та поведінкової активності реалізується у повній мірі.

Високий рівень сформованості професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів Збройних сил України визначається як такий, за якого курсанти демонструють виняткову зацікавленість в обраній професії, мотивація до військово-професійної діяльності є вкрай високою; ціннісні орієнтації є сформованими та мають прояв у повсякденній діяльності та військовій службі, прояв патріотизму обумовлений любов'ю до Батьківщини та обраної професії, здійснюється постійний професійний саморозвиток, має місце високий рівень відповідальності за виконання завдань; майбутні офіцери мають ґрунтовні теоретичні знання та демонструють наполегливе бажання отримання нових знань та умінь, сформовані мотиви до поглибленого й успішного вивчення фахових дисциплін; потреба у досягненні високих результатів у навчанні та практичній військово-професійній діяльності є визначальною у діяльності; здійснюється постійний професійний саморозвиток, самоосвіта, особистісне самовдосконалення; інтерес до пошуку нетипових варіантів вирішення службово-бойових завдань є постійним; реалізації функцій і напрямів військово-професійної діяльності відбувається на високому рівні; розуміння значущості та необхідності військово-професійної діяльності як офіцера Збройних сил України є визначальним у професійній діяльності; знання щодо порядку

ухвалення управлінських рішень є ґрунтовними; вміння виконувати службово-бойові завдання у різних умовах обстановки та лідерські якості сформовані та мають постійний прояв; рівень розуміння та здатності формування професійної суб'єктності підпорядкованого особового складу є високим; аналіз власної військово-професійної діяльності та об'єктивна оцінка власних знань та умінь є систематичною, ґрунтовною та об'єктивною; стратегія самоосвіти та професійного самовдосконалення вибудовується та корегується протягом навчання та військової служби; саморегуляція діяльнісної та поведінкової активності здійснюється постійно та ефективно.

Висновки та пропозиції. Розроблені критерії, показники та рівні не вичерпують всебічність процесу та результату військово-професійної підготовки курсантів у вищих військових навчальних закладах, разом з тим створюють передумови оцінки сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, є логічним завершенням характеристики авторської концепції та будуть покладені в основу дослідно-експериментальної роботи.

Список використаної літератури:

1. Полухина О.П. Структурно-содержательная характеристика компонентов субъектной позиции личности студента на примере психолога. Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. Педагогика и психология. 2010. Вып. 5 (85). С. 250–254.
2. Пак Л.Г. Смысловые ориентиры субъектно-развивающей социализации студента вуза. Педагогический журнал Башкортостана. 2010. № 5 (30). С. 58–63.
3. Шмелева Е.А. Акмеология в профессиональной подготовке учителя к педагогическим инновациям. Высшее образование сегодня. 2010. № 6. С. 37–39.
4. Арістова Н.О. Формування критеріїв діагностики рівнів сформованості мотивації вивчення іноземної мови студентів вищих нелінгвістичних закладів освіти. Вища освіта України. 2008. № 1. С. 58–63.
5. Бабич О.М. Формирование учебно-профессиональной субъектности офицеров-воспитателей в процессе обучения в военном вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Воронеж, 2012. 12 с.
6. Троцький Р.С. Формування готовності до управлінської діяльності у курсантів вищих навчальних закладів МВС України у фаховій підготовці: дис. ... кан. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2018. 306 с.
7. Белошицкий А.В. Становление субъектности будущих офицеров в военном вузе: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Воронеж, 2009. 373 с.

Kapinus O. Criteria, indicators and levels of future professional subjectivity of the future officer

The article analyzes the psychological and pedagogical problem of distinguishing objective criteria, indicators and levels of evaluation of the formation of professional subjectivity in future officers during training in higher military educational institutions.

The tasks facing the Armed Forces of Ukraine at the present stage raise the requirements both for the officer and for military education, which actualizes the problem of forming the professional subjective activity of future officers – a special integral, professionally important quality that determines their life and professional perspectives as subjects of military-professional activity. The tendencies of the development of military vocational education allow to consider the development of the subject potential of future officers of the Armed Forces of Ukraine during their training in higher military educational institutions as a leading factor in improving the system of military education.

Taking into account the level of responsibility of the officer for the decisions made, the formation of the future officer as the subject of initial training, and then military and professional activities, is a prerequisite for the formation of the main features of the professional subjectivity of the officer of the Armed Forces of Ukraine.

The result of higher military education in modern conditions is the formation of cadets – future officers of the ability to be the subject of their lives, respond adequately to changes, readiness for military-professional activity and the ability to form the social and educational subjectivity of subordinate servicemen, and most importantly – to perceive and broadcast it in its military-professional activities. The requirements to the constantly growing personality of an officer determine the need for his subject contribution to a qualitative change in the object of activity, flexibility of thinking, behavior, weight in decision-making, the ability to consciously assume responsibility for the results of its activities.

Substantiation of criteria, indicators and levels of evaluation of the formation of professional subjectivity in future officers during training in higher military educational institutions is grounded.

Key words: *subject, higher military educational institution, educational process, criterion, indicator, level.*

UDC 378.147

T. L. KozhushkinaPostgraduate Student at the Department of Pedagogy and Psychology
of the Alfred Nobel University

THE COMMUNICATIVE MODULE IN THE STRUCTURE OF THE CULTURE OF THE INTERPERSONAL COOPERATION BETWEEN STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE

The article has been devoted to the diagnostics problem of the formation the communicative component in the structure of the culture of interpersonal cooperation of the students of pedagogical college. The matter has been determined and the notion "the culture of the interpersonal cooperation" has been clarified. The main structural components: axiological, communicative, cognitive and personal have been defined. The special attention has been devoted to the communicative component which is based on the communicative abilities, skills, habits and the organization of the practical work, which promotes the effective model of the cooperation and communication in the society. The conversational, social, and the perceptive parts have been distinguished as a part of communicative component. The main factors which affected on them have been defined. It is stated that the diagnostics supposes the observation of the results, the study of the methods and the reception of the reasons which contribute of interrupt the achievement of the objective. The used methods for the diagnosis for of all the components have been justified. With the purpose of the determination of the formation level of the speech part the dominant style of the students' communication has been tested in the process of the cooperation, the efficiency of the pedagogical communication has been established, the method of the expert assessment of the nonverbal communication has been applied. For the determination the social part the students' imagination due to the pedagogical cooperation and the pedagogical conflict has been defined, the method of the copying strategy and the ways of the emotional reaction in the pedagogical situations in the process of the cooperation were used. Towards the research of the formation the perceptive part the level of the students' emotional intellect was estimated. According to the obtained results we have made the conclusion of the necessity the perfection the program content of the professional students' arrangement of the pedagogical college into the side of the formation the communicative component of the interpersonal cooperation.

Key words: culture of interpersonal cooperation; communicative component; language part, social part, perception part.

Introduction. The modern tendencies of the informative and communicative transformation of the society generally touch upon the educative sphere, which changes the system of the professional acquirements of the specialists to the side of improvement the cultural and communicative part. Especially this concerns the future educators, who work in the sphere of the communication and realize the activity through the communicative cooperation [4, p. 3948]. The school is designed to help the younger generation in the formation of skills and qualities, which are necessary for the successful socialization. Naturally the modern requirements to the professionalism of the teachers imply the possessing of skills and competencies that relate to the field of teacher communication with the students. So the particular importance appears in the culture of the interpersonal cooperation, which orientate the specialists in different spheres of the social and professional life, also it promotes the formation of the tolerance cooperation skills, the basement of the interpersonal and business contacts.

The study of the works due to the research of the culture of the interpersonal cooperation in the sphere of pedagogical aspect has offered to fix the great amount of the variety of the phenomenon ,

such as: the prospective demand of the modern education (O. Bondarevskaya, T. Bilousova, V. Slaktionin and others); the important part of the pedagogical structure (N. Volkova, I. Zaretskaya, S. Kozhushko, M. Limonova, G. Maksimova and others); the component of the professional and general teacher's culture (G. Zvezdunova, G. Maksimova, M. Rud, O. Yastrub and others); parts of pedagogical and professional culture, the community of the knowledge in the sphere of pedagogical communication (N. Muronchuk, S. Romashina); the person's social criteria (A. Mudryk); the integral quality of the specialist (O. Gavruyuk, M. Limonova, O. Popova, V. Sokolova, V. Ternopil'ska and others); the important element of the professionalism (O. Frolushkina and others).

The integration of the scientists' studies has allowed us to imagine own sight of the culture of the interpersonal cooperation as the personal developed creation which has been the component of the general personal culture that is based on the interior complex of the specific knowledge, skills, abilities and historical experience which have been the mental, social and emotional matter of a personality and also have dealt with his self-realization in cooperation [3]. It has

been believed that such an interpretation has estimated the multitask, difficult structural organization of the researched phenomenon and it offers to definite the axiological, cognitive, communicative and personal components. The axiological component has gone straight to the formation of the motives, the interior of the social meaningful values, needs, interests, personal idols. Cognitive component consists of the amount of the person's knowledge of the forms, rules, ways, methods and the variety of the organization of the interpersonal cooperation moreover it manages the keeping and sharing with the social experience. The basement of the communicative component has been stated on the communicative abilities, skills, habits and the organization of the practice which improve the effective model of the cooperation and coexistence in the society. The personal component shows the qualities and person's psychological features that have been turned to the regulation of the own actions and decisions which were made in the process of the interpersonal cooperation.

In accordance with that, the "communication" in our research means the ways of the connection, means of relation and also the processes of the communication and the transfer of the information, we have distinguished such parts as: communicative that deals with the change of information; the social that characterized the organization of the cooperation and also the perceptive that shows the influence and the common ground.

It stands to mention that speaking activity has special peculiarities due to the pedagogical activity and it depends on:

- 1) the level of the knowledge and the understanding the matter, peculiarities and the meaning of the language for the optimized pedagogical communication;
- 2) the peculiarities of the communicative activity and the teacher's behavior;
- 3) the teacher's speaking technique [1, p. 64].

The social part of the communicative component provides the organization the common cooperation structure by its subjects. In our opinion it depends on:

- 1) the level of the knowledge and the understanding of the matter and the meaning of the pedagogical cooperation;
- 2) the technology of the creation the pedagogical cooperation due to the scheme subject – individuality;
- 3) the formation of the cooperation subject-individuality of the pedagogical cooperation;
- 4) the concept of the formation the personally orientated pedagogical cooperation on the basement of the modern educative invariants;
- 5) the understanding of the pedagogical conflict as the phenomenon of the pedagogical cooperation, the dynamics and the reasons of its appearance, the forms of the appearance, the kinds and the structure, the constructive and destructive functions;

6) the peculiarities of the conflict-generating demonstration by the members of the cooperation;

7) the technology of the prevention and the realization the pedagogical conflict; the necessity of the humanization the educative sphere as the condition of the prevention the pedagogical conflict.

Due to the perceptive part, it has comprehended the personal and the emotional and conative personal features, it characterizes the consciousness and the skills, which are in the close correlation with the adaptation for the real life and the processes of the cope with the stress.

In accordance with the perceptive part it has ensured the common reception and the understanding between the subjects. The perception is the process of the formation the image of other person in the consciousness of interlocutor. That provides the main mechanisms of the perception the other person: identification and reflection [5]. So the perceptive part depends on the knowledge level and the realization of the matter:

- 1) the mechanisms of the improving the cooperation in the sphere of pedagogical cooperation, the conditions of its formation;
- 2) the psychological and pedagogical orientation between the subjects of the cooperation;
- 3) the means of the influence on the formation the common ground between the subjects of the cooperation;
- 4) the dependence of the understanding from the existence and the power of influence of the complications and the barrier in the pedagogical cooperation;
- 5) the different limitation and the installation of the confidence, natural pedagogical communication their influence on the definitive and efficiency.

Thus has governed the choice of the methods for the determination of the figured level of the certain parts with the students of pedagogical college and the communicative component at large.

Method. We note that diagnosis involves reviewing the results, studying how to obtain them, and the reasons that contribute to or hinder achieving the goal. Most researchers identify diagnosis as a special type of knowledge aimed at disclosing the nature of phenomena that characterizes the internal state of the object through its multilateral examination with the use of special means and methods, and in the beginning the definition of diagnostic features of this object happens, their comparison and identification, and then establishment of a final diagnosis about belonging of this object to a definite, already known scientific class, species, series for the purpose of using the received knowledge for forecasting. The purpose of diagnostics within our research is the identification of the initial level of the formation of components of the communicative component. In accordance with the goal, we selected the following methods:

1) the prevailing style of communication of students in the process of interaction was tested, the efficiency of pedagogical communication was determined (modified version of the questionnaire according to O. Leontiev), the method of expert evaluation of non-verbal communication was used (A. Kuznetsova);

2) to identify the social component students were offered a series of questionnaires aimed at revealing their perceptions of pedagogical interaction and pedagogical conflict (N. Dus), the method of choosing a coping strategy and methods of emotional response in pedagogical situations in the process of interaction (WCQ) by R. Lazarus, S. Folkman (the adaptation of T. Kryukova, O. Kuflyak, M. Zamyshlyeva);

3) to study the level of formation of the perceptual component, the students responded to a test question, which determined the level of their emotional intelligence by the method "Emln" by D. Lucin.

The study covered 226 students – future teachers of elementary schools, among them: students of the Dnipro pedagogical college named after Oles Honchar, the Humanitarian College "Beth Khan" (Dnipro), Zaporizhzhya Pedagogical College.

Results. The results of the conducted diagnostics according to the language criteria showed that 175 students (77,4%) are characterized by low efficiency of pedagogical communicative activity, in which there is a one-sided orientation of their educational influence and the invisible barriers of communication present in them prevent the establishment of contacts. Their audience of communication is passive; the initiative is suppressed by the teacher's dominant position. Students' authoritarian style and non-contact model of communication predominate. 25 students (11,0%) are generally characterized by the lack of any interaction with pupils. Their communication develops by models of narrative or hyporeflexive style, it is depersonalized, in its psychological content is anonymous and practically does not differ from mass public lectures or speeches on the radio. Pedagogical functions are limited by the information side.

To obtain data of the methodology of peer review of non-verbal communication (A. Kuznetsov), 8 experts-teachers of pedagogical colleges were involved. They determined the range of visually reproducible and communicatively significant body movements reflecting the nonverbal repertoire of the subjects. The results showed that more than half of students (150 people – 66,4%) have an average level of non-verbal communication development. Only 10 students (4,4%) showed a high level, characterized by sensitivity to non-verbal behavior of other people, the ability to adequately self-identify and manage their own non-verbal repertoire. A significant percentage of students with a low level of development of non-verbal communication was established (29,2%).

As for the diagnosis of future teacher communication styles, we have received the following data: 149 students (65,9%) have a liberal style of communication with schoolchildren, 50 (22,1%) are authoritarian and 27 (12,0%) are democratic. In addition, we were interested in the level of awareness of future teachers of the problem of styles of pedagogical communication. Thus, 40 (17,7%) students at the low level characterized the main styles of pedagogical communication (democratic, authoritarian, liberal). As it turned out, 174 (77,0%) respondents are not guided by the content of these concepts. The respondents failed to depict these communication styles in graphic or in any other form, to describe the teachers in the determined forms of the teacher's attitude towards the students in communication and to determine the styles of pedagogical communication in which they are expressed.

The next stage, we have diagnosed the social component of the communicative indicator. According to the results of the questionnaire it became clear that the concept of interaction of the majority of students (155 (68,6%)) are defined as a "sense of mutual responsibility"; "Interconnectivity and cooperation". Positive in their characteristics, the model of cooperation in interaction they project only for cooperation in the learning process. At the same time, they quite correctly (though narrowly) explain other models of teacher-student relations: the relationship of dictat; neutrality relations; the relations of guardianship – and do not understand the essence of relations of confrontation. As it turned out, students are not able to simulate the conditions for achieving mutual understanding between teacher and students and the emergence of teacher credibility among students. According to the respondents in the process of pedagogical communication, the teacher should not offend students, instead they need to respect their dignity, to show patience and persistence, to love them as their children, not to humiliate them or beat them. As we can see, the position that students adhere to is quite acceptable, although, as a rule, is based on their own student experience. As a result of further work with the questionnaire it turned out that students do not understand the essence and significance of the subject-subject character of personally oriented pedagogical communication. The positions of "understanding the child", "recognition of the child", "adoption of the child", "cooperation" were explained by the students in part.

We were interested in whether students understood the essence, causes of the occurrence and consequences of pedagogical conflicts and their role in pedagogical communication. As a result of the questionnaire, we found that students also quite narrowly understand the concept of pedagogical conflict and give it mostly negative features, not men-

tioning their constructive function. The main reasons for the emergence of conflicts respondents called incontinence teacher, his bad temper, cruelty, disrespect for the student, poor response of the student. Students were not able to explain the styles of solving the pedagogical conflict (style of suppression, actions, cooperation, "step towards", competition, evasion, adaptation, compromise, cooperation), to reveal ways to prevent it.

The results of determining the ways of emotional response in pedagogical situations in the process of interaction between students of pedagogical colleges showed that the coping strategies for avoidance (65 (28,8%)) and distancing (60 people (26,5%)) are the most developed. Such strategies are aimed at removing emotional stress and lead to temporary comfort, because the situation is not solved and continues to affect the personality. In the conversation with future teachers choosing such coping strategies, it was found that they are trying to avoid thinking about stress situations, do not believe in their own strengths and intellectual resources, deliberately underestimate the troubles. Most of the respondents (80 (79,6%)) stated that such behavior often leads to an internal conflict, a collision of contradictory personal relations. Problem-oriented strategies take the second place: responsibility (32 (14,2%)), planning the solution of the problem (28 (12,4%)), self-control (25 (11,1%)). But in the process of conversation with students who selected the above-mentioned strategies, we found that 25,0% of the strategy of "self-control" hide from the surrounding experiences in connection with the problem situation; 20,0% of those who choose "take responsibility" strategy tend to unjustifiably self-criticize, feel guilty and dissatisfaction with oneself. The least studied are inclined to accept a positive reevaluation of the problem (10 (4,4%)), search for social support (6 (2,7%)). It should be noted that in the study group, no student selected the strategy of confrontation with the problem.

The next step was to diagnose various aspects of the emotional intelligence of students in pedagogical colleges. According to the data, among the respondents, the average level of emotional intelligence prevails (117 respondents (51,8%)); 52 students have a high level (23,0%). The analysis on the scale of the questionnaire showed that 65 people (28,8%) have a low level in terms of "understanding of others' emotions". Similar results on the scale of "management of someone else's emotions". The average level of "management of your emotions" was detected in 120 (53,1%) respondents, but the indicators of the low level are also significant – 60 (26,5%). The results of the studies on the "control of the expression" scale showed an average level of 48,8% of students and a low of 23,8%. Concerning the interpersonal aspect of emotional intelligence, the dominant level of its

development in the subjects (50,9%) was revealed here, while the low level was recorded in 24,8% of respondents. According to the scale of "interpersonal emotional intelligence", 41,8% of people with an average level and 34,3% with a low level of development were identified.

The generalization and systematization of data showed the prevalence of the average level of development of all components and the communicative component of the culture of interpersonal interaction in general among the students of the study group (49,4% of respondents). At the same time, the indicators of the low level are also significant – 32,1% of people.

Discussion. Thus, the results of the diagnosis of the speech component once again confirm the idea that personal communication and pedagogical communication are different things. Basically, even with enough level of personal communication, sufficient communicative potential, it is still difficult to communicate effectively with class members in the same way for the student. In this process, the teacher organizes this interaction with the students and the students interaction with cognition subjects, which is an independent process of their cognition of knowledge, of the properties and relations of objects, conditions of their origin and transformation [2]. Therefore, students should be trained for pedagogical communication. A significant percentage of students with a low level of development of non-verbal communication indicates the need to adjust the educational process towards its improvement. The predominance of students in the liberal style of communication is quite predictable, because, as confirmed by our observations in pedagogical practice, future educators seek to gain the affection and authority of their students precisely because of the organization of a friendly psychological climate, the establishment of trusting equal partnerships. But, because of the lack of experience and the scientific and theoretical foundations of such work, they naturally lose control in communication, cease to be its direct organizers, directly communicating in a liberal style.

As for the social component, lack of knowledge of students in the deontology of pedagogical interaction, and the lack of readiness to resolve conflict situations will negatively affect the establishment of interpersonal relationships in future professional activities. In general, we see that students are not ready to take positions "understanding the child", "recognition of the child", "adoption of a child", "cooperation" in their professional activities, since, first of all, they are not oriented in their content and features. It was also worthwhile researching the choice of coping strategies by students of pedagogical colleges. Observance of the strategy of avoidance and distancing are reflected in the going inside a closed circle of the situation with the inability to exit from it: "the impact of the situa-

tion – avoidance – temporary comfort – the impact of the situation”, which significantly worsen the psychological state of the individual and his somatic health. The use of problem-oriented strategies involves problem analysis of difficulties and possible ways of solving them, identifying personal values, believing in their strengths and resources to overcome difficult situations. Such strategies consist in minimizing the effects of negative experiences, high control of behavior. Students who have chosen strategies for a positive reappraisal of the problem and the search for social support, try to reduce the effect of professional stress factors by intensifying their efforts to find emotional, informational and effective support. The lack of students choosing a strategy of confrontation with the problem shows that the respondents are not hostile to it, are not subject to unpredictable changes, they do not have readiness for risk.

Regarding emotional intelligence, students have a low awareness of the perception and understanding of others' emotions and, accordingly, their management. In addition, the findings point to the inability to control the intensity and external manifestation of their own emotions. Specialists of the study group do not understand how to harmoniously “enter” into the system of interpersonal relationships, to adequately interpret the emotions of others, to show tolerance and social adaptability. Diagnosis has shown their uncertainty in their strengths, their own competence, lack of awareness in personal feelings and their ability to differentiate them, as well as determine the causes of their emotions. It affects the ability of future professionals to openly express their thoughts, take a stand, defend their rights, despite the risk conditions and the presence of emotional complexities. Students do not understand, appreciate the feelings of other people enough, they are not always set up for cooperation.

Conclusions. Summing up the material stated, the modern stage of society's development introduces new requirements for the professional training of students of the pedagogical college, which are focused on the formation of productive pedagogical activities, creative orientation of the individual, on the development of spiritual and moral culture, an important component of which is the culture of interpersonal interaction. In the light of a personality-ori-

ented model of education, the teacher acts not only as a mediator in the transfer of values, but also as a translator of a communicative culture. Emphasizing on the field of study of the investigated phenomenon, we determined its structural components. Particular attention was focused on the communicative component, the primary diagnosis of which components showed a lack of degree of their formation. We believe that the development of certain components is possible through a purposeful, specially organized process of integrated communicative training of future specialists. In our opinion, the implementation of this process is possible due to the filling of disciplines with cultural and communicative content, the use of communicative technologies (narrative, discursive, sociosemiological, information and communication), the introduction of a special course “Culture of interpersonal interaction of the future teacher”. Repeated diagnosis after the formative stage of the experiment will give the opportunity to detect the dynamics and evaluate the effectiveness of the proposed changes.

References:

1. Dus' N.A. (2007). The Model of Formation of the Culture of Pedagogical Communication of the Future Primary School. Teaching discourse. Volume 2, pp. 61–68.
2. Shaidullina A.R., Maksimova, O.G., Fadeeva E.Y., Khairullina E.R., Zaripova I.R., Kuzmin N.V. (2015). Development Dynamics Study of Professional and Pedagogical Culture of Communication in Professional Activities of Teachers. Mediterranean Journal of Social Sciences, Volume 6 (2), pp. 216–224.
3. Sinel'nikov I. Yu. (2016). Communicative and interactive culture of the modern school teacher: professional requirements, problems, risks. SHS Web of Conferences, Volume 29 (2016 International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2016)).
4. Sirbua C.C. & Toneab E. (2015). Teachers' management roles in the development of communication skills. Procedia – Social and Behavioral Sciences, Volume 174, pp. 3948–3958.
5. Volkova N.P. (2005) Professional-pedagogical communication: theory, technology, practice. Dnipropetrovsk: DNU Publ., 304 p.

Кожушкіна Т. Л. Комунікативний компонент у структурі культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу

Статтю присвячено проблемі діагностики сформованості комунікативного компоненту у структурі культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. Визначена сутність та уточнено поняття «культура міжособистісної взаємодії». З'ясовані її основні структурні компоненти: аксіологічний, комунікативний, когнітивний та особистісний. Особлива увага приділена комунікативному компоненту, основою якого є комунікативні вміння, навички, звички та організація практичної роботи, що сприяють ефективній моделі взаємодії та співіснування в суспільстві. У складі комунікативного компоненту виділено мовленнєвий, соціальний та перцептивний складники. Визначено основні фактори, що впливають на них. Встановлено, що діагностика передбачає розгляд результатів, вивчення способів їх отримання та причин, що сприяють чи перешкоджають досягненню поставленої мети. Обґрунтовано методика, що використані для діагностики кожного зі складників. Із метою визначення рівня сформованості мовленнєвого складника протестовано переважаючий стиль спілкування студентів у процесі взаємодії, з'ясована ефективність педагогічної комунікації, застосована методика експертної оцінки невербальної комунікації. Для визначення соціального складника з'ясовано уявлення студентів про педагогічну взаємодію та педагогічний конфлікт, застосована методика вибору копінг-стратегії та способів емоційного реагування в педагогічних ситуаціях у процесі взаємодії. Із метою дослідження сформованості перцептивного складника було визначено рівень емоційного інтелекту студентів. На підставі отриманих результатів зроблено висновок про необхідність удосконалення програмного змісту професійної підготовки студентів педагогічного коледжу в бік формування комунікативного компонента культури міжособистісної взаємодії.

Ключові слова: культура міжособистісної взаємодії, комунікативний компонент, мовленнєвий складник, соціальний складник, перцептивний складник.

Т. А. Кокновакандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри романо-германської філології
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ФАХОВО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Статтю присвячено аналізу сучасного стану розробленості проблеми фахово-орієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Виявлено, що модернізація освіти висуває на передній план комплекс проблем, які має вирішити педагогічна наука. Актуальність проблеми фахово-орієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов зумовлена прагматичним напрямком трансформаційних процесів у системі освіти. Метою статті є аналіз сучасного стану розробленості проблеми фахово-орієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

У ході дослідження з'ясовано, що найголовнішою метою вищої освіти є формування високого рівня професійних компетентностей. Досягнення цієї мети передбачає таку фахово-орієнтовану підготовку майбутніх спеціалістів, яка дає можливість набуття ними низки унікальних компетентностей для їх подальшої реалізації у професійній діяльності. Встановлено, що пріоритетним у підготовці майбутніх спеціалістів є рівень сформованості не тільки знань, умінь та навичок, а й компетентностей, відповідно до стандартів вищої освіти, що забезпечує успішне виконання професійних обов'язків. Такий підхід зробить можливим фахово-орієнтовану підготовку спеціалістів, які зможуть «притосуватися» до ринку праці, тобто стати конкурентоспроможними.

Визначено, що у проаналізованих дослідженнях запропоновані шляхи для особистісного зростання студентів, для розвитку їх психологічної зрілості шляхом психологізації навчального процесу і включення студентів у суб'єкт-суб'єктні взаємини як ознаку особистісно-орієнтованого навчання.

У ході аналізу виявлено, що у роботах низки вчених узагальнено ефективні шляхи підготовки майбутніх викладачів іноземних мов з точки зору використання дієвих форм, методів та технологій фахово-орієнтованого навчання. Роботи, проаналізовані й виділені у статті, становлять базове підґрунтя у контексті проблеми підготовки майбутніх компетентних викладачів іноземних мов у процесі їх фахово-орієнтованої освіти. Подальшого вивчення і аналізу потребують наукові дослідження стосовно формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

Ключові слова: формування, фахово-орієнтована підготовка, майбутні викладачі іноземних мов, професійні компетентності, спеціалісти, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. В умовах інтеграції України у світовий та європейський простір проблема фахово-орієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов на сьогодні вбачається складною та багатогранною проблемою, що потребує глибокого аналізу наукових досліджень. Інтенсифікація модернізації освіти висуває на передній план комплекс проблем, які має вирішити педагогічна наука. Серед таких проблем постає і фахово-орієнтована підготовка майбутніх викладачів іноземних мов. Її актуальність зумовлюється прагматичним напрямком трансформаційних процесів у системі освіти. Такий напрямок вимагає підготовки компетентних педагогів, які володіють глибокими, змістовно обширними знаннями й умінями, а також здатні практично їх реалізовувати у процесі своєї професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень свідчить, що різні аспекти проблеми фахово-орієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов

можна зустріти у працях таких науковців, як В. Андрущенко, В. Бондарь, І. Зязюн, В. Кремень, Т. Левченко, П. Саух, О. Дубасенюк, С. Вітвицька тощо. Автори розглядають питання орієнтації вищої освіти України, а також її модернізації у контексті сучасних процесів демократизації, глобалізації та євроінтеграції. Проте питання фахово-орієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов все ще залишається недостатньо дослідженим.

Мета статті. У зв'язку з цим, мета даного дослідження вбачається в аналізі сучасного стану розробленості проблеми фахово-орієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Як зазначено у нормативних документах, найголовнішою метою вищої освіти є формування високого рівня професійних компетентностей, а отже, це передбачає таку фахово-орієнтовану підготовку майбутніх спеціалістів, яка дає можливість набуття низки унікальних компетентностей для їх подальшої реалі-

зації у професійній діяльності [9]. Тому пріоритетним у підготовці майбутніх спеціалістів є рівень сформованості не тільки знань, умінь та навичок, а й компетентностей, відповідно до стандартів вищої освіти, що забезпечує успішне виконання професійних обов'язків [8]. Саме кваліфікація, яка присвоюється після закінчення ЗВО, вважається повною тільки у разі набуття особою повного переліку компетентностей, що визначені відповідним стандартом (перелік затверджених в установленому порядку вимог до кваліфікації працівників, їх компетентностей, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій [10]) [9]. Ось чому сучасна концепція розвитку освіти України взагалі та для майбутніх викладачів іноземних мов зокрема передбачає зміст фахово-орієнтованої освіти за новими професійними стандартами, які розробляються на компетентнісній основі [12; 11].

Розробці стандартів відповідно до європейських норм присвячено дослідження О. Мархевої, яка дає рекомендації, яким чином організувати навчальний процес, щоб мати можливість формувати компетентності викладачів стосовно визначеного стандарту. Дослідниця підкреслила важливість орієнтації освітньої діяльності у вищій школі на запланований результат, виражений у термінах компетентностей та оформлений у вигляді академічних і професійних кваліфікацій, що орієнтуються на завдання майбутньої професійної діяльності [3, с. 14]. У цьому контексті головним вбачається необхідність врахування потреб ринку праці при розробці змісту стандартів, їх орієнтація на компетентнісний підхід, на ідеали демократії та гуманізму, збереження національних культурних цінностей і врахування світових культурних та освітніх надбань [3, с. 14].

Підготовка спеціалістів у ЗВО, на думку А. Алексюка, має бути у межах їх навчально-пізнавальної і науково-дослідної діяльності, що опосередкована вимогами до професійної діяльності спеціаліста, за фахом якого вони навчаються [1, с. 394]. Саме тому покладатися на проект державного стандарту вищої освіти України не вбачається можливим.

На думку А. Алексюка, вища освіта має забезпечувати насамперед не обсяг знань (оскільки обсяг знань має нульову цінність), а їх якість, значення у житті та вміння їх застосовувати у професійному середовищі [1, с. 441]. Тож врахування вимог до професії повинно відобразитися у стандарті та у програмах фахово-орієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Відповідно до цих вимог, треба враховувати таку фахово-орієнтовану підготовку, що буде спроможна задовольнити потреби сучасного ринку праці. Такий підхід зробить можливим фахово-орієнтовану підготовку спеціалістів, які зможуть «пристосуватися» до ринку праці, тобто стати конкурентоспроможними [6, с. 13].

У свою чергу, слідом за позицією у сфері ринкової економіки необхідно передбачати формування нової особистості – упевненої у власних силах, ініціативної, здатної самостійно орієнтуватися в економічній ситуації, ознайомленої з досягненнями світової думки і практики, що вказує на необхідність врахування принципів особистісно-орієнтованого навчання [7, с. 186]. Такі вимоги диктують переосмислення підходів до фахово-орієнтованої підготовки майбутніх спеціалістів як конкурентоспроможних фахівців.

Аналіз фахово-орієнтованої підготовки викладачів іноземних мов не можливо здійснити без ґрунтовного аналізу інновацій, що представлялися дисертаційними роботами, захищеними в Україні. У рамках цього дослідження вбачаємо за необхідне проаналізувати наукові напрацювання, що стосуються різних аспектів підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їх фахової підготовки, рухаючись від загальних аспектів до їх конкретних складових. За допомогою поєднання окремих частин можна уявити фахово-орієнтовану підготовку майбутніх викладачів іноземних мов цілісно та структуровано.

Треба зазначити, що проблемі фахово-орієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов присвячено наукові розвідки з різних спеціальностей. Наприклад, з точки зору психології розглядалися питання формування психологічної компетентності у майбутніх викладачів іноземних мов (О. Войтюк), розглядалася професійна рефлексія (А. Веремчук) тощо. Всі ці напрацювання дають можливість розглянути професію викладача з психофізіологічної точки зору, окреслюючи її особливість та унікальність.

Процес упровадження у педагогічну практику сучасних ідей розвивального та особистісно-орієнтованого навчання у школах та ЗВО, розвиток інновацій та варіативність освіти актуалізував увагу до лінгвометодичної підготовки майбутніх вчителів/викладачів іноземних мов, зокрема до удосконалення їх теоретичного рівня і засвоєння способів методичної діяльності під час фахово-орієнтованого навчання. На думку О. Савченко, праця вчителя неможлива без саморозуміння поглядів на методику заняття та самоаналізу вміння прогнозувати ймовірний результат навчально-виховного процесу, який буде відбуватися під час професійної діяльності [5].

Саме тому сучасними науковцями визначені, так би мовити, такі моделі майбутньої предметно-педагогічної взаємодії викладачів та студентів, в яких поєднуються як нормативно-регламентований, так і творчий компоненти. Під нормативно-регламентованим компонентом розуміємо сучасні освітні парадигми, наявні програми, підручники та посібники, що використовуються педагогами, а під творчим – пошук дієвих шляхів реалізації навчаль-

но-розвивальних та виховних задач, з якими стикаються сучасні викладачі іноземних мов. Пошук таких шляхів стане успішнішим зі знанням методичних норм, здатних стимулювати до імпровізації педагога під час професійної діяльності. Цей напрям фахово-орієнтованої підготовки досліджувався та розвивався у працях, спрямованих на удосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів та учителів іноземних мов. Так, у роботах Л. Морської та Л. Зеня розглянута необхідність модернізації системи підготовки майбутніх спеціалістів під час навчання у ЗВО для того, щоб одразу після завершення навчання виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні. У рамках досліджень запропоновані шляхи для особистісного зростання студентів, для розвитку їхньої психологічної зрілості, шляхом психологізації навчального процесу і включення студентів у суб'єкт-суб'єктні взаємини як ознаку особистісно-орієнтованого навчання [2, с. 455].

Оскільки до професійних обов'язків викладачів іноземних мов зарахована і виховна робота, то у рамках цього вектору зазначимо дослідження Т. Марчів-Дмитраш, Т. Мороз, Л. Бродської, М. Розарьоновой. Такі роботи підкреслюють, що профільні можливості дисципліни – іноземної мови – ефективно сприяють виховній роботі (естетичне виховання та моральне виховання, розвиток комунікативної культури в учнів тощо), саме тому використання цього потенціалу повинно бути відображено у фахово-орієнтованій підготовці майбутніх учителів іноземних мов. Важливо зазначити, що всі ці наукові розвідки спрямовані на вдосконалення фахово-орієнтованої роботи вчителів, що планують працювати з учнями ЗОШ, але ці напрацювання можуть бути адаптовані для використання у рамках підготовки викладачів, що працюють зі студентами у закладах різних рівнів акредитації.

На Українському науковому просторі є ґрунтовні напрацювання, що присвячені дослідженню особливостей формування у майбутніх викладачів іноземних мов навичок та умінь навчати мові студентів та учнів, що є важливим елементом їхньої методичної підготовки у процесі фахово-орієнтованого навчання. Зазначимо низку таких наукових розвідок: використання паралінгвістичних засобів (С. Соколова), оволодіння прийомами навчання просодичних засобів (О. Ланова), застосування інтерактивного навчання (Г. Кривчикова), навчання фразеології (К. Балабуха). Ці роботи дають можливість з позиції теорії та методики навчання проаналізувати особливість організації занять з майбутніми спеціалістами для оволодіння ними окресленими знаннями, умінями та навичками. Такі дослідження об'єднанні двома блоками знань з курсу методики викладання іноземних мов. З одного боку, теоретичний, що розглядає систе-

матизацію знань про зміст, способи й засоби навчання іноземної мови як дисципліни, яка лежить в основі методичних рішень, а з іншого, дослідницький, в якому вивчається розвиток здатності критично оцінювати свою методичну підготовку, вміння її вдосконалювати та, що вкрай важливо, формувати дослідницькі уміння (планування та оформлення магістерського дослідження, статей/тез, участь у конференціях тощо).

Досліджуючи проблему фахово-орієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, варто звернути увагу на розвиток концептуально-методологічних теорій, що розгортаються у площині теорії та методики професійної освіти щодо роботи викладача іноземних мов як суб'єкта соціального функціонування. Можна, зокрема, виділити наступні напрями досліджень: робота з обдарованими дітьми (М. Шемуда); робота у вищих технічних навчальних закладах (Я. Абсаямова); вміння використовувати сучасні педагогічні та особистісно-орієнтовані технології (О. Гавриленко, О. Гладка, А. Береснєв); організація за здійснення педагогічної взаємодії під час заняття у рамках суб'єкт-суб'єктної взаємодії (Г. Шролик, С. Шехавцова); оволодіння особливостями викладання інтегрованих курсів (Ю. Стиркіна); вміння здійснювати дистанційне навчання (Ю. Гейко); оволодіння вмінням формувати в учнів розумову діяльність (Н. Божко); розвиток комунікативної культури (Е. Манжос). Всі ці напрацювання спрямовані на формування певної «готовності» продуктивно працювати у професійному середовищі, а отже, бути досвідченими та компетентними як з методичної, так і лінгвістичної точки зору. Як стверджує А. Нікітіна, це сприятиме не тільки методично-грамотній роботі, але і творчій [4], що безсумнівно необхідно для майбутніх викладачів іноземних мов.

Тому, щоб бути творчим та компетентним, тобто володіти низкою знань, умінь та навичок, слід звернути увагу на праці, які досліджували розвиток професійно-творчого мислення та потенціалу (С. Хмельковська, Л. Заскіна, Р. Кравець, І. Тяллева); формування умінь до самостійно-дослідницької діяльності (М. Князян) та самоосвіти (Н. Чернігівська); професійної культури та педагогічної взаємодії (Я. Черньонков, С. Рябушко, О. Мазко, Р. Павлюк); професійної рефлексії (А. Веремчук, О. Трубіцина); готовності до самореалізації (О. Демченко, І. Лебедик), професійно-педагогічної спрямованості (Т. Бочарникова), професійних знань (О. Шестопап), навичок до підвищення професіоналізму (М. Рудіна) та ціннісного ставлення до полікультурної освіти (О. Ширина); проєктивних (Д. Єнигін), інформаційно-аналітичних (Є. Карпенко) та експресивно-комунікативних умінь (Т. Коноваленко); країнознавчих знань (Ю. Коган) тощо. У більшості зазначених праць

простежуються характерні тенденції фахової-підготовки у ЗВО.

Узагальнюючі основні здобутки, слід зауважити, що відбулися значні зміни у професійній педагогічній освіті, що пов'язані як із процесами модернізації методики викладання іноземних мов, так і з новою державною політикою у галузі вищої освіти, яка розширює горизонти до більшої самостійності ЗВО. Ті ЗВО, що орієнтовані на сучасні педагогічні новації, підтримують ініціативи щодо забезпечення високої фахово-орієнтованої підготовки та творчої професійної діяльності, яка сприяє створенню творчої та мислячої особистості. Так, наприклад, О. Мархева пропонує, що на рівні змісту формування компетентностей у майбутніх викладачів іноземних мов має відбуватися на засадах фундаменталізації, гуманізації, демократизації, науковості, неперервності, всебічності, варіативності та практичної спрямованості, індивідуалізації навчально-виховного процесу і посилення ролі самостійної навчальної діяльності [3, с. 15].

Висновки і пропозиції. Отже, у роботах низки вчених узагальнено ефективні шляхи підготовки майбутніх викладачів іноземних мов з точки зору використання дієвих форм, методів та технологій фахово-орієнтованого навчання. Таким чином, ефективним під час підготовки у ЗВО вбачається використання інформаційних, інформаційно-комунікативних технологій (І. Костікова, О. Подзигун); методу проєктів (Ю. Жиліяєва); особистісно-орієнтованої моделі навчання (Л. Карташова); засобів соціальних сервісів (М. Черній); інноваційних технологій (В. Лелеко); педагогічного моделювання професійної підготовки (О. Троценко). Такі урізноманітнені та сучасні форми, методи та технології роботи з майбутніми викладачами/вчителями іноземних мов здатні формувати різні компоненти їх фахово-орієнтованої підготовки, що відкриває можливість поєднання їх у таку систему, що зможе впливати на майбутню підготовку викладачів іноземних мов комплексно та відповідно до сучасних вимог.

Згадані роботи, хоча й опосередковано, різноаспектно розглядають достатньо важливі питання та особливості, які впливають на процес фахово-орієнтованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Це свідчить про те, що роботи, проаналізовані й виділені у цьому напрямку, у своїй

сукупності становлять базове підґрунтя у контексті проблеми підготовки майбутніх компетентних викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахово-орієнтованої освіти. Подальшого вивчення і аналізу потребують наукові дослідження стосовно формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

Список використаної літератури:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
2. Зеня Л.Я. Система методичної підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2013. 52 с.
3. Мархева О.Є. Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземних мов в умовах Болонського процесу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 22 с.
4. Нікітіна А.В. Українська лінгвометодика для магістрантів: навчально-методичний посібник. Старобільськ: Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2015. 375 с.
5. Савченко О.П. «Викладач – студент»: суть і особливості процесу спілкування. Наука і освіта. 2011. Випуск 4. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4_2011/27.pdf
6. Сисоєва С.О. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації: зб. наук. пр. Миколаїв, 2000. Т. 7: Педагогіка. С. 13–19.
7. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. освіти. Київ: Академвидав, 2014. 454 с.
8. Про вищу освіту: Закон України. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>
9. Про вищу освіту: Закон України. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>
10. Про систему професійних кваліфікацій: Закон України. URL: http://allsecurity.info/attachments/article/254/UK.zakon_5199-VI_06.09.2012.pdf
11. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років (проект). URL: <http://education-ua.org/ru/draft-regulations/319-proekt-kontseptsiya-rozvitku-osviti-ukrajini-na-period-2015-202>
12. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010–2020 р.р.) (проект). URL: <http://www.mon.gov.ua/gr/obg/2009proekt2010-2>

Koknova T. Analysis of the current state of development of the problem of professional-oriented training of future foreign language teachers

The article deals with analysis of the current state of development of the problem of professional-oriented training of future foreign language teachers. Modernization processes in education puts forward a set of problems which pedagogical science has to solve. Professional-oriented training of future foreign language teachers can be named among such problems. Its relevance is determined by the pragmatic direction of the transformational processes in the system of education. The analysis of scientific research has revealed that the researchers considered various aspects of the problem of professional-oriented training of future foreign language teachers, but this issue is still insufficiently researched. The purpose of the article is to analyze the current state of development of the problem of professional-oriented training of future foreign language teachers.

In the course of research it is found out that the priority in the training of future specialists is the level of formation of not only knowledge, skills and competences, but also competences in accordance with the standards of higher education, which ensures the successful performance of professional duties. It is defined, that modern concept of the development of Ukraine's education in general, and for future foreign language teachers in particular, provides for the content of professional-oriented education based on new professional standards which are developed on a competence basis. The requirements for the profession should be taken into account in the standard and programs of professional training of future foreign language teachers. In accordance with these requirements professional-oriented training, which is able to meet the needs of the modern labor market should be taken into account. Such kind of approach will make it possible the professional-oriented training of specialists who can "adapt" to the labor market, that is, to become competitive.

In the course of analysis, it is revealed that the works, analyzed and mentioned in the article, constitute the background in the context of the problem of the formation of future foreign language teachers in the process of their professional training. Scientific researches concerning the formation of linguistic-and-methodological competence of future foreign language teachers require further study and analysis.

Key words: *formation, professional-oriented training, future foreign language teachers, professional competences, specialists, competence approach.*

В. О. Красножонаспірант кафедри професійної педагогіки і
соціально гуманітарних дисциплін
Льотної академії Національного авіаційного університету

ПІДГОТОВКА ДИСПЕТЧЕРІВ ОБСЛУГОВУВАННЯ ПОВІТРЯНОГО РУХУ У ВИЩИХ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті розглянуто підготовку авіаційних диспетчерів у вищих льотних навчальних закладах в Україні. Проаналізовано українську систему підготовки авіаційних диспетчерів на прикладі Льотної академії НАУ, зокрема акцентовано увагу на навчальному плані, нормативних і вибіркових дисциплінах. Схарактеризовано фахові дисципліни, які вивчаються майбутніми диспетчерами обслуговування повітряного руху безпосередньо на кафедрі обслуговування повітряного руху, зокрема «Вступ до фаху», «Запобігання авіаційним подіям», «Методологічні основи професійної діяльності», «Організація повітряного руху», «Основи теорії організації повітряного руху», «Професійне середовище», «Радіотелефонія», «Управління повітряним рухом».

Відповідно до «Методичних рекомендацій щодо складання навчального плану вищих навчальних закладів II, III і IV рівнів акредитації», представлено також дисципліни вільного вибору курсанта. Досліджено графік розподілу годин між видами дисциплін у навчальному плані спеціальності «272 Авіаційний транспорт», спеціалізації «Управління повітряним рухом». Охарактеризовано практичну підготовку майбутніх авіаційних диспетчерів. Виявлено необхідність поглибленої практичної підготовки майбутніх диспетчерів обслуговування повітряного руху. З'ясовано основні види практики, які використовуються під час підготовки майбутніх диспетчерів обслуговування повітряного руху, зокрема навчальна, ознайомлювальна, фахова і технологічна. Охарактеризовано ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System – європейська система накопичення і переведення балів) та її використання у Льотній академії Національного авіаційного університету. Указано, що після закінчення практики курсант зобов'язаний продемонструвати заповнений щоденник практики і скласти залік із практичної підготовки.

Ключові слова: підготовка майбутніх диспетчерів обслуговування повітряного руху, авіаційний диспетчер, ICAO, дисципліни професійної підготовки, ECTS.

Постановка проблеми. Сучасний рівень розвитку авіації висуває нові, більш високі вимоги до підготовки авіаційних фахівців, зокрема майбутніх авіаційних диспетчерів. В умовах глобалізації, євроінтеграційних процесів і стрімкого розвитку авіаційного міжнародного партнерства збільшується пасажирообіг, що значно впливає на розгалуженість системи повітряних маршрутів. Саме тому постає необхідність підвищення якості професійної підготовки авіаційних диспетчерів, яка в умовах сучасного світу має відповідати високим вимогам міжнародних стандартів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні українські й іноземні вчені займалися питанням професійної підготовки авіаційних фахівців, зокрема Є. Кміта, О. Задкова, Ю. Руденко, В. Асріян, В. Півень, О. Кушнір, Д. Синенко, Л. Зеленська, С. Кернз, Б. Мюллер, Д. Шаум. Безпосередньо питанням професійної підготовки диспетчерів ОПР займалися В. Неділько, В. Ізвалов, С. Неділько, Т. Тарнавська, І. Файнман, Л. Царьова, М. Ломакіна, С. Щербина, А. Пальоний.

У контексті дослідження особливе значення мають наукові праці, у яких актуалізовано аспекти порівняльного аналізу підготовки авіаційних фахів-

ців (Т. Плачинда, О. Москаленко, Я. Мандрик, О. Підлубна, К. Воевода).

Метою статті є аналіз системи підготовки диспетчерів обслуговування повітряного руху в Україні.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні процес професійної підготовки майбутніх авіаційних диспетчерів проаналізовано на рівні освітнього ступеня «бакалавр». Термін навчання курсантів ЛА НАУ за спеціалізацією «Диспетчер управління повітряним рухом» становить 4 роки. Навчальний план відповідає освітньо-професійній програмі [3]. Він регламентує організацію навчального процесу курсантів й охоплює графік освітнього процесу; систематизовані дані про бюджет часу; перелік, обсяг і послідовність навчальних дисциплін; форми проведення навчання; кількість годин на самостійну роботу курсантів; форми проведення підсумкового контролю; послідовність проведення практики та її види; кількість курсових робіт; відомості про державну атестацію курсантів. Деканат формує навчальний план, потім його узгоджують із заступником начальника академії з наукової та навчальної роботи, завідувачем випускової кафедри, а затверджує документ начальник академії [1].

Навчальний план охоплює два загальні блоки дисциплін (нормативні та вибіркові). До нормативних належать дисципліни, окреслені в освітньо-професійній програмі. Цикл нормативних охоплює:

– дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки (ГСЕ): «історія України», «історія української культури», «філософія, іноземна мова» (англійська), «українська мова» (за професійним спрямуванням), «політолого-соціологічний курс», «правознавство», «економічна теорія» (I курс – 224 год., II курс – 96 год., III курс – 32 год., IV курс – 32 год., усього – 384 год.);

– дисципліни природничо-наукової (фундаментальної) підготовки (ПН): «вища математика», «фізика», «основи електротехніки та електроніки», «інформаційні системи та технології», «метрологія», «стандартизація та сертифікація», «безпека життєдіяльності та охорона праці», «основи екології» (I курс – 304 год., II курс – 96 год., III курс – 32 год., усього – 432 год.);

– дисципліни професійної підготовки (далі – ПП): «транспорт і транспортна інфраструктура», «інженерна графіка», «теоретична механіка», «безпека польотів», «економіка авіаційного транспорту», «спеціальна фізична та психофізіологічна підготовка» (I курс – 128 год., II курс – 128 год., III курс – 80 год., усього – 336 год.).

Акцентуємо увагу на тому, що нормативні навчальні дисципліни (ГСЕ, ПН, ПП) мають загальноосвітній характер і необхідні для формування світогляду особисті курсанта, а також слугують для успішного опанування інших фахових навчальних дисциплін. Огляд нормативних навчальних дисциплін показує, що кількість годин, запланована на опанування, поступово зменшується і взагалі відсутня на кінцевому етапі навчання. Ця особливість пов'язана з поступовим збільшенням кількості годин дисциплін самостійного вибору навчального закладу, що спрямовані на засвоєння курсантами фахових особливостей майбутньої професійної діяльності [1]. Вибіркова частина складається з циклів дисциплін самостійного вибору навчального закладу (далі – НЗ): «вступ до фаху», «авіаційна метеорологія», «авіоніка», «аеродроми», «принципи польоту ПС», «конструкція ПС», «системи ПС», «повітряна навігація», «професійна авіаційна англійська мова», «психологія», «професійне середовище», «повітряне право», «організація повітряного руху», «управління повітряним рухом», «радіотелефонія», «практична підготовка на диспетчерських тренажерах», «можливості та обмеження людини» (людський чинник), «обладнання та технічні засоби для ОПР», «повітряні судна», «авіаційна безпека», «авіаційна географія». На всі вищеперераховані дисципліни заплановано загалом 1 536 годин.

Розглянемо фахові дисципліни, які вивчаються майбутніми авіаційними диспетчерами у ЛА НАУ. Першим у навчальному плані зазначено «Вступ до фаху». Дисципліна охоплює 13 кредитів. Метою її викладання є ознайомлення курсантів з організацією професійної підготовки фахівців, перспективою кар'єри у системі ОПР, а також із правилами та процедурами працевлаштування.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Вступ до фаху» є надання допомоги курсантам в адаптації до навчання у вищому авіаційному навчальному закладі; формування в курсантів переконання щодо правильно обраної професії та її необхідності у функціонуванні авіаційно-транспортної системи цивільної авіації України.

Наступною дисципліною з циклу дисциплін самостійного вибору навчального закладу є «Запобігання авіаційним подіям». Загалом, виділено 4 кредити для опанування дисципліни. Її мета – формування у курсантів комплексу знань щодо забезпечення безпеки польотів під час обслуговування повітряного руху.

Дисципліна «Методологічні основи професійної діяльності» (6 кредитів) допомагає курсантові узагальнити й систематизувати знання й навички, необхідні для складання сертифікаційних іспитів і перевірок практичних навичок керування повітряним рухом за допомогою сучасних методів і засобів навчання.

Метою викладання курсу «Організація повітряного руху» є формування у курсантів комплексу знань щодо методів та способів вирішення завдань організації повітряного руху, зокрема його обслуговування на сучасному науково-технічному рівні. Загалом, курс охоплює 13 кредитів. Ця дисципліна є основою для формування фахівця з УПР, який відповідає кваліфікаційним характеристикам, вимогам Додатку 1 до Конвенції про міжнародну цивільну авіацію. Порядком вивчення матеріалів, розподіл робочого часу має забезпечити своєчасну та якісну підготовку курсантів із питань ОПР за національними правилами та стандартами і рекомендованою практикою міжнародної організації цивільної авіації ICAO.

У межах курсу «Основи теорії ОПР» (3 кредити) відбувається формування у курсантів комплексу знань щодо методів моделювання та прийняття рішення у сфері виробництва та управління персоналом із метою забезпечення безпеки, регулярності та економічності польотів повітряних суден.

Під час вивчення навчальної дисципліни «Професійне середовище» (2 кредити) відбувається формування у курсантів комплексу знань щодо цивільного та військового устаткування, яке застосовується при ОПР; особливостей використання повітряного простору цивільними та військовими повітряними суднами; вимог пілотів та експлуатантів щодо ОПР.

Вищевказана дисципліна є однією з основних для формування фахівця з УПР, який відповідає кваліфікаційним характеристикам, вимогам Додатку 1 до Конвенції про міжнародну цивільну авіацію. Порядок вивчення матеріалів, розподіл робочого часу має забезпечити своєчасну та якісну підготовку курсантів із питань професійного середовища фахівців з організації ОПР за національними правилами та стандартами і рекомендованою практикою міжнародної організації цивільної авіації ICAO, а також складання етапу підготовки виробничих практик.

Навчальна дисципліна «Радіотелефонія» (6 кредитів) дозволяє курсантові ознайомитись із сучасними методами аналізу діяльності диспетчера в аеронавігаційній системі, розкрити зміст процесів управління повітряним рухом за допомогою професійного спілкування та ведення радіозв'язку авіаційною англійською мовою. Програма цієї дисципліни передбачає формування основних знань, умінь та навичок із використанням правил та фразеології радіозв'язку між органами ОПР та екіпажами повітряних суден англійською мовою. Основними завданнями вивчення дисципліни «Радіотелефонія» є надання додаткових професійних знань, які уможливають розуміння запитів пілотів, мовлення у різних ситуаціях польоту.

Основним завданням навчальної дисципліни «Управління повітряним рухом» є розкриття змісту процесів, процедур та операцій управління повітряним рухом у різних зонах ОПР із застосуванням правил польоту та ОПР. Курсант має змогу навчитись застосовувати інженерні методи проектування, алгоритмізації, аналізу, оцінки й оптимізації технологічних процедур УПР. Навчальна дисципліна формує основні знання, вміння та навички, необхідні курсантам для проходження навчальної технологічної практики на диспетчерських тренажерах, виробничої практики та стажування у підприємствах служби руху для отримання свідоцтва диспетчера служби руху.

План освітнього процесу також охоплює дисципліни вільного вибору курсанта (далі – ВВ): «операційні системи», «основи програмування», «програмне забезпечення обчислювальних систем», «геоінформаційні системи», «запобігання авіаційним подіям», «основи теорії ОПР», «системи та обладнання передачі даних і зв'язку». На вищевказані дисципліни передбачено 384 аудиторні години.

Згідно з «Методичними рекомендаціями щодо складання навчального плану вищих навчальних закладів II, III і IV рівнів акредитації», для реалізації вільного вибору студента заклад вищої освіти може запропонувати кілька блоків дисциплін цього циклу (кожен обсягом 756 годин) або перелік у кількості, достатній для вільного вибору (зі 756 годин (14 кредитів)). У межах цього обсягу студент має право пройти також військову підготовку за програмою, що передбачає теоретичне навчання та військові табірні збори (останні – за рахунок канікулярного часу) і відповідає вимогам чинного законодавства, нормативних документів, на підставі яких присвоюють звання офіцера запасу [5]. Курсанти, які навчаються у Льотній академії НАУ, також мають змогу пройти військову підготовку, для якої на відповідній кафедрі додатково заплановано ще 66 годин.

На рис. 1.1. показано, що найбільша кількість годин припадає на дисципліни самостійного вибору навчального закладу (1 536), а найменша – на професійну підготовку (336 годин) [1]. Ця особливість акцентує увагу на необхідності збільшення кількості годин професійної підготовки шляхом зменшення кількості годин загальноосвітньої підготовки.

Під час підготовки авіаційних диспетчерів в Україні запланована практика. У Льотній академії НАУ бакалаври проходять такі види практики, як навчальна, ознайомлювальна, фахова, технологічна. Також курсанти, які навчаються в магістратурі, мають змогу пройти науково-дослідницьку і переддипломну практику. Так, кожний вид практики проходить після 1, 2, 3, 4 курсу бакалаврату й 1, 2 курсу магістратури. Студент має змогу нагромадити певний обсяг знань, який він отримує поетапно.

У Льотній академії НАУ спостерігається тенденція до збільшення часу, запланованого на практичну підготовку. Це позитивна тенденція,

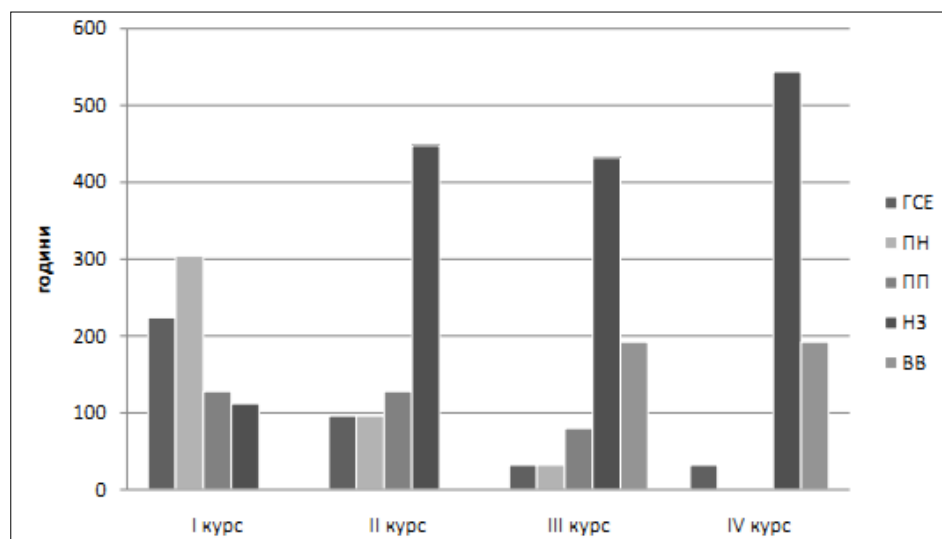


Рис. 1.1. Графік розподілу годин між видами дисциплін у навчальному плані спеціальності «272 Авіаційний транспорт», спеціалізації «Управління повітряним рухом»

оскільки студент має змогу досконало ознайомитись із процесом підготовки авіаційних диспетчерів й усвідомити особливості професії. Зауважимо, що з 01.01.2019 кожний вид практики триває чотири тижні. На практику відводиться 180 годин (6 кредитів ECTS).

На нашу думку, доцільно акцентувати увагу саме на національній шкалі оцінювання і шкалі оцінювання ECTS [1; 2], щоб максимально достовірно відобразити процес оцінювання в Україні.

У Льотній академії НАУ використовують національну шкалу й ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System – європейська система накопичення і переведення балів). Ця кредитна система пропонує спосіб вимірювання та порівняння навчальних досягнень, а також переведення з одного інституту до іншого. Ця система створена для забезпечення єдиної процедури оцінки навчання за кордоном, системи виміру і порівняння результатів навчання, академічного визнання і передання з одного навчального закладу іншому. Система може використовуватися для потреб інституту, між інститутами однієї країни, а також між інститутами-партнерами з різних країн. Підкреслимо, що 1 кредит прирівнюється до 8 годин викладацької діяльності.

Важливо зазначити, що програма виробничої практики складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів навчального плану зі спеціальності 272 «Авіаційний транспорт». Виробнича практика має застосовувати на практиці набуті у процесі навчання теоретичні знання, отримати практичні навички самостійної роботи в конкретному робочому місці органу ОПР, ознайомитися з передовими методами та прийомами у роботі авіадиспетчера.

Предметом виробничої практики є поглиблення знань і навичок з експлуатаційних процедур УПР на конкретному диспетчерському пункті, організації планування та забезпечення польотів ПС, ознайомлення з вимогами керівних та нормативних документів, що регламентують роботу на конкретному диспетчерському місці та зі станом безпеки польотів при УПР [4]. Виробнича практика проводиться у структурних підрозділах Украероруху.

Метою практики є формування і поглиблення у курсантів професійних знань, практичних навичок і вмій, необхідних для роботи в органах ОПР.

Завданнями практики є:

- закріплення та поглиблення теоретичних знань, отриманих у процесі навчання, застосування у процесі практичної роботи;

- ознайомлення з організаційною структурою служби руху підприємства, технічними засобами УПР, передовими методами та прийомами діяльності диспетчера;

- отримання практичних навичок самостійної роботи (під контролем інструктора) на конкретному робочому місці диспетчера ОПР.

У результаті проходження виробничої практики курсанти мають знати [4]:

- структуру служби руху та диспетчерської зміни у вказаному аеропорту, організацію роботи;

- вимоги керівних та нормативних документів, що регламентують роботу в конкретному диспетчерському пункті, в якому проходить стажування курсант;

- організацію, планування і забезпечення польотів ПС;

- призначення, склад, тактико-технічні можливості та основні характеристики наземних радіо-світло-технічних засобів УПР;

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		Для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	Залік, атестація
90 – 100	A	Відмінно	Зараховано
82 – 89	B	Добре	
75 – 81	C		
67 – 74	D	Задовільно	
60 – 66	E		
35 – 59	FX	Незадовільно з можливістю повторного складання	Не зараховано з можливістю повторного складання
0 – 34	F	Незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	Не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Рис. 1.2. Шкала оцінювання: національна та ECTS

- технологічні процедури УПР на конкретному диспетчерському пункті, його устаткування і порядок взаємодії із суміжними диспетчерськими пунктами та службами аеропорту;
 - особливості організації польотів та ОПР іноземними ПС;
 - стан безпеки польотів при УПР за останній рік;
 - організацію проведення аварійно-рятувальних і пошуково-рятувальних робіт.
- Курсант-практикант має вміти [4]:
- здійснювати контроль готовності екіпажів до вильоту та видачі диспетчерського дозволу на виліт;
 - аналізувати повітряну, наземну та метеорологічну обстановку в зоні (районі) відповідальності;
 - керувати засобом відображення інформації та виконувати пультові операції під час роботи з функціональною апаратурою;
 - здійснювати збір, оброблення й аналіз статистичних даних з організації ОПР (згідно з індивідуальним завданням кафедри ОПР).
- Курсант-практикант має набути навичок:
- прийому та завершення чергування на закріпленому робочому місці диспетчера;
 - ведення необхідної документації на робочому місці;
 - ведення радіообміну з екіпажами ПС (російською, українською та англійською мовами);
 - взаємодії із суміжними диспетчерськими пунктами УПР, службами та органами, що контролюють та координують польоти;
 - використання радіотехнічних засобів УПР, методів контролю за рухом ПС, прийомів та методів забезпечення безпеки при УПР;
 - самостійно виконувати функціональні обов'язки диспетчера (під контролем інструктора) на закріпленому за ним диспетчерському пункті УПР.

Зауважимо, що після закінчення практики курсант має продемонструвати заповнений щоденник практики і скласти залік із практичної підготовки.

Висновки і пропозиції. Отже, нами було проаналізовано українську систему підготовки авіаційних диспетчерів, указано на те, що підготовка бакалаврів в Україні триває 4 роки. Зазначено

графік розподілу годин між видами дисциплін у навчальному плані спеціальності «272 Авіаційний транспорт», спеціалізації «Управління повітряним рухом». Акцентовано увагу на навчальному плані підготовки майбутніх авіаційних диспетчерів, узгоджено на основний зміст курсів, кількість годин.

Розкрито зміст дисциплін, які викладаються в українських вищих льотних навчальних закладах. Підкреслено необхідність поглибленої практичної підготовки майбутніх авіаційних диспетчерів, охарактеризовано види, зміст і тривалість практики. Проілюстровано шкалу оцінювання: національну та ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System – європейська система накопичення і переведення балів).

Список використаної літератури:

1. Воєвода К.В. Професійна підготовка фахівців з авіаційної безпеки в європейських регіональних навчальних центрах ICAO: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2018. 301 с.
2. Підлубна О.М. Професійна підготовка майбутніх пілотів цивільної авіації в США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2017. 291 с.
3. Москаленко О.І. Теоретичні і методичні засади підготовки курсантів вищих льотних навчальних закладів до професійної комунікації в особливих умовах: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2017. 577 с.
4. Виробнича практика. Робоча програма підготовки бакалавра. Спеціальність 272 Авіаційний транспорт. Спеціалізація Управління повітряним рухом. Розроблено та схвалено: Льотна академія НАУ. Розробники програми: к.т.н., доцент Невиніцин А.М., к.т.н. Пальоний А.С. Обговорено та схвалено на засіданні кафедри обслуговування повітряного руху, протокол № 9. 2016. 19 с.
5. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. Методичні рекомендації до складання навчальних планів вищих навчальних закладів II, III і IV рівнів акредитації. URL: http://www.dut.edu.ua/uploads/l_889_77736557.pdf

Krasnozhon V. Air traffic controllers preparation in highflight educational institutions in Ukraine

It was characterized domestic air traffic controllers system of preparation in this article. Particularly, it was underlined distinctive aspects of future air traffic controller's preparation in Ukraine. The role of initial training was indicated while future air traffic controllers preparation. Main professional disciplines which future air traffic controllers study in the Flight State Academy of National Aviation University was considered. It was highlighted the necessity of improved training preparation in special occasions in flight while future air traffic controllers preparation. It was underlined main points of practical education, it's crucial content. It was also mentioned that the process of studding covers three 4 academicals years.

The Ukrainian system of preparation of aviation dispatcher is analyzed on the example of the Flight Academy of NAU, in particular, attention is paid to the curriculum, normative and selective disciplines. The specialized disciplines studied by the future air traffic controllers are described directly at the Air Traffic Service Department.

According to with the “Methodological recommendations for drawing up the curriculum of higher educational institutions of II, III and IV levels of accreditation”, the courses of free choice of cadets are also presented. The schedule of distribution of hours between types of disciplines in the curriculum of specialty “272 Aviation Transport”, specialization “Air Traffic Management” is investigated. The practical training of future air traffic controllers is described. The necessity of in-depth practical training of future air traffic control dispatchers is revealed. The basic types of practices that are used in the preparation of future air traffic control dispatchers, in particular, educational, informative, professional and technological practices, are revealed. It is indicated that after the end of the practice, the cadet is obliged to demonstrate a filled diary of practice and to make a note in practical training.

Key words: *air traffic controller, training preparation, future aviation specialist, International Civil Aviation Organization (ICAO), ECTS.*

I. В. Крашеніннікаспірант кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ ІГРОВОГО ПРОГРАМУВАННЯ В УМОВАХ СКОРОЧЕНОГО ТЕРМІНУ ПІДГОТОВКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ

Статтю присвячено проблемі професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у закладах вищої освіти в умовах скороченого терміну навчання. Розглядається один з аспектів цієї проблеми, зокрема підготовка до фахової діяльності в індустрії розроблення комп'ютерних ігор. Актуальність дослідження пов'язана з активним розвитком цієї галузі вітчизняної індустрії інформаційних технологій, а тому зі зростанням потреби у працівниках, які спеціалізуються саме на розробленні ігор, тобто здатні розпочати виконання поставлених завдань без додаткового навчання і надалі підвищувати свою кваліфікацію у цьому напрямі. Навчання майбутніх ІТ-фахівців ігрового програмування є предметом сучасних досліджень українських науковців. Проте в наявних роботах організаційно-методичні підходи до професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, які навчаються за скороченим терміном, до діяльності у галузі створення комп'ютерних ігор майже не висвітлюються.

У статті визначено організаційно-методичні підходи до навчання майбутніх інженерів-програмістів ігрового програмування в умовах скороченого терміну підготовки у закладах вищої освіти. Проаналізовано досвід вітчизняних і закордонних дослідників, на основі чого запропоновано структуру спеціалізації «Game Development», розраховану на вивчення протягом чотирьох семестрів. Перелік дисциплін створений з урахуванням того, що студенти вже мають попередню освіту за спорідненими спеціальностями. Розглянуто деякі форми, методи і засоби навчання, які можуть бути використані у процесі підготовки здобувачів вищої освіти у межах цієї спеціалізації. Показано, що з урахуванням специфіки майбутньої діяльності освітній процес доцільно організувати за змішаною формою, яка передбачає активне використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступу до інформації й організації взаємодії між викладачами і студентами. Показано необхідність застосування методу проектів для формування у студентів практичних здатностей. Наведено критерії відбору інструментальних засобів для навчання майбутніх інженерів-програмістів ігрового програмування.

Ключові слова: майбутній інженер-програміст, комп'ютерна гра, ігрове програмування, заклади вищої освіти, професійна підготовка, скорочений термін навчання.

Постановка проблеми. Індустрія інформаційних технологій (далі – ІТ) в Україні наразі інтенсивно розвивається: збільшується кількість ІТ-компаній і кількість працівників у них, підвищується відсоток галузі у ВВП країни [5, с. 18]. На стадії активного зростання знаходиться й ігрова ІТ-індустрія, темпи розвитку якої становлять 10–15% на рік [5, с. 20]. Станом на 2017 р. більшість вітчизняних ІТ-компаній індустрії розроблення комп'ютерних ігор належить до суб'єктів малого підприємництва; половина ІТ-компаній мають підрозділи і філії у різних регіонах країни; третина ІТ-компаній є підрозділами іноземних компаній; 60% працівників мають повну вищу освіту; близько половини працівників ІТ-компаній має досвід роботи в ігровій індустрії більше 5 років; достатньо високим є рівень конкурентоспроможності українських ІТ-компаній (за оцінками представників), особливо на американському та європейському ринках комп'ютерних ігор [5, с. 27–28].

Деякі характеристики вітчизняного ринку ігрової ІТ-індустрії за даними спільного дослідження

ACHIEVERS HUB й інноваційного парку UNIT.City станом на 2018 р.: 69% компаній розробляють власні продукти, 25% займаються інді-розробкою; 20% компаній випустили лише 1 гру за період свого існування, 25% – понад 10 ігор; 82% компаній працюють із платформою Android, 79% – iOS, 78% – PC/Mac; 69% компаній випускають ігри на основі технології Unity, 31% – UnrealEngine, 31% – HTML5, 27% – власного рушія [3].

Ураховуючи зазначені показники і темпи розвитку ігрової ІТ-індустрії в Україні, а також наявність попиту на працівників високої кваліфікації, можна стверджувати, що перед вітчизняними закладами вищої освіти (далі – ЗВО) постає завдання щодо професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів до роботи у цій галузі і формування у них такого рівня компетентності, який дозволить приступити до виконання поставлених завдань без додаткової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комп'ютерні ігри є об'єктом дослідження багатьох наук. Вони розглядаються як соці-

ологічний і культурний феномен (Д. Галкін, Д. Кінашевський, Н. Стратонова, О. Шерман й ін.), як засіб навчання (К. Білоконна, С. Бурбело, М. Гріфітс, А. Думінш, Л. Зайцева, І. Романова, Т. Русакова, А. Токарева, О. Шабаліна, С. Яремко й ін.), значна увага приділяється етичним проблемам розроблення і поширення (К. Єфімова, Н. Сергєєва й ін.). Різні аспекти навчання розроблення комп'ютерних ігор майбутніх інженерів-програмістів і формування у них відповідних компетентностей досліджують А. Білощицький, О. Дмитрієва, В. Єсілевський, В. Ракович, М. Хафізов, В. Якубів й ін.

Серед багатьох закордонних досліджень, присвячених теоретичним і практичним аспектам створення комп'ютерних ігор, виділимо роботу Р. Костера [6], у якій автор подає вступне керівництво для розробників ігор, а також висловлює свої міркування з таких дискусійних питань, як чому людина грає; як пов'язані між собою навчання і гра; чому деякі ігри цікаві, а інші – ні; якою має бути цікава гра тощо.

Вагомий внесок у формування системи підготовки майбутніх програмістів до діяльності в індустрії розроблення комп'ютерних ігор зроблений вітчизняними науковцями і практиками у процесі виконання Європейської програми Erasmus+KA2 проекту «GameHub: Співробітництво між університетами та підприємствами у сфері ігрової індустрії в Україні». Так, у монографії [5] наведено результати аналізу ринку ігрової індустрії в Україні, професійних портретів ІТ-спеціалістів в ігровій індустрії і студентів ЗВО – потенційних працівників ігрових ІТ-компаній, виділено спеціальності розробників комп'ютерних ігор й необхідні для них загальні і професійні компетентності, подані дидактичні підходи до організації навчання спеціалістів для ігрової індустрії, а також технічні аспекти створення лабораторій GameLab в університетах [5, с. 7–8]. Проте організаційно-методичні підходи до професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, які навчаються за скороченим терміном, до діяльності у галузі створення комп'ютерних ігор майже не досліджувалися.

Мета статті. Метою роботи є визначення змісту, форм, методів і засобів формування у майбутніх інженерів-програмістів компетентності у галузі ігрового програмування в умовах скороченого терміну підготовки в університетах.

Виклад основного матеріалу. Скорочений термін підготовки майбутніх інженерів-програмістів на бакалаврському рівні вищої освіти передбачає, що навчання триває два або три роки залежно від умов вступу. Для магістерського рівня вищої освіти скорочений термін підготовки реалізується за умови «перехресного» вступу на неспоріднені спеціальності [2, с. 75].

Основними організаційно-методичними підходами до навчання майбутніх інженерів-програмістів ігрового програмування в умовах скороченого терміну підготовки у закладах вищої освіти на нашу думку є такі: 1) формування базових здатностей у сфері розроблення комп'ютерних ігор у процесі вивчення одного (обов'язкового) навчального курсу; 2) формування компетентності, достатньої для початку професійної діяльності в індустрії комп'ютерних ігор, у процесі навчання за спеціалізацією; 3) формування окремих умінь у галузі програмування ігор під час вивчення вибіркового спецкурсу (одного або декількох). Усі підходи мають певні переваги, тому вибір одного з них має відбуватися з урахуванням низки факторів, зокрема індивідуальних професійних запитів студентів; наявності у ЗВО викладачів із відповідною кваліфікацією, а також необхідної матеріально-технічної бази тощо.

Оскільки розробка комп'ютерних ігор є потужним сегментом індустрії розробки програмного забезпечення, то базові здатності у цій галузі доцільно формувати в усіх майбутніх інженерів-програмістів. Це завдання можна вирішити у процесі вивчення одного фундаментального (наприклад, «Теорія ігор») й одного прикладного (наприклад, «Основи ігрового програмування») курсів. Реалізуючи положення п. 15 частини першої статті 62 Закону України «Про вищу освіту» [1] про право здобувачів вищої освіти на вибір навчальних дисциплін, слід також передбачити у структурі навчальних планів підготовки бакалаврів і магістрів спецкурси, під час вивчення яких вони зможуть удосконалити знання й уміння з ігрового програмування.

Із метою забезпечення освітніх запитів студентів, професійна діяльність яких буде пов'язана зі створенням ігор, доцільно запровадити спеціалізацію, у межах якої вивчати низку профільних дисциплін, спрямованих на формування фундаментальних знань і практичних здатностей. Для визначення переліку цих дисциплін необхідно спиратися на вимоги ринку праці, сучасні тренди розвитку ігрової галузі, досвід освітньої діяльності вітчизняних і закордонних університетів, досвід практичної діяльності викладачів.

Фахівець М. Йіп опублікував наочне керівництво з навчання розробки ігор у своєму репозиторії на GitHub[8]. Він пропонує таку послідовність формування цієї компетентності: 0) ігрове програмування для дітей; 1) комп'ютерні науки (архітектура комп'ютерів, алгоритми, структури даних, операційні системи, математика для комп'ютерних наук й ін.); 2) мови програмування (C, C++, C#, Lua); 3) розробка програмного забезпечення (основи, ефективне кодування, шаблони проектування, UML й ін.); 4) математичні основи ігрового програмування (фундаментальні основи, геометрична

алгебра, обчислювальна геометрія й ін.); 5) ігрове програмування (Unreal, Unity, Cocos2d, Windows/DirectX, ігрові алгоритми, програмування віртуальної і доповненої реальності, розробка ігор для мобільних пристроїв, шаблони і техніки розробки ігор й ін.); 6) розробка ігрових рушіїв (архітектура і дизайн, інструментарій ігрової розробки й ін.). Після досягнення базового рівня у цих сферах можна у довільній послідовності поглиблювати знання й уміння у таких напрямках, як комп'ютерна графіка, ігрове аудіо, фізика й анімація ігор, ігровий штучний інтелект, програмування багатокористувацьких ігор [8]. Автор спробував максимально повно представити альтернативні шляхи формування професійних навичок ігрового програміста, тому запропоновану ним схему можна використовувати як основу для розробки структури і змісту спеціалізації «GameDevelopment».

Як джерело інформації і зразок для формування зазначеної спеціалізації можна використовувати також результати, отримані дослідниками у межах проекту «GameHub: Співробітництво між університетами та підприємствами у сфері ігрової індустрії в Україні». Проаналізувавши перелік модулів, які пропонуються в університетах – партнерах проекту для навчання майбутніх ІТ-спеціалістів ігрової розробки [5, с. 51–52], ми виділяємо два основні способи організації освітнього процесу за спеціалізацією: 1) з орієнтацією на вивчення спеціальних технік й інструментальних засобів програмування ігор (розробка різних типів ігор із використанням різних середовищ); 2) з орієнтацією на вивчення основних сфер ігрової індустрії (теорія ігор, розробка ігор, проектний менеджмент, штучний інтелект у комп'ютерних іграх, комп'ютерна графіка тощо). Уважаємо, що обидва способи є ефективними для формування у майбутніх інженерів-програмістів професійної компетентності в ігровій розробці, тому вибір одного з них для організації освітнього процесу залежить від умов ЗВО.

Вивчаючи дисципліни спеціалізації протягом чотирьох семестрів (на бакалаврському рівні), студенти мають набути уміння, необхідні для початку професійної діяльності у галузі розробки ігор. Зазначимо, що навчання за скороченим терміном здебільшого відбувається на основі попередньої освіти за спорідненим фахом, тобто студенти вже мають достатній рівень підготовки з комп'ютерних наук, програмування і розробки програмного забезпечення. Отже, дисципліни спеціалізації можуть охоплювати такі проблеми: математика для ігрового програмування, програмування ігор, роз-

робка ігрових рушіїв, поглиблене ігрове програмування (рис. 1). Вивчення дисциплін спеціалізації «GameDevelopment» для студентів, попередня освіта яких не пов'язана з комп'ютерними науками, є складнішим. У цьому разі необхідно так організувати самостійну роботу, щоб подолати наявні прогалини у знаннях.

Навчальні курси, наведені на рис. 1, охоплюють базові основи, необхідні для роботи у галузі ігрової розробки, дозволяють сформувати у майбутніх інженерів-програмістів професійну компетентність на рівні, достатньому для початку професійної діяльності.

Основною формою навчання майбутніх інженерів-програмістів в університетах залишається лекційно-семінарська. Проте в умовах обмеженого терміну професійної підготовки і посилення ролі самостійної пізнавальної діяльності студентів підвищується значення засобів онлайн-навчання, які полегшують доступ до інформації, комунікацію між учасниками освітнього процесу, контроль і оцінювання навчальних досягнень. Тому поширюється змішана форма навчання, яка передбачає активне застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час аудиторних занять і самостійної роботи.

Найбільш доцільною формою професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, які навчаються в університетах на засадах скороченого терміну, у межах спеціалізації з розробки комп'ютерних ігор є саме змішане навчання. Його застосування дозволяє викладачеві організувати, наприклад, групове виконання проектів, що є необхідним для формування здатностей до програмної розробки і діяльності у групі. Отже, ми погоджуємось із висновками авторів дослідження «Концепція освіти для Serious Games індустрії», які наголошують, що поєднання очної та змішаної форм навчання дозволяє досягти очікуваних результатів [5, с. 44].

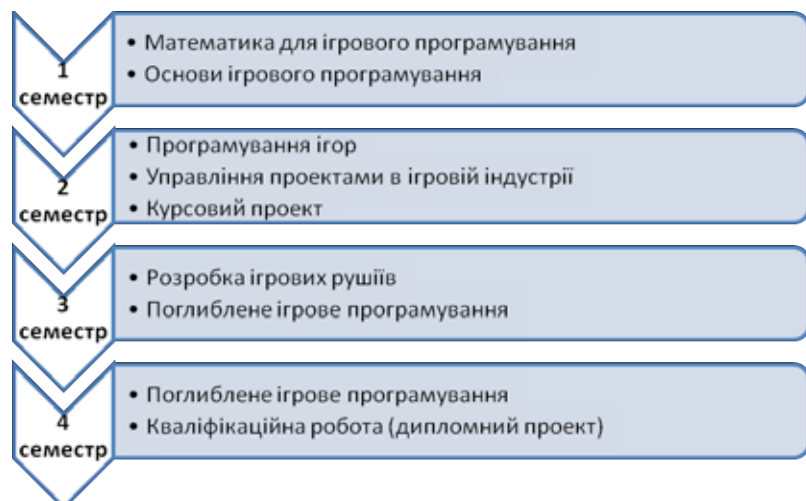


Рис. 1. Приклад структури спеціалізації «Game Development»

Розглядаючи методи навчання майбутніх інженерів-програмістів ігрового програмування, можна звернутися до досвіду виконавців проекту «GameHub: Співробітництво між університетами та підприємствами у сфері ігрової індустрії в Україні». У роботі [5] узагальнено результати проведених досліджень і наведено перелік рекомендованих методів викладання для формування компетентностей у майбутніх фахівців різних спеціальностей індустрії розроблення комп'ютерних ігор, наприклад: тренінгові заняття, рольові ігри, ділові бесіди, метод моделювання конкретних ситуацій, круглий стіл, кейс-метод, проектний метод й ін.

На нашу думку, більшість із запропонованих методів доцільно використовувати під час аудиторних занять, оскільки вони вимагають безпосереднього спілкування учасників освітнього процесу для отримання нового знання, створення нових ідей тощо. Одним з ефективних методів формування у майбутніх інженерів-програмістів практичних здатностей у галузі ігрового програмування є проектний підхід, коли викладач організує діяльність студентів, спрямовану на розробку готової комп'ютерної гри. Метод проектів можна використовувати як у процесі вивчення окремих дисциплін спеціалізації (наприклад, розробка гри у середовищі Unity 3D; розробка гри для платформи Android; розробка web-гри й ін.), так і під час виконання міждисциплінарних робіт у процесі курсового і дипломного проектування.

Вагоме значення для формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів у галузі ігрової розробки має вибір засобів навчання. Перелік таких засобів наводить В. Ракович [4]. Науковець зазначає, що у процесі створення ігор використовуються різноманітні інструментальні засоби: рушії, середовища розробки, конструктори ігор, додаткові інструменти (для тестування, керування проектами, створення графіки) тощо. Він рекомендує застосовувати в освітньому процесі такі програмні засоби, як рушії Cocos2d і Unity, середовища VisualStudio, Eclipse та Unity 3D, мови програмування C++ та Lua [4, с. 253].

Критерії вибору середовища для вивчення ігрового програмування наведено у роботі [7], зокрема можливість достатньо швидкого опанування студентами основ застосування ігрових механік у середовищі; популярність; підтримка вже відомих студентам мов програмування; можливість кросплатформної розробки; стабільність; наявність спільноти розробників і документації; доступність (наявність дешевих або безкоштовних версій) [7, с. 71–72]. Узагальнюючи свій досвід викладання з використанням середовищ Unity і Unreal, автори дослідження зауважують, що в освітньому процесі можна ефективно застосову-

вати обидва засоби. Проте студенти здебільшого віддають перевагу Unreal, оскільки ігри, розроблені у цьому середовищі виглядають більш професійними [7, с. 74].

Ми поділяємо погляди названих вище дослідників і вважаємо доцільним у процесі професійної підготовки з розробки комп'ютерних ігор майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого терміну навчання використовувати Cocos2d і Unreal Engine (для 2-семестрового курсу ігрового програмування).

Висновки і пропозиції. У статті коротко охарактеризований сучасний стан ігрової індустрії України, на основі чого сформульована проблема, пов'язана з необхідністю підготовки кваліфікованих працівників для цієї галузі у вітчизняних закладах вищої освіти. Основний акцент зроблено на формуванні компетентності з розробки комп'ютерних ігор у майбутніх інженерів-програмістів, які навчаються в університетах на умовах скороченого терміну підготовки, зокрема окреслено окремі організаційні характеристики такої підготовки; визначено організаційно-методичні підходи до навчання ігрового програмування у цих умовах; проаналізовано результати сучасних досліджень із питань навчання розробки ігор і на цій основі запропонована 4-семестрова структура спеціалізації «Game Development»; розглянуто деякі форми, методи і засоби навчання, які можуть бути використані у процесі підготовки здобувачів вищої освіти у межах цієї спеціалізації. Подальші дослідження спрямовано на формування змісту окремих дисциплін спеціалізації.

Список використаної літератури:

1. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37–38. ст.2004. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Крашеніннік І.В., Осадчий В.В. Короткострокові програми навчання інженерів-програмістів у закладах формальної і неформальної освіти України. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2017. № 54–55. С. 72–82.
3. Лобова О., Судольський Р. Game Development in Ukraine: Industry Guide. 2018. URL: http://data.unit.city/gamedev/tr74_25/game_dev_ua_F.pdf.
4. Ракович В.А. Деякі аспекти навчання програмування ігор майбутніх інженерів-програмістів. Новітні комп'ютерні технології. Кривий Ріг: Видавничий центр ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2018. Т. XVI. С. 249–254.
5. Якубів В., Зінюк Л., Дзябенко О., Кучанський О. Концепція освіти для Serious Games індустрії. Комплексне дослідження в рамках проекту Game Hub. Game Hub Consortium, 2017. 108 с. URL: <https://projects.pnu.edu.ua/>

- wp-content/uploads/sites/131/2018/09/GameHub_Концепція-освіти-для-Serious-Games-індустрії_final.pdf.
6. Koster R. A Theory of fun for game design. Scottsdale, Arizona: Paraglyph Press, Inc. 2005. 256 p.
 7. Dickson P.E., Block J.E., Echevarria G.N., Keenan K.C. An Experience-based Comparison of Unity and Unreal for a Stand-alone 3D Game Development Course. Proceedings of the 2017 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education – ITICSE '17. 2017. Pp. 70–75. <https://doi.org/10.1145/3059009.3059013>.
 8. Yip M. A study path for game programmer. Github.com. 26.07.2017. Retrieved from <https://github.com/miloyip/game-programmer>.

Krashenninik I. Training of future software engineers in game programming in the conditions of the short-term learning at the universities

The article is deals with the problem of short-term education of future software engineers at universities. One of the aspects of this problem is considered, namely training for professional activity in the game development industry. The relevance of the study is related to the intensive development of this branch of the domestic IT-industry, and with the growing need for workers who specialize in the game development. Such specialists should have abilities to start the execution of work assignments without additional training and to increase their qualifications. The training of future IT-specialists in game programming is the subject of modern research by Ukrainian scholars. However, organizational and methodological approaches to the short-term training of future software engineers in the field of game development almost do not cover in existing research.

The article defines organizational and methodological approaches to the short-term training of future software engineers in the field of game development at universities. The experience of domestic and foreign researchers has been analyzed, on the basis of which the structure of four semesters specialization «Game Development» is designed. The list of disciplines is based on the fact that students already have a prior education in related specialties. There are considered some forms, methods and means of higher education graduates training within this specialization. It is shown that the education should be organized in a mixed form, which involves the active use of information and communication technologies for providing access to information and organizing the interaction between teachers and students. The necessity of applying the project method for the formation of students' practical abilities is shown. The criteria for the selection of tools for future software engineers training in game development are given.

Key words: *future software engineer, computer game, game programming, institutions of higher education, professional training, shortened training period.*

С. В. Криштановичкандидат наук з державного управління,
доцент кафедри економіки та менеджменту
Львівського державного університету фізичної культури

ІНТЕГРАТИВНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Статтю присвячено дослідженню інтегративного навчання та його впливу на формування професійної компетентності майбутнього менеджера фізичної культури і спорту. Під час дослідження було встановлено, що інтеграція навчального процесу має сприяти використанню різноманітних форм викладання, що допомагатиме ефективному сприйняттю студентами навчального матеріалу, стане школою співпраці та взаємодії для всіх учасників навчального процесу (як викладачів, так і студентів). Проаналізовано загальний стан міжпредметних зв'язків, які мають формувати професійну компетентність менеджерів фізичної культури і спорту, враховуючи інтереси та здібності кожного студента. Інтегративний підхід до освіти сприятиме збалансуванню у навчальних, робочих програмах і тематичних планах загальноосвітньої, професійної, спеціальної управлінської підготовки майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту. Зміст навчання необхідно розробляти відповідно до формування професійної компетентності менеджера фізичної культури і спорту. Навчальний план має відповідати актуальним проблемам сьогодення та запитам менеджерів фізичної культури і спорту, бути практично спрямованим. Метою програми курсу спеціальності «Спортивний менеджмент» має бути формування у студентів спортивних вишів науково-методичної основи, яка необхідна для набуття ними знань соціального управління фізкультурно-спортивними організаціями в сучасних умовах ринкової економіки, удосконалення господарського механізму щодо діяльності цих організацій, навичок із прийняття економічно обґрунтованих управлінських рішень, раціонального використання всіх ресурсів галузі, зокрема фінансових, матеріальних, трудових тощо.

Зважаючи на проведене дослідження, спроектовано зміст інтегративного навчального процесу майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту. Застосовуючи в навчальному процесі інтеграцію наукових знань, реалізуючи її в системі освіти спортивних менеджерів, можна досягти реальних позитивних результатів. Так, знання студентів будуть набувати системності, уміння стануть узагальнювальними, перенесення ідей та методів з однієї наукової галузі до іншої буде посилювати формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту.

Ключові слова: інтеграція, навчальний процес, міжпредметні зв'язки, компетентність, менеджер, фізична культура, спорт.

Постановка проблеми. Спроби інтегративного навчання мають давню історію. Уже у 20-ті роки ХХ століття інтеграція здійснювалася шляхом реалізації комплексного підходу до побудови навчальних планів і програм, розширення міжпредметних зв'язків. Починаючи із 60-років, коли в усіх країнах світу посилювалися пошуки шляхів удосконалення змісту освіти, адекватної об'єктивним вимогам науково-технічного і соціального прогресу, інтеграція набувала самостійного значення. Основні пошуки дослідників у цьому напрямі посилювались наприкінці ХХ століття, тому сьогодні вони є головною вимогою в процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Інтеграція (від лат. *integratio* – з'єднання, відновлення, від *integer* – цілий, – англ. *integration*; нім. *integration*) – це процес, унаслідок якого відбувається досягнення єдності та цілісності, наближення й об'єднання будь-яких частин у єдину систему, узгодженість елементів усередині цієї системи, де окремі спеціалізовані елементи вза-

ємозалежні, тобто це процес і результат взаємозв'язку [1]. Під інтеграцією ще розуміють сукупність взаємодій узгодженості, скоординованості в діях між елементами системи, що забезпечує її внутрішню єдність, цілісність, гармонійне функціонування, стійкість і динамічну стабільність, а також становлення цілісності. Інтеграція визначається як процес взаємопроникнення, але при цьому мають на увазі не розчинення, а єдність елементів, збереження систем і налагодження між ними взаємних контактів [2]. Із позиції педагогічних наук, інтеграція – це процес взаємопроникнення наук, не поглинання одне одного, а об'єднання раніш ізольованих елементів, унаслідок чого цілісна система синтезує основні компоненти дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему інтегративного навчання, його зміст, форми та методи досліджували такі науковці, як Г. Єльнікова [3], Ю. Лега, В. Мельник, І. Цимбалюк [4], В. Омеляненко [5], Л. Сергієнко [6] та інші.

Результати педагогічних досліджень засвідчують те, що проблематика інтегративного навчання у процесі формування майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту була досліджена недостатньо та потребує більш ретельного вивчення.

Метою статті є дослідження впливу інтегративного навчання на формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту, становлення як особистості.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на багаторічний досвід роботи ВНЗ України, досвід закордонних країн із розвинутою ринковою економікою, необхідними умовами формування професійної компетентності майбутніх фахівців є саме інтеграція змісту навчання.

Зміст, форми та методи навчання майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту визначаються так, зважаючи на напрями подальшої діяльності. Основними ознаками цілеспрямованої навчальної діяльності є такі ознаки:

- завжди орієнтуватися на готовність студента до змін, на оволодіння ним навичками, вміннями, на засвоєння знань, на вироблення у себе певних психологічних якостей;

- спрямовуватись не стільки на результат, скільки на вміння знаходити, засвоювати та практично застосовувати знання;

- має бути оптимальною, якщо вона розгортається згідно з принципом змістового узагальнення, тобто «коли засвоєння знань загального й абстрактного характеру передують знайомству з більш частковими і конкретними знаннями. Останні мають бути виведені з перших (як зі своєї єдиної основи). Цей принцип витікає з установки на з'ясування походження понять і відповідає вимогам сходження від абстрактного до конкретного» [7, с. 317].

Тому до основних тенденцій підготовки менеджерів із фізичної культури і спорту слід віднести міжфункціональність та інтегративність у побудові навчальних планів і програм курсів; гнучкість у процесі складання навчальних планів, реалізація курсів за вибором; перехід від засвоєння теоретичних знань до більш практичного розуміння цілей освіти, її практичної спрямованості; зміни акцентів із пасивних лекційних методів і форм навчання до активних, використання інноваційних методів, аналізу конкретних ситуацій, посиленню ролі позааудиторної проектної діяльності тощо; зміни до вимог щодо професійної кваліфікації і діяльності викладачів, які мають знати не тільки теоретичні, але й практичні аспекти бізнесу й управління; розширення форм і можливостей отримання професії спортивного менеджера.

Упровадження інтеграції в навчальний процес, на думку В. Омеляненка, дає змогу «узагальнити споріднений матеріал кількох предметів навколо однієї теми; досягти цілісності знань; дати мож-

ливість студентам застосовувати набуті знання з різних навчальних предметів у професійній діяльності» [5, с. 21]. Отже, інтеграція навчального процесу має сприяти використанню різноманітних форм викладання, що допомагає ефективному сприйняттю студентами навчального матеріалу, вона стає школою співпраці та взаємодії для всіх учасників навчального процесу (як викладачів, так і студентів), зокрема успішному просуванню до спільної мети – формуванню особистості.

Міжпредметні зв'язки відіграють важливу роль у процесі підготовки майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту, диктують необхідність використання знань психолого-педагогічних, медико-біологічних наук у процесі вивчення спортивно-педагогічних дисциплін, що покращує розуміння основних наукових положень і закономірностей у процесі підготовки спортивних менеджерів до професійної діяльності [6]. Тому постає закономірність щодо застосування інтеграції та міжпредметних зв'язків, які природно мають формувати професійну компетентність менеджерів фізичної культури і спорту, враховуючи інтереси та здібності кожного студента.

Як свідчить практика, знання, вміння й навички, професійні та особистісні якості не можуть бути сформовані на достатньому рівні, якщо у зміст навчання не буде закладено єдине інтегративне підґрунтя. Зміст інтегрованих дисциплін мусить мати універсальний характер і відповідати проблемам майбутньої професійної діяльності майбутнього менеджера фізичної культури і спорту [4].

Інтегративний підхід до освіти вимагає збалансування у навчальних, робочих програмах і тематичних планах загальноосвітньої, професійної, спеціальної управлінської підготовки майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту. У методичному забезпеченні має бути узгоджено та науково обґрунтовано зміст загальнонаукових, спеціальних управлінських, економічних, гуманітарних, соціальних і психолого-педагогічних дисциплін. Інтегративний підхід уміщує принцип цілісності професійної підготовки, який має забезпечувати міцні взаємозв'язки її компонентів (зміст освіти, навчання, розвиток, мотивацію до навчання та професійної діяльності), оскільки має бути орієнтування на підвищення якості підготовки компетентних і конкурентоздатних фахівців фізичної культури і спорту.

Інтеграція дисциплін за спеціальністю «Спортивний менеджмент» має здійснюватися за змістом і специфікою майбутньої професійної діяльності відповідно до таких напрямів спортивного менеджменту, як керівництво (тип діяльності менеджменту, спрямований на формування цілей і завдань професійної діяльності, професійних обов'язків та функцій); управління (тип діяльно-

сті менеджменту, покликаний визначати загальні проблеми, аналізувати, досліджувати, прогнозувати, визначати перебіг розвитку й функціонування довірених йому спортивних організацій та закладів фізичної культури в цілому) [3]. Звідси виокремлюються й типи діяльності спортивного менеджера (державний, регіональний, міський, районний, організації (фірми)) та відповідні рівні діяльності (управлінець, керівник, менеджери різних рівнів).

Основними освітніми компонентами навчального процесу щодо формування професійної компетентності спортивних менеджерів є загальноосвітнє та спеціально-професійне навчання. Взаємодіючи між собою, вони, на думку Б. Курдюкова, утворюють інтеграційні зони (загально-спеціальну, загально-професійну, спеціально-професійну) [8]. У сукупності ці компоненти становлять цілісну структуру змісту підготовки менеджера в галузі фізкультурної освіти.

Слід зазначити, що інтеграція у навчальному процесі, окрім специфічних дидактичних особливостей, має загальні закономірності та співвідношення, які виникають між науковими знаннями. Урахування цих закономірностей необхідно брати до уваги вже на перших етапах формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту.

Педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту в процесі навчання мають уміщувати аналіз головних факторів, обставин, які забезпечують ефективність і посилюють результативність заходів для досягнення мети. Зміст навчання має розроблятися відповідно до формування професійної компетентності менеджера фізичної культури і спорту. Своє вирішення він має знайти у навчальному плані. Структура навчального плану визначається відповідно до форми навчання (очна, очно-дистанційна, дистанційна). Навчальний план має відповідати актуальним проблемам сьогодення та відповідати запитам менеджерів фізичної культури і спорту, бути практично спрямованим. Практична спрямованість навчального процесу на основі інтегративного підходу має полягати в розумінні взаємозв'язків загальноосвітніх предметів із вивченням фахових дисциплін.

Під час компонування нових варіантів навчальних програм на основі інтегрального підходу передбачаються такі розділи, як аналіз проблемної ситуації, визначення цілей, завдань, структурування програми тощо. Структурування навчальних програм має визначатися блоком переліку тем на весь період навчання і блоком перевірки відповідності до цілей і завдань підготовки менеджерів фізичної культури і спорту, а також виділенням розділу корекції тем і термінів проходження.

Вагоме теоретичне та практичне значення у ВНЗ, які готують майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту, мають навчальні програми курсу, які забезпечують формування у них основ професійної компетентності. Робота менеджера фізичної культури і спорту не буде повноцінною, якщо він не знатиме різновидів управлінської діяльності, які в майбутньому зможе спроектувати на професійну діяльність у галузі фізичної культури і спорту. Програмні положення мають базуватися на знанні економіки, менеджменту та маркетингу, загальної та соціальної психології, психології управління, політології. Водночас у програмах запропоновані дисципліни передбачають використання світових досягнень філософії, педагогіки, спортивного права, логіки й етики тощо.

Метою програм курсу є формування у студентів спортивних вишів науково-методичної основи, необхідної для набуття ними знань соціального управління фізкультурно-спортивними організаціями в сучасних умовах ринкової економіки, удосконалення господарського механізму щодо діяльності цих організацій, навичок з ухвалення економічно обґрунтованих управлінських рішень, раціонального використання ресурсів галузі, зокрема фінансових, матеріальних, трудових тощо.

Програма підготовки майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту за спеціалізацією має поділятися на фахові, гуманітарні, соціально-економічні дисципліни. Вони вивчаються згідно з навчальним планом підготовки з інтеграцією окремих дисциплін курсу «Основи управління сферою ФКіС» (відводиться 25%); фундаментальні дисципліни мають займати 45%, професійно-орієнтовані – 20%, а варіативна частина – 10% від загального змісту.

Основна підготовка майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту в процесі навчання в Національному університеті фізичного виховання і спорту, Львівському державному університеті фізичної культури, Дніпропетровському державному інституті фізичної культури і спорту, Харківській державній академії фізичної культури здійснюється на основі дисципліни спеціалізації «Спортивний менеджмент». У межах цієї спеціалізації студенти мають на основі інтегративного підходу осмислити роль і місце менеджменту загалом і спортивного менеджменту зокрема, що формуватиме уявлення про майбутню професійну діяльність. Цей курс допомагатиме їм набути специфічні для фізичної культури та спорту знання, зокрема з менеджменту, маркетингу, підприємницької діяльності тощо. Ці знання мають бути закріплені практичними заняттями, на яких мають опрацьовуватися різні управлінські проблеми, ситуативні вправи, управлінські тренінги, практиками в освітніх установах різного типу та організаціях спортивного спрямування.

У межах цього курсу студенти мають зрозуміти роль і місце менеджменту та спортивного менеджменту, зокрема в структурі професійної діяльності. Цей курс має низку визначених завдань:

- забезпечити цілісне уявлення про галузеву систему управління фізичної культури і спорту, про методи, принципи, закони, закономірності та технології управління в сучасних ринкових умовах;

- сформулювати первинні управлінські поняття під час вивчення гуманітарних і соціально-економічних дисциплін тощо;

- сформулювати власне управлінське бачення та управлінську культуру, здатність приймати результативні й ефективні управлінські рішення щодо своєї професійної діяльності;

- набути навичок та вмінь щодо знаходження, узагальнення та використання інформації про успіхи в галузевому управлінні;

- здатність орієнтуватися в сучасній системі органів публічного управління ФКіС в Україні;

- набути знань про інноваційні методи управління та новітні технології управлінської праці в фізкультурно-спортивних організаціях (технологію підготовки та ухвалення управлінських рішень, організацію виконання) тощо.

Результати опитування майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту в Львівському державному університеті фізичної культури на предмет загального розуміння ними інтегративного підходу в змісті навчання засвідчили (опитаних респондентів 118), що достатньою інформацією володіють 40,8% студентів, до деякої міри – 46,5%, недостатньо обізнані – 12,7%; важливість інтеграції дисциплін у процесі навчання вважають – 25,8%, необхідною – 74,2%. Серед мотивів оволодіння навчальним матеріалом на засадах інтегрованості предметів виділено такі, як сприяння можливості приймати правильні рішення у майбутній професійній діяльності (25,2%), отримання задоволення від процесу навчання (45,3%), накопичення знань та вмінь (29,5%). У можливість у такий спосіб набути професійної компетентності під час навчання у ВНЗ схильні вірити 64,5%, із сумнівом ставляться 35,5%. Зважаючи на проведене дослідження, можемо стверджувати, що інтегративне навчання є важливим складником у формуванні особистості студента та його професійної компетентності. Студент готовий до набуття знань, вмінь та навичок, через інтегративне навчання, які будуть необхідні для професійної діяльності відповідно до сучасних ринкових вимог.

Тому до процесу підготовки майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту Львівського державного університету фізичної культури ставляться вимоги, прийнятні сучасним ринковим відносинам, щодо професійного становлення особистості менеджера фізичної культури і спорту, який

здатний буде здійснювати управлінську діяльність та змінювати характер функціонування дорученої ділянки у цій сфері, реформувати методи управління, застосовуючи ефективні механізми сучасного менеджменту та аналітики тощо.

Висновки і пропозиції. Зважаючи на проведене дослідження для забезпечення проектування змісту інтегративного навчального процесу, необхідно виконати таке:

- установити вимоги та цілі навчання;

- розробити комплексне синтезувальне завдання та визначити перелік загально навчальних навичок, які необхідно отримати під час спеціалізації на основі змісту інтеграції навчальних предметів;

- систематизувати підсумкові завдання та встановити послідовність вивчення тем із фахових дисциплін;

- розробити навчальні завдання з кожної теми;

- здійснити психолого-педагогічний аналіз ефективності міжпредметних зв'язків і виявити можливі варіанти вдосконалення.

Застосовуючи в навчальному процесі інтеграцію наукових знань, реалізуючи її в системі освіти спортивних менеджерів, можна досягти реальних позитивних результатів, зокрема знання студентів будуть набувати системності; уміння стануть узагальнювальними; перенесення ідей та методів з однієї галузі до іншої буде посилювати формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту.

На підставі аналізу вимог до професійної діяльності менеджера фізичної культури і спорту можна зробити висновок про те, що йому (як менеджерів) необхідно не оглядове ознайомлення з азами управлінських наук, а поглиблене вивчення управлінських дисциплін, зокрема інтегрованих, у тісному взаємозв'язку з професійною проблематикою, змістом дисциплін на основі модульної побудови навчального процесу.

Список використаної літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
2. Професійна освіта. Словник: [навч. посіб.] / [уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало]. Київ: Вища школа, 2000. С. 122–129.
3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва: Ин-тпроф. Образования РАО, 1995. 336 с.
4. Омельяненко В. Професійна підготовка фахівців фізичної культури та спорту. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць, 2012. № 4 (20). С. 18–24.

5. Сергієнко Л.П. Інноваційний зміст системи підготовки спеціалістів фізичного виховання і спорту. Спортивний вісник Придніпров'я. 2003. № 3–4. С. 22–23.
 6. Лега Ю.Г., Мельник В.В., Цимбалюк І.М. Концептуальні засади підготовки менеджерів вищої кваліфікації. Черкаси: ЧДТУ, 2003. 107 с.
 7. Ельнікова Г. Управлінська компетентність. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.
 8. Курдюков Б.Ф. Теория и методология модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов физической культуры в системе высшего образования: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08. Краснодар, 2004. 303 с.
-

Kryshtanovych S. Integrity of the academic process in forming professional competence of future managers of physical education and sport

The article is devoted to the study of integrative learning and its impact on the formation of the professional competence of the future manager of physical culture and sports. The study found that the integration of the learning process should facilitate the use of various forms of teaching that will help the student to effectively perceive the educational material, and will become a school of cooperation and interaction for all participants in the educational process (both teachers and students). The general condition of interdisciplinary connections, which should form the professional competence of managers of physical culture and sports taking into account the interests and abilities of each student, is analyzed. Integrative approach to education will promote a balance in training, work programs and thematic plans of general, professional, specialized management training future managers of physical culture and sports. The content of the training should be developed in accordance with the formation of professional competence of the manager of physical culture and sports. The curriculum should be relevant to current issues and the needs of managers of physical culture and sports, to be practically directed. The purpose of the program of the course specialty "Sport Management" should be the formation of students of sports universities scientific and methodological basis, which is necessary for their acquisition of knowledge of social management of physical culture and sports organizations in the current conditions of a market economy, improving the economic mechanism for the activities of these organizations, the skills to make economically reasonable management decisions, rational use of all resources of the industry, namely financial, material, labor, etc.

In view of the conducted research, the content of the integrative educational process of future managers of physical culture and sports has been designed. After all, applying in the educational process the integration of scientific knowledge, implementing it in the education system of sports managers can achieve real positive results, namely, the knowledge of students will acquire a systematic, their skills will be generalizing, the transfer of ideas and methods from one branch of science to another, will strengthen the formation the professional competence of future managers of physical culture and sports.

Key words: *integration, educational process, interpersonal relations, competence, manager, physical culture, sport.*

І. Ю. Кузнецова

тренер збірної команди України з таеквон-До,
аспірант кафедри педагогіки та психології
Харківського національного університету внутрішніх справ

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТРЕНЕРА З ТАЕКВОН-ДО

Статтю присвячено питанням професійно-педагогічної діяльності тренера з таеквон-До. Метою статті є виокремлення педагогічних засобів, методів та принципів спортивної підготовки спортсменів у таеквон-До та розкриття змісту.

Визначено, що таеквон-До – це система функціонального розвитку людини будь-якого віку, яка використовує певні спортивні прийоми та вправи з метою функціонального розвитку і спортивної підготовки людини. Спортивна підготовка кваліфікованого спортсмена з таеквон-До – цілеспрямований і багаторічний процес, основною метою якого є досягнення високих спортивних результатів.

У статті розглянуто такі напрями діяльності тренера, як фізична, технічна, тактична, теоретична (інтелектуальна), психологічна та інтегративна підготовка спортсмена з таеквон-До. Конкретизовано такі засоби спортивної підготовки спортсменів: загальнопідготовчі, допоміжні, спеціальнопідготовчі, змагальні.

Представлено комплекс методів спортивного тренування: загальнопедагогічні (словесні та наочні) та практичні (метод регламентованих вправ, ігровий і змагальний методи). Розглянуто підгрупи практичних методів спортивного тренування: методи, спрямовані на оволодіння спортивною технікою (цілісно-конструктивні, розчленовано-конструктивні) та методи, спрямовані на розвиток фізичних якостей спортсмена (безперервні та інтервальні). Розкрито зміст ігрового та змагального методів, які подано з урахуванням специфіки тренування у таеквон-До.

Відокремлено загальнодидактичні принципи тренування: свідомості та активності у навчанні, наочності, систематичності і послідовності, доступності та індивідуального підходу. Надано характеристику принципів удосконалення спортивної майстерності у таеквон-До, яких необхідно дотримуватися тренером під час організації навчально-тренувального процесу зі спортсменами більш високої кваліфікації, зокрема міцності і варіативності навички; відповідності та вдосконалення спортивної майстерності; компенсації у спортивній майстерності; спрямованого поєднання в становленні спортивної майстерності, впливу наявних навичок спортсмена на подальше навчання.

Ключові слова: тренер, таеквон-До, спортсмени, підготовка, засоби, методи, принципи, тренування.

Постановка проблеми. Аналіз світових тенденцій у сфері професійно-педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму фахівця в галузі фізичного виховання та спорту. Актуальність підвищення рівня підготовки педагога-тренера є одним зі складників державних освітніх стандартів та документів Концепції Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вимір» на 2012–2020 рр. (2011) та Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2012).

У психолого-педагогічній літературі проблема професійної підготовки майбутніх тренерів та вчителів фізичної культури має багатоаспектне теоретико-методологічне висвітлення. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту сформулювали О. Ажиппо, П. Джуринський, Є. Захаріна, Р. Карпюк, Р. Клопов, А. Конох, Є. Приступа, Л. Сущенко, А. Сват'єв, О. Тимошенко, Б. Шиян та ін., науково-методичних засад здоров'язберігаючої діяльності визначили Н. Башавець, В. Горащук, О. Дубогай, М. Маліков та ін.

Можна виділити низку робіт, які присвячені формуванню професійної компетентності та готовності педагогів-тренерів із різних видів спорту: легкої атлетики (М. Куліков), футболу (Г. Лисенчук), спортивних ігор (І. Максименко), спортивної аеробіки (Н. Гущина, Т. Лисицька), боксу (П. Лужин, С. Топоров), плавання (Ж. Бережна) та ін.

Незважаючи на значну кількість наукових робіт у цій галузі, невирішеною залишається наукова *проблема* розкриття змісту професійно-педагогічної діяльності тренерів різних видів спорту, зокрема, тренера з таеквон-До. Важливо підкреслити, що цей зміст може бути уніфікованим лише частково – в аспекті загально педагогічної діяльності. Вирішення цієї наукової проблеми має прикладний характер і є можливим тільки в межах конкретного виду спорту, з урахуванням його специфіки, що забезпечить високий рівень підготовки спортсменів.

Мета статті – виокремити педагогічні засоби, методи та принципи спортивної підготовки спортсменів у таеквон-До та розкрити зміст.

Виклад основного матеріалу. Таеквон-До – це система функціонального розвитку людини будь-

якого віку; використовуючи спортивні прийоми та вправи з метою власного функціонального розвитку і удосконалення форми, цим видом спорту може займатися практично кожен (залежно від поставлених завдань і методів організації занять). Якщо почати займатися таеквон-До в дитинстві (наприклад, у 5–6 років), не маючи на меті обов'язкової участі в змаганнях і заняття призових місць, то до періоду дозрівання можна досягти й оптимального фізичного розвитку, й оптимального для суб'єкта володіння сенсомоторними навичками, й оволодіння прикладними навичками самооборони. Головним у заняттях таеквон-До (як масовим видом спорту) є регулярність занять, прагнення фізичного, психологічного і духовного вдосконалення до оволодіння технікою і тактикою таеквон-До (як виду спорту).

Спортивна підготовка кваліфікованого спортсмена з таеквон-До – цілеспрямований і багаторічний процес, метою якого є досягнення високих спортивних результатів. Цільова спрямованість тренування зумовлює послідовне вирішення різних за масштабом загальних і часткових завдань:

- 1) забезпечення всебічної фізичної підготовки;
- 2) постійне вдосконалення рівня тренуваності на засадах високої загальної та цілеспрямованої спеціальної фізичної підготовки;
- 3) систематична виховна та самовиховна робота;
- 4) дотримання вимог спортивної етики та дисципліни;
- 5) збереження і зміцнення здоров'я, дотримання гігієни тренування і режиму спортсмена, а також чітка організація лікарського контролю;
- 6) систематична участь у спортивних змаганнях;
- 7) активна участь у популяризації спорту серед населення.

Успішне рішення зазначених завдань забезпечує міцне здоров'я, гармонійний фізичний розвиток, високий рівень техніко-тактичної, психологічної, інтелектуальної й теоретичної підготовленості.

Професійно-педагогічна діяльність тренера має бути спрямована на фізичну, технічну, тактичну, теоретичну, психологічну та інтегральну підготовку спортсмена.

Фізична підготовка спортсмена спрямована на розвиток фізичних здібностей, насамперед рухових, які складають основу в таеквон-До і є необхідними у спортивній діяльності в цілому, а також орієнтована на удосконалення силових, швидко-силових, швидкісних, витривалості, гнучкості, координаційних якостей спортсмена.

Фізичну підготовку поділяють на *загальну* та *спеціальну*.

Загальна фізична підготовка передбачає розвиток фізичних якостей людини, сприяє під-

вищенню її функціональних можливостей та підтримку працездатності, що не зумовлено специфічними вимогами певного виду спорту. Спеціальна фізична підготовка вирішує завдання виховання специфічних здібностей, завдяки яким спортсмен досягає успіху в обраному виді спорту. У процесі фізичної підготовки спортсмени підвищують рівень функціональної підготовленості та спеціальної тренуваності.

Спеціальна фізична підготовка спрямована на розвиток у спортсмена тих фізичних здібностей, які безпосередньо впливають на досягнення в обраному виді спорту.

Метою *технічної підготовки* є створення і реалізація певних умов, що забезпечують оволодіння спортсменом відповідною технікою дій, які виконуються спортсменом під час змагань. Саме технічна підготовка забезпечує високий рівень оволодіння спортсменом руховими вміннями, навичками, прийомами та дозволяє досягти високого рівня досконалості виконання. Технічна підготовка у таеквон-До також спрямована на забезпечення варіативності виконання спортивних прийомів.

Під *тактикою* змагальної діяльності слід розуміти цілеспрямовані способи об'єднання і реалізації рухових дій для вирішення змагальних завдань з урахуванням правил змагань, позитивних і негативних характеристик підготовленості (спортсмена, партнерів, супротивника), а також умов середовища.

Теоретична (інтелектуальна) підготовка спортсмена спрямована на оволодіння ним спеціальними знаннями у галузі загальних (історії спорту, теорії фізичної культури, методики) і спеціальних засад спортивного тренування у таеквон-До (розширення знань про організацію тренувань, режиму відпочинку, обсягу спортивних навантажень, змагальну діяльність, суддівство тощо).

Досягнення високого спортивного результату значною мірою залежить від *психічної (психологічної) підготовки* спортсмена. Дослідження свідчать, що саме психологічна підготовка спортсмена до змагань забезпечує налаштованість на спортивну боротьбу і досягнення перемоги. Змістом психологічної підготовки є формування у спортсмена таких особистісних якостей, як цілеспрямованість, самовладання, рішучість, активність та ін. Психологічній підготовці спортсмена необхідно приділяти увагу під час організації тренувань із поступовим збільшенням спортивних навантажень.

Інтегральна підготовка поєднує і дозволяє комплексно реалізувати технічну, тактичну, теоретичну, психологічну підготовленість спортсмена під час навчально-тренувальної та змагальної діяльності. Це пов'язано з тим, що в межах кожного з напрямів підготовки використовуються

свої засоби, методи, вправи, що призводить до певної неузгодженості в розвитку якостей, здібностей та вмінь, які розвиваються у спортсмена. Інтегральна підготовка спортсмена спрямована на поєднання й узгодження всіх видів підготовки задля досягнення високого спортивного результату під час змагань. Із цією метою використовують змагальні вправи з таеквон-До, які виконують в умовах змагань різного рівня, та спеціально-підготовчі вправи, які за структурою та характером виконання наближені до змагальних.

Засоби спортивної підготовки – це фізичні вправи, виконання яких спрямоване на розвиток спортивної майстерності. Вони умовно можуть бути поділені на чотири групи: загально-підготовчі, допоміжні, спеціально-підготовчі, змагальні.

До загально-підготовчих належать вправи, що забезпечують загальну фізичну підготовку спортсмена, оволодіння ним сукупністю загальних рухових дій. *Допоміжні* вправи спрямовані на ускладнення загально-підготовчих вправ і є певним фундаментом для фізичного вдосконалення. *Спеціально-підготовчі* вправи мають за мету безпосередньо підготувати спортсмена до змагань, тому мають схожість зі змагальними вправами в структурі руху, ритмічним, тимчасовим та іншим характеристикам. До спеціально-підготовчих належать імітаційні вправи, які за координаційною структурою максимально відповідають характеру виконання змагального вправи. *Змагальні* вправи – це сукупність рухових дій, які є засобом змагальної боротьби в обраному виді спорту і виконуються відповідно до правил змагань цього виду спорту.

Під час організації спортивних тренувань поняття «метод» розглядають як спосіб використання основних засобів тренування, сукупності прийомів і правил взаємодії спортсмена і тренера. У процесі спортивного тренування використовують такі групи методів: 1) загальнопедагогічні, до яких належать словесні та наочні методи; 2) практичні, що включають метод регламентованих вправ, ігровий і змагальний методи.

До словесних методів, які застосовуються в спортивному тренуванні, належать такі: розповідь, пояснення, бесіда, аналіз виконання вправ, обговорення та ін. у поєднанні з указівками, командами, зауваженнями, рекомендаціями, з використанням відповідної термінології. Ефективність тренувального процесу багато в чому залежить від умілого поєднання.

До наочних методів, що використовуються в спортивній практиці, належать такі: демонстрація правильного виконання вправ, рухів та прийомів, які здійснює тренер або спортсмен високої кваліфікації; перегляд навчальних фільмів, відеозаписів змагань; участь у змаганнях різного рівня як глядачів із метою відпрацювання техніки виконання окремих прийомів та вправ.

Практичні методи спортивного тренування умовно можуть бути підрозділені на дві основні групи:

1) *методи, спрямовані на оволодіння спортивною технікою*, що дозволяють формувати у спортсмена рухові уміння і навички, які є характерними для таеквон-До. Виокремлюють методи розучування вправ у цілому (цілісно-конструктивні) і по частинах (розчленовано-конструктивні). Розучування складних рухів здійснюється через виконання спортсменами більш простих вправ, які неможливо поділити на елементи. Проте увагу спортсменів зосереджують не тільки на оволодінні окремими елементами прийому, а й на цілісному руховому акті;

2) *методи, спрямовані на розвиток фізичних якостей*.

До цієї групи належать безперервні та інтервальні методи.

Серед методів, спрямованих переважно на вдосконалення фізичних якостей, виділяють безперервні та інтервальні. Безперервні методи характеризуються одноразовим безперервним здійсненням спортсменом тренувальної діяльності. Інтервальні методи передбачають виконання вправ із певним інтервалом і з мимовільним відпочинком.

Використання цих методів дозволяє спортсменові виконувати вправи як рівномірно (у постійному режимі), так і варіативно (у змінному режимі). Інтенсивність тренування може збільшуватися (прогресувати) або періодично змінюватися (бути варіативною).

Поряд із методами безперервного та інтервального тренування використовують круговий, який орієнтований як на комплексне удосконалення фізичних якостей спортсмена, так і на розвиток окремих якостей.

Необхідно враховувати, що оволодіння спортивною технікою передбачає одночасне освоєння тактики. Особливо це характерно для одноборств, спортивних ігор тощо, в яких оволодіння певним технічним прийомом стимулює тактику його застосування в умовах змагань.

Друга підгрупа методів не тільки впливає на фізичні якості спортсмена, але і на вдосконалення його техніко-тактичної майстерності, психічних якостей.

У спортивному тренуванні використовують *ігровий і змагальний* методи.

Використання *ігрового методу* має на меті комплексне вдосконалення рухової діяльності спортсмена в ускладнених умовах, але може застосовуватися і для початкового навчання рухам або виборчого впливу на окремі фізичні здібності. Цей метод стимулює активність, швидкість реакції, ініціативу, спритність та інші якості спортсмена. Особливістю використання методу є

те, що спортсмен постійно перебуває у нових умовах ігрових ситуацій, що вимагає від нього виконання різних рухових прийомів, які відпрацьовуються під час гри.

Реалізація *змагального методу* пов'язана зі спеціально організованою діяльністю, яка спрямована на з'ясування рівня фізичної, технічної, тактичної, психічної підготовки спортсмена, є способом перевірки ефективності тренувального процесу. Цей метод дозволяє спортсменові порівняти свій рівень підготовки з підготовкою суперника, що стимулюватиме його до самовдосконалення. Змагальний метод доцільно використовувати в межах вимог конкретного виду спорту.

У підготовці спортсменів з таеквон-До поряд із *загальнодидактичними принципами* (свідомості та активності у навчанні, наочності, систематичності і послідовності, доступності та індивідуального підходу [1]) виокремлюють *групу принципів удосконалення спортивної майстерності*, яких необхідно дотримуватися тренерові під час організації навчально-тренувального процесу зі спортсменами більш високої кваліфікації [2].

Принцип міцності і варіативності навички. Ступінь оволодіння спортсменом із таеквон-До міцними та стійкими руховими навичками є одним з основних показників рівня його спортивної майстерності.

Однією з головних відмінностей спортсмена високого класу з таеквон-До від менш кваліфікованого полягає в тому, що його дії характеризуються міцністю, правильністю і точністю виконання незалежно від рівня змагань, напруженості бою й індивідуальних особливостей супротивника. Тому тренер має стежити за тим, щоб навчальний матеріал був міцно засвоєний, щоб виникла міцна навичка. Під нею слід розуміти багаторазове виконання прийому в змагальній обстановці без зниження його ефективності. Міцно засвоїти прийоми в таеквон-До можна тільки систематично і тривало виконуючи навчально-тренувальні завдання, під час яких після багаторазових повторень рухові вміння поступово перейдуть у закріплені рухові навички.

Принцип відповідності та вдосконалення спортивної майстерності.

Принцип відповідності вміщує досить широке коло вимог, основна мета яких – раціональна побудова тренувальної та змагальної діяльності спортсмена. Ефективність поєдинку суперників залежить від того, як кожен із них може використовувати ті прийоми і дії, які найбільш відповідають ситуації, що склалася в бою. Тренер має планувати навчально-тренувальний процес так, щоб використовувані засоби, методи навчання, характер і зміст вправ, величина і зміст наванта-

ження найбільш точно відповідали можливостям спортсменів.

Під час підготовки спортсмена до змагань тренер має враховувати низку важливих моментів, без яких не можна досягти високого спортивного результату. До них належить планування тренування, відпочинку і харчування спортсмена відповідно до часу й особливостей майбутніх змагань. Треба будувати підготовку спортсмена з таеквон-До, враховуючи індивідуальність його майбутніх основних суперників, напруженість змагальної боротьби, реакцію глядачів і т. ін.

Принцип компенсації у спортивній майстерності. Дотримання принципу особливо важливе безпосередньо під час бою. Досить часто спортсмени з таеквон-До, обравши правильні тактичні варіанти, засоби і методи боротьби з противником, під час поєдинку починають програвати йому. Наприклад, вибравши тактичну установку на перемогу над противником, спортсмен не може цього зробити, оскільки його суперник виявився більш майстерним. Якщо ж у спортсмена хороша фізична підготовка і висока спеціальна витривалість, то він перейде на новий тактичний варіант бою, наприклад, збільшивши темп і компенсуючи відсутні якості високою щільністю активних дій.

Принцип спрямованого поєднання в становленні спортивної майстерності. Будь-яка вправа, яку виконує спортсмен із таеквон-До з метою оволодіння конкретною руховою навичкою або виховання тієї чи іншої фізичної якості, викликає певні зрушення в інших його навичках і якостях. Цей взаємозв'язок заснований на закономірності єдності й характеру прояву рухових і функціональних можливостей організму спортсмена. Одна з найважливіших форм реалізації принципу спрямованого поєднання під час підготовки спортсмена з таеквон-До – це одночасний розвиток його спеціальних фізичних якостей і спеціальних рухових навичок. Міцність прояву навички значно зростає, коли її становлення проходить одночасно із вдосконаленням спеціальних фізичних якостей. Цей принцип широко використовується в легкій атлетиці, гімнастиці та інших видах спорту.

Принцип впливу наявних навичок на подальше навчання. Під час навчання таеквон-До наочно проявляється взаємодія навичок. Майстер спорту, що пройшов відповідну школу послідовного навчання, легко засвоює нові прийоми.

Наявність рухових навичок може як позитивно, так і негативно впливати на процес оволодіння новими прийомами, може полегшувати формування нової навички й ускладнювати цей процес. Такий вплив наявних навичок на нові називається перенесенням навички.

Висновки і пропозиції. Таким чином, зміст професійно-педагогічної діяльності тренера з таеквон-До має бути реалізований у навчально-тренувальному процесі шляхом застосування засобів, методів і принципів спортивної підготовки, що дозволить підвищити її ефективність спортсмена.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка навчальної програми з таеквон-До для дитячо-юнацьких шкіл, яка сприятиме цілеспрямованій та організованій підготовці юних спортсменів.

Список використаної літератури:

1. Круцевич Т.Ю. Теорія і методика фізичного виховання. Т. 1. Київ: Олімпійська література, 2012. 392 с.
2. Шулика Ю.А. Тхэквондо. Теория и методика. Спортивное единоборство: учебник для СДЮШОР, спортивных факультетов педагогических институтов, техникумов физкультуры и училищ олимпийского резерва. Т. 1. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 580 с.

Kuznetsova I. Contents of professional and pedagogical activities of Taekwon-Do coaches

The article is devoted to questions of professional and pedagogical activity of Taekwon-Do coach. The purpose of the article is the separation of pedagogical means, methods and principles of athletics training in Taekwon-Do and the revealing of their content.

It is determined that Taekwon-Do is a system of functional development of a person of any age who uses certain techniques and exercises for the purpose of functional development and sports training. Sports training of a Taekwon-Do skilled athlete is a purposeful and multi-year process whose main goal is to achieve high sports results.

In the article the following directions of activity of the coach are considered: physical, technical, tactical, theoretical, psychological and integrative preparation of the Taekwon-Do athlete. Specifies the means of sports training: general, preparatory, auxiliary, special-preparatory, and competitive.

The complex of methods of training is presented: general pedagogical (verbal and visual) and practical (the method of regulated exercises, game and competitive methods). The subgroups of practical methods of training are considered: methods aimed at mastering sports technique (holistic, constructive, dismembered-constructive) and methods aimed at the development of physical qualities of an athlete (continuous and interval). The contents of the game and competition methods, which are given taking into account the specifics of Taekwon-Do training, are revealed.

The general didactic principles of training are singled out: consciousness and activity in teaching, visibility, systematic and consistent, accessibility and individual approach. The description of the principles of improving the athletic skill in Taekwon-do, which should be followed by the coach when organizing the training process with athletes of higher qualification is given. Namely, the principle of strength and variability of skills; the principle of matching and improving athletic skills; the principle of compensation in sports skills; the principle of a directed combination in the development of sporting skills, the principle of the influence of existing athlete skills for further training.

Key words: coach, Taekwon-Do, athletes, training, tools, methods, principles.

О. Г. Лещенко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
Запорізького національного університету

М. Л. Безрук

магістр спеціальності «Соціальна робота»
факультету соціальної педагогіки та психології
Запорізького національного університету

АНАЛІЗ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

Статтю присвячено актуальній проблемі сімейних цінностей особистості, визначенню сімейних цінностей студентської молоді, обґрунтуванню необхідності розвитку та формування сімейних цінностей у студентів-першокурсників.

Розкрито сутність цінностей і сімейних цінностей. Наголошено на актуальності теми для українського суспільства, оскільки існує проблема нівелювання сімейних цінностей молоддю, проблема низької готовності молоді до вступу до шлюбу, народження дітей. Негативний вплив на сімейні цінності пов'язаний із кризовими явищами у духовній та моральній сфері сучасної сім'ї.

Було проаналізовано міжнародні та державні нормативно-правові документів, у яких наголошується на таких цінностях, як шлюб, сім'я, дитинство, материнство та батьківство.

У статті підкреслено, що саме сім'я є основним середовищем, у якому формуються цінності дитини. Також зазначено, що юнацький вік є сенситивним для засвоєння сімейних цінностей.

Розкрито динамічні чинники соціального середовища, які впливають на формування цінностей особистості. Це такі чинники, як склад думок сім'ї, характер спілкування сім'ї, ставлення соціального оточення до сім'ї, традиції сім'ї та інтелектуальний рівень учнів школи, групи, класу, де навчається дитина.

Авторами було проведено дослідження сімейних цінностей студентської молоді віком 17–18 років. Результати опитування показали, що більшість респондентів прагне створити власну сім'ю, проте у більш пізні строки, однак при цьому третина опитаних толерантно ставиться до громадянського шлюбу. Більшість респондентів зазначила, що саме сім'я здійснює ключовий вплив на формування уявлень про сімейне життя та сімейних цінностей, при цьому менший, але суттєвий вплив на цінності молоді реалізують засоби масової інформації. Ключовою цінністю для студентської молоді є теплі, щирі стосунки в родині.

Авторами досліджено уявлення молоді щодо гендерного розподілу ролей у сім'ї, прав дитини у сім'ї, факторах, що впливають на формування сімейних цінностей,

***Ключові слова:** сім'я, цінності, сімейні цінності, студентська молодь, юнацький вік, моральні цінності.*

Постановка проблеми. Основою держави є сім'я (яка вже вважається абсолютною цінністю), яка є головною і беззаперечною умовою збереження і примноження духовної історії народу, його традицій. Майбутнє української держави й інституту сім'ї залежить від змісту цінностей, що закладаються у світоглядні орієнтири молоді. Кризові явища в духовно-етичній сфері життя сучасної сім'ї (як причини занепаду сімейних цінностей) мають негативні наслідки, що впливають на стан і благополуччя сучасної сім'ї такими шляхами: зруйнування етичних поглядів на шлюб і сім'ю, збільшення кількості розлучень, пошкодження засад сім'ї, втрата традиційного сприйняття батьківства і материнства – це все дезорієнтує погляди сучасної молоді на функціонування сім'ї як соціального інституту. До того ж сучасні реалії життя українців указують на те, що цінність сім'ї і сімейних відносин у молодих поколіннях падає у зв'язку з формуванням у них нової системи цінностей, які базуються

на еґоїстичних пріоритетах, втраті сімейних традицій і звичаїв, низькому рівні уявлень про батьківство чи материнство. Наслідком кризи цінності сім'ї є численні проблеми дитинства: порушення процесів формування у дітей духовно-моральної сфери; духовно-моральна некомпетентність, відсутність у молодого покоління чітких уявлень про добро і зло, відповідальності перед своєю сім'єю, суспільством, державою. Гостро постає проблема спрямованості молоді на сімейні цінності та готовності до створення сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика сімейних цінностей молоді стала предметом дослідження багатьох учених: О. Балагури, Ю. Бескурнікової, О. Гаженка, О. Колісника, О. Лейфи, М. Рокіча, І. Сікорської. Особливостям життєвих цінностей у юнацькому віці присвячені роботи О. Бобренко, О. Городецького, О. Зотової, Д. Медведєва. Питання ставлення сучасної молоді до сім'ї як

до головної цінності широко досліджувалися у працях таких учених: В. Осовського, О. Вишняка, В. Піддубного, В. Паніотто.

Мета статті – визначення актуальних сімейних цінностей сучасної студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Процвітання держави залежить від формування та захисту сімейних цінностей у молоді, що впливає на народжуваність, оформлення шлюбу, міцність стосунків у сім'ї.

Ми звернулись до тлумачення основних понять «цінності» та «сімейні цінності». Немає єдиного визначення цих понять. Так, цінності – це ідеали або кінцева мета; основні оціночні стандарти бажаного; один з основних елементів культури [8, с. 332]. За М. Рокічем, цінності – це «переконання індивіда в перевагах певних цілей чи типів поведінки (порівняно з іншими цілями чи типами поведінки)» [2, с. 23].

Д. Медкова визначає сімейні цінності як «позитивні і негативні показники значущості об'єктів, що належать до заснованої на єдиній спільній діяльності спільності людей, пов'язаних шлюбом/батьківством/спорідненням, у зв'язку із залученням цих об'єктів у сферу людської життєдіяльності, людськими інтересами, потребами, соціальними відносинами» [5, с. 45].

Представлені визначення вказують на те, що засвоєння, прийняття особистістю певних цінностей, спрямованість на них, суб'єктивний вибір тих чи інших цінностей формують ціннісні орієнтації людини. Ціннісні орієнтації – детерміновані прагнення, бажання, потреби людини, що є для неї важливими особистісними цінностями та цілями життєдіяльності [8, с. 332]. Цінність сім'ї, батьківства є духовною цінністю, перетворення якої на ціннісні орієнтації реалізується за умови внесення їх людиною у процес діяльності та поведінки.

Важливість формування сімейних цінностей в української молоді підтверджується міжнародними та державними нормативно-правовими документами. Так, у Конвенції ООН про права дитини проголошуються цінності дитинства, сім'ї, де зазначається, що «сім'я – основний осередок суспільства і природне середовище для зростання і благополуччя всіх її членів, особливо дітей, для повного і гармонійного розвитку в атмосфері щастя, любові і розуміння, виховання в дусі миру, гідності, терпимості, свободи, рівності і солідарності» [2].

У Конституції України наголошується на тому, що «сім'я, дитинство, материнство і батьківство охороняються державою» (стаття 51) [3]. Сімейний кодекс України спрямований на «...зміцнення інституту сім'ї, утвердження почуття обов'язку батьків, дітей та інших членів сімей, забезпечення кожної дитини сімейним вихованням» [7]. У статтях цього документа наголошується на тому, що «почуття взаємодопомоги, любові, підтримки,

турботи (як сімейних цінностей), спираються на юридичні норми, у яких закріплені, насамперед, моральні цінності нашого народу» [7].

У державній соціальній програмі «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на період до 2021 року» серед пріоритетних напрямів ефективної системи захисту прав та інтересів дитини виділено «зміцнення інституту сім'ї та формування відповідального батьківства через удосконалення соціально-педагогічної роботи з формування відповідального батьківства, сімейних цінностей у підлітків, підготовки молоді до сімейного життя» [6, с. 3]. Саме у родині із самого народження починається засвоєння дитиною моральних норм і формування особистості та особливого змісту вони набувають у період юнацтва.

Учені по-різному визначають межі розвитку людини в юнацькому віці. Так, Л. Виготський, Д. Ельконін, Е. Еріксон вік 15–20 років називають юнацьким; І. Кулагіна та В. Колюцький період юнацтва встановлюють від 17 до 20–23 років; В. Мухіна виділяє юнацький вік із 15–16 років до 21–25 років [4, с. 143]. І. Кон характеризує 18–23-річну молоду людину як уже дорослу як біологічно, так і соціально, провідною діяльністю якої є професійне самовизначення [4, с. 143]. У цьому віці процеси фізичного, психічного, соціального розвитку є найбільш складними. Так, формується здатність до самостійного мислення, вчинків, оцінки, саморегуляції та самовиховання, відбувається формування усвідомлених особистісних моральних установок, цінностей, відповідний стиль поведінки.

Однією з основних характеристик розвитку інтелектуальної сфери в юнацькому віці, на думку Ю. Мішиної, є «розвиток та зміна системи цінностей, життєвих орієнтирів особистості (розвиток духовно-моральної і сутнісної спрямованості особистості)...» [4, с. 145]. Ці процеси у молодіжному житті зумовлюють актуальність формування сімейних цінностей у студентської молоді.

Оскільки саме сім'ї належить головна роль у формуванні духовно-моральних цінностей особистості, то потрібно зважати на те, що на всіх етапах розвитку дитини в сім'ї (як на неї, так і на її батьків) постійно впливають різні фактори соціального середовища. Серед цих факторів В. Торохтій виокремлює такі [9, с. 75]: 1) «склад думок сім'ї – це формування здатності адаптації цілей, установок, ціннісних орієнтацій сім'ї до реалій зовнішнього життя, готовність до різноманітних життєвих змін, професійної діяльності подружжя; 2) характер спілкування сім'ї вміщує специфічну міжособистісну комунікацію, відкритість сімейної комунікації для соціального середовища, вираженість власних сімейних інтересів, неформальність відносин між чле-

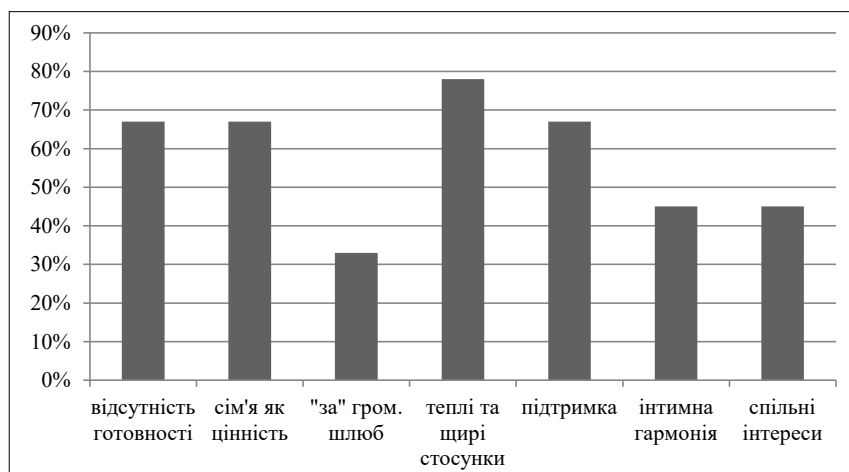


Рис. 1. Пріоритетні сімейні цінності та орієнтири студентів

нами сім'ї; 3) ставлення соціального оточення до сім'ї характеризується суперечностями, а інколи навіть неадекватністю реальних домагань та очікувань; 4) традиції сім'ї засвоюються як уявлення про загальнолюдські цінності, правила і норми поведінки; 5) інтелектуальний рівень учнів школи, групи, класу, де навчається дитина, від якого залежить успішність виховання та сприйняття цінностей, традиції, їх ієрархію». Як бачимо, система факторів, які впливають на морально-духовний розвиток особистості, складна, динамічна, часто залежить від індивідуальних, суб'єктивних чи об'єктивних умов.

Усвідомлення цінностей породжує ціннісні уявлення, а на основі ціннісних уявлень створюються ціннісні орієнтації, які створюють усвідомлювану частину системи особистісних смислів.

Нами було проведено дослідження сімейних цінностей студентської молоді, у якому брали участь 58 студентів-першокурсників (жіночої статі, віком 17–18 років) спеціальностей «Соціальна робота (освітня програма «Соціальна педагогіка»)» та «Психологія» факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету. Для визначення сімейних ціннісних орієнтацій студентської молоді нами було використано авторський опитувальник «Сімейні цінності – життєві орієнтири», спрямований на визначення цінностей студентської молоді у сфері сімейного життя. Опитувальник містив десять питань-блоків, які розкривають цінність сім'ї у житті людини, плани та погляди щодо створення студентами власної сім'ї, фактори, які безпосередньо та опосередковано мають вплив на уявлення про сім'ю, сімейні життя та стосунки.

Результати дослідження показали, що серед переліку життєвих цінностей сім'ю (як цінність) обрало 67% опитаних студентів; 89% респондентів визначили варіант «не збираюся поспішати з таким серйозним кроком як шлюб»; 33% опитаних уважають, що «офіційне оформ-

лення стосунків не є необхідним»; найважливішими визначають «теплі, щирі стосунки в родині» 78% респондентів; «підтримку один одного в подружній парі» – 67%; «інтимну гармонію подружжя» – 45%; «турботу про виховання дітей» – 22%; «спільність інтересів подружжя» – 45% (див. рис. 1).

Також під час опитування студентам-першокурсникам пропонувалось обрати твердження, пов'язані із запитаннями формування сім'ї, ставлення до виховання дітей, розподілу сімейних обов'язків. Результати наведені у

таблиці нижче (див. Табл.1).

Цікаві пріоритети були розставлені респондентами за наведеними висловлюваннями: з одного боку, дівчата-студентки наголошують на рівноправній позиції жінки з чоловіком у сім'ї, на урахуванні прав дитини, а з іншого – обирають такі стереотипні позиції, що без батька дитина не розвивається нормально, що під час одруження потрібно отримати «батьківське благословення».

Серед факторів, які мали найбільший вплив на формування уявлень про сім'ю та сімейне життя, студенти назвали такі: 67% – «стосунки в батьківській сім'ї», 45% – «телебачення». Факторами, які мали найменший вплив на формування уявлень про сім'ю та сімейне життя, студенти назвали такі: 67% – «популярні журнали», 39% – «знання, отримані в школі».

Узагальнюючи отримані відповіді студентів на поставлені їм запитання, можна зазначити, що серед сімейних цінностей найбільш вагомими виділяють такі: теплі стосунки між членами родини – 83%, спільне проведення часу – 72%, матеріальні блага та забезпечення родини – 61%, сімейні традиції та святкування свят всією сім'єю – 50%, знання історії роду, прізвища – 33%.

Висновки і пропозиції. Отже, сімейні цінності – це світоглядні уявлення і моральні установки, засновані на розумінні інституту сім'ї, відносин людей у сім'ї, відповідальної шлюбної і сімейної поведінки індивіда в традиційній духовно-моральній культурі народу, що забезпечують культурне і демографічне відтворення українського суспільства і держави.

Результати дослідження дали змогу дійти таких висновків: сім'я відіграє провідну роль у формуванні сімейних цінностей студентської молоді. У респондентів переважають сімейні цінності. За результатами опитування було визначено, що заповітною мрією майбутнього (для більшості студенток) є сімейний добробут, прагнення створити щасливу родину. Проте для

Таблиця 1

Сімейні орієнтири

№ з/п	Висловлювання	Відповіді студентів, %
1	Жінка в сім'ї має відповідати за дрібні повсякденні покупки, а рішення про крупні витрати має приймати чоловік	22%
2	Жінка має право самостійно робити великі покупки, навіть якщо у сім'ї гроші заробляє чоловік	78 %
3	Жінка не має носити одяг, який не подобається її чоловікові	22%
4	Під час вибору одягу жінка не зобов'язана враховувати смаки чоловіка	78 %
5	У сім'ї без батька хлопчик не може розвиватися нормально	67%
6	Жінка здатна виховати сина без батька	22%
7	Погані стосунки в сім'ї виправдовують подружню зраду	33%
8	Навіть не дуже хороші стосунки в сім'ї не виправдовують подружню зраду	55%
9	Грошима в сім'ї має розпоряджатися той, хто веде господарство	33%
10	Грошима в сім'ї має розпоряджатися той, хто їх заробляє	55%
11	Батьки не мають пояснювати дітям свої рішення	5%
12	Батьки мають пояснювати дітям свої рішення	78 %
13	Дитина має право сама обирати собі коло друзів без втручання батьків	67%
14	Батьки мають контролювати коло спілкування своєї дитини	22%
15	У сім'ї жінка має займатися будинком та дітьми, а чоловік – заробляти	22%
16	Жінка має працювати нарівні з чоловіком, щоб було за що утримувати родину	67%
17	Думка батьків має бути вирішальною під час вибору підлітком додаткових занять (спорт, музика)	5%
18	Дитина має розвиватися вільно, а не так, як їй приписують батьки	89%
19	Збираючись одружуватись, необхідно отримати благословення батьків	78%
20	Для того, щоб одружитись, не потрібно отримувати «батьківське благословення»	45%
21	Якщо дитина сама заробляє гроші, вона має право витратити їх так, як вважає за потрібне	78%
22	Дитина має узгоджувати з батьками те, як саме витратити зароблені нею гроші	22%

подальшого розвитку сучасної сім'ї (як ціннісного соціального інституту, її стабільності і благополуччя) необхідно систематично і цілеспрямовано соціально-педагогічно впливати на ціннісний зміст уявлення про сім'ю у студентів, чим формувати спільну готовність до якісного, здорового сімейного життя. Подальше наше дослідження буде спрямовано на розробку змісту, форм та методів формування сімейних цінностей, особистісної мотивації до сімейної поведінки та підготовки до батьківства студентської молоді.

Список використаної літератури:

1. Городецький О. Сімейні цінності студентської молоді, яка займається фізичною культурою і спортом. Спортивний вісник Придніпров'я. 2017. № 1. С. 129–133.
2. Конвенція ООН про права дитини від 27.02.1991. Соціальна політика в Україні: зб. док. і матер. офіц. вид. Київ: УДЦССМ, 2001. 45 с.
3. Конституція України: станом на 1 верес. 2016 р. / Верховна Рада України. Харків: Право, 2016. 82 с.
4. Лещенко О.Г. Соціально-педагогічні умови формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2010. 258 с.
5. Медкова Д.В. Семейные ценности как объект социологического анализа. Ломоносовские чтения. 2003. Т. 2. С. 55–67.
6. Про затвердження Державної соціальної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2021 року: постанова Каб. Міністрів України від 30 травня 2018 р. № 453. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/453-2018-%D0%BF>
7. Сімейний кодекс України станом на 10.01.2002. / Верховна Рада України. Київ: Атіка, 2002. 80 с.
8. Словарь по социальной педагогике: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Л. В. Мардахаев]. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 368 с.
9. Торохтий В. С. Психология социальной работы с семьей. Москва: Рос. акад. образования, 1996. 152 с.

Leshchenko O., Bezruk M. Family values analysis of first-year students

The problem of family values essence among the modern students is analyzed in this article. The relevance of the article is defined by the fact that there is a problem of readiness of youth to found a family and views on family values. The root cause of the problem is the crisis in the spiritual and moral spheres of modern Ukrainian youth.

The problem was researched such scientists as O. Balagura, U. Beskurnikova, O. Gazhenko, O. Zotova-Sadilo, O. Kolesnik, O. Leyfi, I. Sikorskaya, etc.

The special attention is paid to the analysis of normative documents of national and international importance in which these norms such as family, marriage, childhood, motherhood and paternity are reflected.

There dynamic factors of the social environment that influence on the formation of values including family are pointed.

The age-related challenges of youth requiring special attention from society and from family are briefly-stressed. It is the family that has a major role in formation of spiritual and moral values of personality.

The research is based on carrying out first year students' survey of the speciality "Social Work (Social Pedagogic)", the Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Zaporizhzhia National University, aged from 17 to 19. The questionnaire "Family values – vital reference points" has been developed for the definition of family valuable orientations for students. There were 18 students who participated in this questioning.

According to the survey it has been defined that among family values the most significant for respondents were cordial relations between family members, collaborative leisure, wellbeing, family traditions and knowledge of family history.

The need to be aware, development and pedagogical formation of family values of first-year students and their personal motivation to healthy family behavior are proved.

Key words: family, family values, students, youth, moral values of personality.

Л. О. Лісінадоктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
Бердянського державного педагогічного університету

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті на основі аналізу структури педагогічної діяльності та змісту етапів інноваційної діяльності вчителя обґрунтовано модель підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності як цілісну систему науково-методичного забезпечення, запропоновано конкретні шляхи реалізації даної моделі.

Педагогічну систему підготовки студентів до інноваційної діяльності представлено як взаємозалежну сукупність доцільно функціональних елементів: суб'єкти навчальної діяльності, цілі спільної діяльності, зміст освіти, опанування яким є метою спільної діяльності, технології навчання, критерії ефективності. Виділено основні чинники, що впливають на динаміку формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності: необхідний і достатній рівень методологічної і психолого-педагогічної компетентності, визначена професійна спрямованість, розвинені рефлексивні здібності та пізнавальні потреби, сформоване педагогічне мислення, наявність наукової педагогічної свідомості та прагнення опанувати системно-моделювальним рівнем професіоналізму, високий рівень гнучкості і дивергентності мислення, відсутність стереотипів свідомості. Визначено інтегративні професійно значущі якості і властивості вчителя, які необхідно цілеспрямовано розвивати для опанування інноваційною діяльністю.

Доведено, що вибір змісту, форм і засобів організації освітнього процесу підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності необхідно здійснювати на основі принципів навчання дорослих. Грунтуючись на кваліметричному, компетентнісному, акмеологічному, андрагогічному, професіографічному, синергетичному, інноваційному, технологічному та мотиваційному забезпечення методологічних підходах, розроблено концепцію підготовки студентів до створення і впровадження освітніх інновацій.

Описано структуру цілісної навчально-пізнавальної діяльності студентів у логіці навчання інноваційній діяльності та визначено завдання викладача у підготовці студента до розроблення освітньої інновації.

Ключові слова: інноваційна діяльність учителя, модель підготовки студента до створення і впровадження освітніх інновацій, структурні та функціональні елементи педагогічної системи підготовки студента до інноваційної діяльності.

Постановка проблеми. Соціально-економічні реформи у сфері загальної й професійної освіти характеризуються змінами як у змістовному, так і в організаційному аспектах. Пріоритетом освітньої політики України є підготовка випускника школи, здатного змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя [1]. Завдання сучасного вчителя – сформувати особистість творчу, а не носія інформації. Розв'язування такого завдання припускає спрямування освітнього процесу на здобуття школярем певних компетенцій, зокрема навичок соціальної взаємодії, вмінь застосувати знання на практиці та критично мислити. Таке соціальне замовлення актуалізує необхідність підготовки фахівців, рівень компетентності яких відповідає викликам суспільства знань, здатних безперервно розвиватись упродовж життя, здатних адаптуватися до змін у суспільстві, орієнтованих на створення інноваційного середовища. Інноваційна діяльність учителя дозволяє забезпечити системність, орі-

єнтованість на результат, гнучкість і варіативність освітнього процесу, дає можливість створювати оптимальні педагогічні умови для формування особистості учня, тому стає універсальним діяльним інструментом освіти. Однак досвід показує, що розширення можливостей для творчої, інноваційної діяльності фахівців, не підготовлених до цієї діяльності, викликає реальну можливість виникнення інноваційної «анархії». Фундаментом інноваційної діяльності, на нашу думку, є підготовка майбутнього вчителя до створення, впровадження інновацій, яку ми вважаємо одним із найважливіших завдань педагогічної освіти.

Тому орієнтація студентів педагогічних університетів на оволодіння методологічними основами, технікою й технологією інноваційної професійної діяльності є нагальною вимогою часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення й аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зазначити, що досліджуваній проблематиці присвячені праці значної кількості вчених. Проблематика загаль-

ної педагогічної інноватики є предметом наукових досліджень К. Ангеловські, Х. Барнета, К. Вазіної, Л. Даниленко, М. Кларіна, С. Полякова, М. Поташника, Н. Юсуфбекової та ін. Важливі аспекти педагогічної інноватики відображені у працях В. Паламарчук, А. Пригожина, О. Савченко, Р. Юсуфбекової та інших науковців; філософський аспект висвітлено в роботах В. Андрущенко, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кременя; соціологічний – у працях М. Удальцової, Н. Шуст; управлінський – В. Бондаря, Н. Василенко, Л. Ващенко, Л. Даниленко; історичний – О. Попової; освіти дорослих – В. Олійника, Н. Протасової, Л. Пуховської, В. Семиченко, Т. Сорочан, Л. Хоружої та ін. Науковцями обґрунтовуються та експериментально перевіряються заходи, спрямовані на формування в майбутніх учителів позитивного ставлення до інноваційної професійної діяльності (Л. Струченко), теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (І. Гавриш), виявляються умови формування в освітян готовності до створення освітніх інновацій (М. Дука, Л. Подимова, І. Протасова, Ю. Рудінова, В. Сластьонін), розглядаються питання становлення педагогічних працівників як суб'єктів освітніх інновацій в умовах післядипломної педагогічної освіти (Н. Клокар, О. Козлова).

Проте в умовах трансформації суспільства, яка детермінує інноваційні зміни в соціальних інститутах (зокрема у школі), залишається об'єктивна необхідність системної підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, формування у нього знань й умінь, необхідних для внесення обґрунтованих змін до трансляційної основи освітніх технологій з урахуванням особливостей учнів і власних можливостей. Пошук науково обґрунтованого підходу до підготовки вчителя, який володіє набором професійних засобів для створення і реалізації власних освітніх проєктів, зумовив вибір теми нашого дослідження.

Метою статті є обґрунтування моделі підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності як цілісної системи науково-методичного забезпечення, яка розкриває її концептуальні, структурно-змістові, технологічні та організаційно-дидактичні положення; розробка конкретних шляхів реалізації запропонованої моделі в освітньому процесі педагогічного університету.

Інноваційна діяльність є багатокомпонентною і визначається у науковій літературі по-різному, зокрема так: швидкоплинний процес із непередбачуваним результатом; формування нового типу мислення; порівняння результатів якості діяльності із запланованими; знання сучасних технологій діяльності [4; 5].

У своєму дослідженні ми спиралися на розробки І. Гавриш, яка інноваційну педагогічну діяльність

визначає як комплексну діяльність, спрямовану на створення, впровадження та розповсюдження нового (новацій) у педагогічній теорії та практиці [4, с. 84]. При цьому категорії «інноваційна педагогічна діяльність», «педагогічна інновація», «педагогічне нововведення», «інноваційний педагогічний процес» вона розглядає як синонімічні, а поняття «новація» трактує як новий засіб (технологія, методика, система тощо). Відповідно до цього визначення поняття «готовність учителя до інноваційної професійної діяльності» розуміється як інтегративна якість його особистості, що є регулятором та умовою успішної професійної діяльності, спрямованої на створення, впровадження й розповсюдження освітніх новацій [4, с. 85].

Конкретизуючи визначення І. Гавриш, ми розглядаємо інноваційну діяльність учителя як вид творчої педагогічної діяльності зі створення теоретично й експериментально обґрунтованих моделей цілісних дидактичних систем або завершених фрагментів, зокрема технологій навчання. Інноваційна діяльність учителя є багатоступінчастою пізнавальною діяльністю, спрямованою на подолання значної кількості заздалегідь невідомих перешкод між численними нечіткими цілями й умовами, що динамічно змінюються. Ця діяльність здійснюється шляхом різноманітних дослідницьких впливів на педагогічну систему з метою виявлення прихованих причинно-наслідкових зв'язків методами аналізу й інтеграції одержуваної під час цього дослідження інформації.

Інновації припускають генерування нових педагогічних ідей, утілення, аналіз моніторингових даних, оприлюднення результатів, забезпечення умов для їх реалізації у системі освіти [5, с. 33–34]. Можна виділити такі напрями інноваційних процесів у системі освіти, до яких необхідно готувати майбутніх учителів: створення нового в педагогіці; сприйняття, освоєння й оцінка нового; його використання і застосування.

Слід зазначити, що рівень вирішення комплексних завдань створення та впровадження освітніх нововведень залежить від когнітивних, емоційних, особистісних й соціальних здібностей вчителя та рівня його готовності до інноваційної діяльності [6, с. 246].

Систему підготовки студентів до інноваційної діяльності ми розробляли на основі аналізу структури педагогічної діяльності та змісту етапів інноваційної діяльності вчителя, які можна представити так: 1) особистісно-мотивована переробка наявних освітніх проєктів, самостійна інтерпретація, вичленування й класифікація проблемних педагогічних ситуацій, активний пошук інноваційної інформації, ознайомлення з нововведенням; 2) професійно-мотивований аналіз власних можливостей зі створення або освоєння нововведення, ухвалення рішення про використання

нового; формулювання цілей і загальних концептуальних підходів до застосування нововведення; 3) прогнозування змін, труднощів, засобів досягнення цілей, результатів інноваційної діяльності; обговорення з колегами, адміністрацією шляхів впровадження нововведень; 4) розроблення концептуальної основи й етапів експериментальної роботи; 5) реалізація інноваційних дій; упровадження нововведення в освітній процес і відстеження перебігу його розвитку; 6) здійснення контролю й корекції інновації; оцінка результатів впровадження, рефлексія.

Ми погоджуємось із думкою А. Алексюка, який зазначає, що «...для ефективного навчання потрібен не окремий метод чи засіб, а цілісна технологія, що є сукупністю методів, засобів і форм організації навчання, спрямованих на досягнення поставлених дидактичних цілей» [1, с. 9]. А під технологією навчання цей же автор розуміє теорію використання прийомів, засобів і способів організації навчальної діяльності (і в цьому смислі це методика навчання) [1, с. 10].

На наш погляд, найбільш повно розкриває сутність феномена технології підготовки майбутнього вчителя С. Сисоєва, яка репрезентує її як «процес створення адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку людини в освітній установі, яка (внаслідок упорядкованих професійних дій викладача за умов оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу), гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога» [9, с. 261].

Педагогічну систему підготовки студентів до інноваційної діяльності можна представити як взаємозалежну сукупність доцільно функціональних елементів: суб'єкти навчальної діяльності, цілі спільної діяльності, зміст освіти, опанування яким є метою спільної діяльності, технології навчання, критерії ефективності. Основними чинниками, що впливають на динаміку формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності (зокрема до конструювання нового змісту освіти і моделювання освітнього процесу), на нашу думку, є необхідний і достатній рівень методологічної і психолого-педагогічної компетентності, визначену професійну спрямованість і розвинені рефлексивні здібності студентів, сформоване педагогічне мислення і наукову педагогічну свідомість, високий рівень гнучкості й дивергентності мислення, відсутність стереотипів свідомості, розвинені пізнавальні потреби, прагнення опанувати системно-моделюючим рівнем професіоналізму. Під готовністю майбутнього вчителя до створення

і впровадження освітніх інновацій ми розуміємо інтегративний вимір сформованості особистісних і професійних характеристик для організації, здійснення та досягнення цілей інноваційної діяльності. Таким чином, організовуючи процес навчання студентів, потрібно не тільки враховувати, а й цілеспрямовано розвивати такі інтегративні професійно значущі якості і властивості вчителя: 1) професійну спрямованість; 2) методологічну компетентність; 3) рефлексивні здібності.

Підготовку студентів до інноваційної діяльності ми розглядаємо як невід'ємний складник навчання, що ґрунтується на глибоких знаннях фахових та психолого-педагогічних дисциплін та представлений системою знань і умінь, технологіями управління процесом проектування та формування ціннісного ставлення до творчої діяльності.

Найважливіші фактори, що детермінують застосування певних технологічних дій під час підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності – цілі й умови навчання [8, с. 45]. Мета навчання кожного конкретного студента – оволодіння тими знаннями, уміньми, навичками, яких йому бракує для досягнення певного рівня компетентності в царині інноваційної діяльності. Однак (за умов усієї індивідуальності конкретних цілей навчання) будь-які з них за своїм характером належать до однієї або декількох типологічних цілей навчання: оволодіння інформацією на новому рівні, придбання навичок і вмінь у використанні інформації, вироблення переконань і нових якостей, задоволення пізнавальних інтересів. Ці цілі передбачають наявність у студентів: а) певного досвіду й попередньої підготовки у сфері інноваційної діяльності; б) досить сформованої мотивації до інноваційної діяльності; в) більш-менш чітке усвідомлення певної педагогічної проблеми, для вирішення якої вони планують застосувати інновацію.

Вищезазначене вказує на те, що вибір змісту, форм і засобів організації освітнього процесу необхідно здійснювати на основі принципів навчання дорослих, виділених С. Змеєвим [4]: верховенство самостійного навчання; організація спільної роботи з планування, реалізації й оцінювання процесу навчання; опора на досвід студента (як джерело навчання (педагогічна практика)); індивідуалізація, системність, контекстність, елективність навчання; актуалізація результатів навчання, невідкладне застосування на практиці (в контекстній грі на заняттях); розвиток освітніх потреб.

У зв'язку зі складним інтегративним змістом поняття «готовність до інноваційної діяльності», основні положення концепції підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності мають ґрунтуватися на декількох методологічних підходах: кваліметричному, компетентнісному, акмеологічному, андрагогічному, професіографічному, синергетичному, інноваційному, технологічному та мотиваційного забезпечення [7, с. 28].

Основна ідея нашого дослідження полягає в тому, що формування професійних знань і вмінь, розвиток творчих здібностей, створення ціннісно-орієнтаційних установок необхідно здійснювати не послідовно, а паралельно, підпорядкувавши весь процес професійної підготовки майбутніх учителів інноваційній діяльності зі створення практично значимого педагогічного продукту. Ця ідея відображається в концепції, яку розкривають такі положення:

- підготовка майбутнього вчителя до інноваційної діяльності відбувається на основі організації і впровадження інноваційних спецкурсів з урахуванням специфіки освітнього процесу в сучасному навчальному закладі;

- підготовка майбутнього вчителя до інноваційної діяльності зумовлює потребу в проектуванні технологій навчання студентів, які системно інтегрують найбільш ефективні технології освіти в цілісну систему і забезпечують умови для науково-методичного та організаційного супроводу;

- реалізація мотиваційного компонента підготовки майбутніх учителів, регулярне проведення моніторингових досліджень якості освітнього процесу і якості підготовки студентів до педагогічної діяльності є основою для досягнення ефективності підготовки до створення і впровадження інновацій;

- добір практичних форм і методів організації підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності має відповідати вимогам до сучасного змісту вищої педагогічної освіти;

- підготовка студентів до дослідницького пошуку, забезпечення їх знаннями в царині педагогічних інновацій, уміннями та навичками пошукового характеру потребує розширення традиційних форм навчання шляхом створення альтернативних спецкурсів на основі інноваційних проектів та програм;

- для розв'язання завдання підготовки майбутнього вчителя до розробки інновацій необхідно моделювати навчальний процес, спрямований на формування у студента культури мислення і наукової педагогічної свідомості;

- інноваційна діяльність студентів має носити практичний характер і бути орієнтована на створення педагогічного продукту, який без додаткової дидактичної адаптації може бути впроваджений в освітній процес;

- відбір змісту для навчання студентів має ґрунтуватись на принципах: цілісності і наступності; інтегративності знань; відповідності змісту підготовки майбутніх учителів до змісту навчання учнів за основними компонентами змісту освіти; пріоритету розвивальних цілей перед пізнавальними; ідентифікації з учнем.

Ми пропонуємо три типи організації підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах навчального процесу університету:

I – для студентів однієї спеціальності; проблема створення і впровадження інновацій проходить через весь зміст навчальних планів. *Переваги*: застосування діяльнісного підходу в навчанні, наповнення категоріальних знань конкретним змістом. *Труднощі під час організації навчання*: орієнтація студентів на свою дисципліну, ізоляція від майбутніх учителів інших дисциплін під час вирішення загальнопедагогічних і методологічних завдань, тому рефлексія звернена, як правило, тільки до наукового знання; в колективі, в якому вже розподілені референтні групи, більш виражені групові впливи, які можуть знижувати ефективність інтерактивних технологій навчання на заняттях.

II – для студентів однієї спеціальності; проблема вирішується шляхом впровадження блоку самостійних курсів («Основи інноваційного навчання», «Педагогічна інноватика» та ін.) незалежно від змісту інших модулів навчального плану. *Переваги*: знайомство студентів із відбором і конструюванням змісту освіти, формування професійних запитів, постановка цілей власної інноваційної діяльності під час вирішення завдання моделювання змісту освіти і навчального процесу. *Труднощі в організації навчання*: утруднення, характерні для першої моделі, неможливість повноцінно застосувати діяльнісний підхід (браку часу) і, як наслідок, неможливість повноцінно вирішити завдання підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

III – для майбутніх учителів різних спеціальностей (формуються міжфакультетські групи) проблема вирішується також шляхом упровадження блоку самостійних курсів. *Переваги*: застосування діяльнісного підходу під час навчання студентів, рішення загальнопедагогічних і методологічних завдань, повноцінна рефлексивна діяльність. *Труднощі під час організації навчання*: важко конкретизувати зміст лекційно-практичних занять на прикладі окремої дисципліни; присутність студентів інших спеціальностей знижує активність деяких учасників при участі в дискусії, груповій проблемній роботі тощо.

У логіці навчання інноваційній діяльності цілісну навчально-пізнавальну діяльність студентів можна подати так:

- самоаналіз професійних труднощів і самооцінка контекстної діяльності;

- послідовне знаходження протиріч, формулювання проблем, постановка освітніх завдань;

- засвоєння знань про освітні стратегії і педагогічні технології;

- рефлексія; осмислення окремої педагогічної проблеми в контексті загальних проблем освіти;

- професійне самовизначення і вироблення цілей інноваційної діяльності;

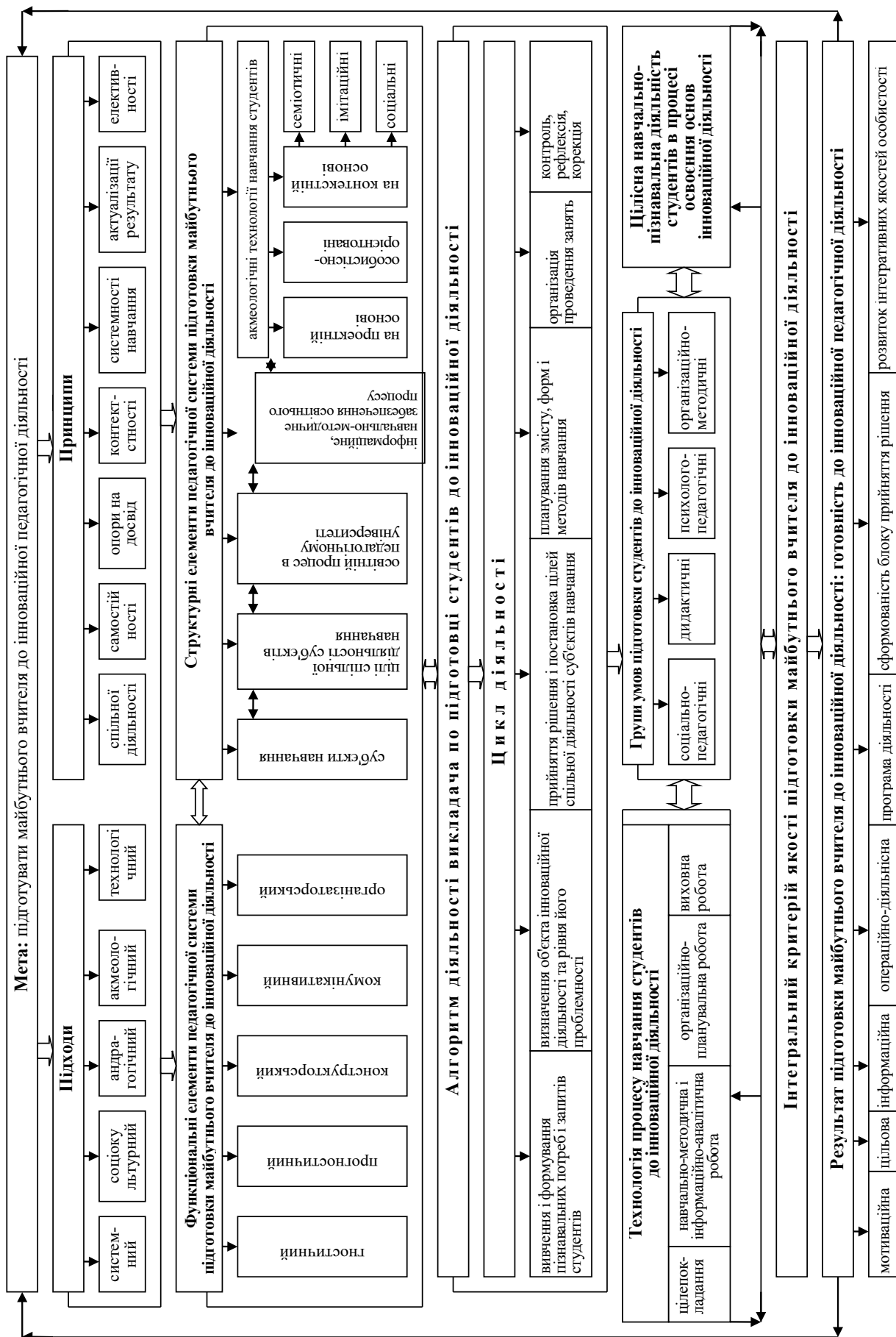


Рис. 1. Модель підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності

– вироблення загальнопедагогічних умінь (вивчення мотивів і мотивації навчальної діяльності учнів, визначення цілей-намірів і цілей-планованих результатів, виокремлення компонентів соціокультурного досвіду в предметно-дисциплінарному змісті шкільної освіти, визначення планованих результатів навчання та ін.);

– моделювання інновації в процесі навчальної діяльності;

– аналіз створеного освітнього проекту на предмет цілісності і можливої адаптації;

– рефлексія власної навчально-пізнавальної діяльності.

Завдання викладача під час підготовки студента до розробки освітньої інновації: 1) створити умови для успішного оволодіння студентами механізмами моделювання; 2) сформулювати у майбутніх учителів потребу в підвищенні методологічної компетентності і професійно-педагогічної культури; 3) забезпечити засвоєння студентами основних понять технологічного підходу і особистісно-орієнтованого навчання; 4) привести студентів до оволодіння способами діяльності, необхідними для розроблення і впровадження освітніх інновацій.

Вищевикладене подамо у вигляді моделі підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності (рис. 1).

Висновки і пропозиції. Запропонована модель підготовки майбутнього вчителя до розробки та впровадження освітніх інновацій розкриває сутність феномена інноваційної діяльності і підготовки до цієї діяльності, її оптимальні структурні і функціональні складники, а також найбільш характерні зв'язки між компонентами. Результати апробації моделі показують, що на її основі можлива оптимізація реальної практики підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Урахування складників педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя до вирішення комплексних завдань створення та впровадження освітніх нововведень дають можливість викладачеві вирішувати завдання підготовки студентів до інноваційної діяльності багатоваріантно, вибрати найбільш ефективний варіант. Модель також ука-

зує на необхідність творчої самореалізації викладача під час управління підготовкою студента.

Перспективним розвитком дослідження ми вважаємо розробку навчальних програм підготовки майбутніх вчителів до інноваційної діяльності з урахуванням специфіки конкретної дисципліни.

Список використаної літератури:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів. Київ: Либідь, 1998. 558 с.
2. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Монографія. Київ: Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. 380 с.
3. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 : теорія і методика професійної освіти. Харків, 2006. 589 с.
4. Змеєв С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. Москва: ПЕР СЭ, 2003. 207 с.
5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/, вільний. – Назва з екрану
6. Лісіна Л.О. Психолого-педагогічні умови підготовки вчителів до конструювання навчальних технологій / Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. Запоріжжя. 2007. Вип. 44. С. 241–250.
7. Лісіна Л.О. Технологічний підхід в післядипломній педагогічній освіті. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». Черкаси. 2008. Вип. 125. С. 25–30.
8. Лісіна Л.О. Технології навчання вчителів в післядипломній освіті. Запоріжжя: Диво, 2007. 198 с.
9. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: Монографія. Київ: Поліграфкнига, 1996. 407с.

Lisina L. Model for preparing the future teacher to innovation activity

In the article on the basis of analysis of the structure of pedagogical activity and content of the stages of the teacher's innovation activity, the model of the training of future teachers for innovative pedagogical activity as an integral system of scientific and methodological support is substantiated, concrete ways of realization of this model are proposed.

The pedagogical system of students' training in innovation is presented as an interconnected set of expediently functioning elements: the subjects of educational activity, the goals of their joint activity, the content of education, the mastery of which is the purpose of joint activity, teaching technology, performance criteria. The main factors that influence the dynamics of forming the readiness of the future teacher for innovation activity are identified: a necessary and sufficient level of methodological and psychological and pedagogical competence, a certain professional orientation, developed reflexive abilities and cognitive needs, formed pedagogical thinking, the presence of scientific pedagogical consciousness and the desire to learn systemically - modeling level of professionalism, high level of flexibility and divergence of thinking, lack of stereotypes of conscious-

ness. The integrative professional qualities and qualities of the teacher are determined, which need to be purposefully developed for mastering the innovative activity: 1) professional orientation; 2) methodological competence, 3) reflexive abilities.

It has been proved that the choice of content, forms and means of organizing the educational process of preparing future teachers for innovation should be carried out on the basis of adult education. Based on qualimetric, competent, acmeological, andragogical, professional, synergetic, innovative, technological and motivational support for methodological approaches, the concept of preparing students for the creation and implementation of educational innovations has been developed.

The structure of the integral educational and cognitive activity of students in the logic of teaching innovative activity is described and the teacher's task is defined when preparing a student for the development of educational innovation.

Key words: innovative activity of the teacher, model of preparation of the student for the creation and implementation of educational innovations, structural and functional elements of the pedagogical system of student preparation for innovation.

ВПЛИВ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

Статтю присвячено проблемі соціального виховання особистості студента засобами дизайн-мистецтва у позааудиторній виховній діяльності.

Визначено багатогранність виховної діяльності на тлі залучення різних видів дизайнерської діяльності, теоретичного і практичного застосування її у соціальному вихованні студентів.

Дизайн-мистецтво несе в собі інформацію, представлену в стисnutій, художньо вираженій формі, яка доносить до свідомості молоді найбільш важливі факти і відомості про середовище, побут, культуру, рекламу тощо. Актуальність використання дизайнерської діяльності педагогами університету і студентами (як майбутніми організаторами виховної роботи у студіях, гуртках, клубах) зумовлена тим, що вона звертається до всіх учасників цього процесу і до кожного зокрема. Можливості дизайнерської діяльності у соціальному вихованні досить широкі, а результати означеної діяльності є благодійними в аспекті розвитку світогляду, смаків, образного сприйняття світу, явищ, людей, речей тощо.

У результаті часткової презентації дослідження ми запропонували окремі форми і зміст, які можуть досить позитивно впливати на студента (як учасника соціально-творчого процесу). Під час дослідження було виявлено, що студентів особливо приваблює можливість самореалізування і створювати прекрасне для себе і для інших, а також злучати інших до сприйняття і перетворення багатогранного образного світу.

Ключові слова: дизайнерська діяльність, дизайн-мистецтво, соціальне виховання, виховна діяльність, студенти, позааудиторна діяльність.

Постановка проблеми. Проблема соціального виховання студентів університету різними засобами позанавчальної роботи останнім часом цікавить більшість педагогів, особливо в роботі зі студентами перших-третьох курсів. Із метою виявлення педагогічних умов та різноманітних форм і змісту виховної роботи ми звернулися до можливостей використання різних видів мистецтва, зокрема дизайн-мистецтва, оскільки включення студентів у «взаємодію» з таким видом сприяє розширенню світогляду, пізнанню різних культур, форм відображення реальності та збагаченню художньо-естетичних смаків.

Відомо, що участь студентів у позанавчальній діяльності з використанням різних видів мистецтв помітно впливає на розвиток властивостей особистості студента.

Як доводить дослідник цієї проблеми Є. Степанов, методологічною основою діяльності щодо визначення ефективності виховної роботи є «парадигма особистісно-орієнтованої освіти і виховання, в якій особистість розглядається як мета, суб'єкт і результат виховного процесу» [1, с. 7].

Реалізація експериментальної програми спрямована на вирішення низки завдань:

– усвідомлене оволодіння студентами знаннями й уміннями виховної роботи в умовах позанавчальної діяльності та виявлення особливос-

тей використання дизайн-мистецтва (як одного з домінуючих засобів педагогічного впливу на студентів);

– формування у студентів навичок визначати цілі соціально-виховної діяльності та проектувати при цьому як для себе, так і для інших учасників виховної роботи різні форми і види діяльності;

– формування соціальної відповідальності і соціального досвіду як комплексних критеріїв соціальної вихованості, що передбачає прояв цілеспрямованості, ініціативності, комунікативного потенціалу.

Відповідно до окреслених завдань, процес соціального виховання в умовах позанавчальної діяльності з використанням дизайн-мистецтва як педагогічного чинника впливу на студентів може бути інтегрованим як певна виховна технологія, яка збігається з логікою навчання студентів у педагогічних вишах і відповідає таким принципам, як «орієнтація на особистісну і професійну індивідуальність студента, врахування творчого потенціалу та інших особистісно-професійних можливостей; забезпечення диференційованого й індивідуального та соціально значущого підходу у виховному процесі; відкритість, динамічність, варіативність змісту, форм і методів виховної діяльності; можливість практичного застосування сформованих тих чи інших умінь і навичок у процесі соціально-виховної діяльності» [5, с. 132].

Вивчення засобів, методів і методик виховної діяльності в освітній сфері привели нас до висновку, що дизайн-діяльність є досить важливим професійним засобом для педагога-організатора виховного процесу. Означене поняття можна визначити «як систему якостей особистості: естетичний смак, загальна культура, самобутність, активна творча позиція, фантазія, образне мислення і бачення, педагогічна сміливість, самостійність у виборі виду діяльності тощо» [5, с. 141].

Але при цьому слід зауважити, що під час участі студента в соціально-виховному процесі вирішується низка завдань, які сприяють формуванню соціальної особистості як суб'єкта соціальних відносин:

- розвиток сутнісних сил і здібностей людини, що впливають на стратегію її життєвого шляху;
- виховання ініціативи й відповідальності у різних сферах;
- забезпечення можливостей для особистісного зростання, самовизначення, самореалізації;
- оволодіння засобами досягнення особистісно-творчої свободи;
- створення умов для самостійності, розвитку духовності, саморозвитку індивідуальних якостей, творчості, соціального становлення.

Сприйняття суті позанавчальної виховної роботи та використання в ній дизайн-мистецтва є складним і суперечливим процесом, хоча, на думку В. Левіна, саме «позааудиторна діяльність є цілісною базою різнобічного розвитку людини і сприяє оволодінню здібностями до здійснення творчих дій, спілкування і пізнання» [2, с. 12]. Адже саме в цій діяльності відбувається більш тісне міжособистісне неформальне спілкування студентів, педагогів, учасників виховного процесу різних за віком, простежується духовне самовідкриття і само зміцнення особистості, розвиток, розширення і поглиблення власного «Я».

Ураховуючи завдання нашого дослідження, на факультетах був введений оптимальний режим організації позанавчальної виховної діяльності студентів: складено графік роботи студій, факультативів, гуртків тощо; створено координаційний центр, де працювали за програмою автора дослідження куратори різних напрямів соціально-виховної роботи, керівники проектів, керівники клубів та інших соціально-виховних структур; визначено і затверджено для них план-програму та критерії оцінювання діяльності.

Практика у вищій школі дозволяє стверджувати, що для показників формування п'яти основних критеріїв (цілеспрямованість, ініціативність, комунікативної взаємодії, соціальної відповідальності, соціальний досвід) соціального виховання доцільно використовувати метод «занурення» у виховне середовище, предметний світ дизайн-мистецтва та пробудження соціальної ролі особистості у конкретній ситуації. Це дозво-

ляло нам поетапно формувати у студентів прояви соціальної вихованості.

Саме на вихідному етапі здійснювалося навчання у Школі самовизначення, Школі дизайнерів, дискусійному клубі, на факультативі, семінарі-практикумі, під час участі у конкурсах, виставках творчих робіт, майстер-класі, соціально-рольових іграх.

Зазначалося, що завданнями на першому етапі реалізації програми соціального виховання було здійснено інформування студентів, котрі в університеті оволодівають на професійному рівні художньо-прикладною, дизайнерською та образотворчою діяльністю, про можливу різноаспектну виховну діяльність у позанавчальний час. Причому в основу діяльності закладено дизайн-мистецтво, що є педагогічним чинником виховного впливу на рівень соціального виховання.

При цьому ми враховуємо такий важливий факт, що концептуально дизайнерська діяльність розглядається як специфічний спосіб саморозвитку особистості, самовдосконалення соціуму й особистості. І. Рижова зазначає, що «результатом дизайнерської діяльності є виникнення соціального, культурного, цивілізаційного феномена, що є продуктом діяльності з проектування предметного світу, розроблення зразків раціональної побудови предметного середовища, адекватних сучасному суспільству» [3, с. 14].

Слід зазначити, що саморозвиток, самореалізація особистості в дизайнерській діяльності, на думку автора, «це актуалізація і реалізація сутнісних сил людини, її можливостей, здібностей, смислів культури, цілей і цінностей для виявлення якостей соціальності і духовності. У такому разі саме завдяки використанню дизайнерського мистецтва у виховному процесі формується особистість як «осередок вічності» і «нескінченності» людського буття» [4, с. 198].

Із метою створення ситуації для відчуття особливостей і привабливості дизайн-мистецтва та його зв'язку із самовдосконаленням і самопізнанням власного «Я» у виховному процесі з метою поінформованості і цілепокладання на другому курсі було ініційовано створення Школи самовизначення, яка дозволяла ознайомити студентів із педагогічними можливостями соціально-виховного процесу.

Педагогічні особливості занять у цій школі були досить різноманітними: знайомство з вимогами до виховної діяльності, використання дизайн-мистецтва залежно від вікових особливостей учасників, вимоги до реклами інформаційного матеріалу про заняття в Школі, цілеспрямованість на самоуправління в Школі, готовність до розробки індивідуальних і групових проектів, необхідність підготовки до здійснення просвітницької роботи серед школярів.

Окрім того, досить продуктивним виявилися різноманітні форми занять у Школі: дискусії, пре-

зентації власних ідей і планів, відвідування шкільних виховних акцій і програм, аналіз виставок, ярмарок, обговорення дизайнерських робіт тощо.

Успіх застосування цього методу на першому етапі формувального експерименту залежить від якості засобів і прийомів, використаних для «занурення». У цьому разі було використано розповіді педагогів і студентів третього-четвертого курсів, перегляд сюжетів і відеофрагментів, презентації студентських робіт, учнівських дизайнерських доробок, занять у дитячому садку, освітньому закладі інтернатного типу.

Водночас у Школі самовизначення формувалося як усвідомлення цілей дизайн-діяльності, так і вміння оцінювати й вибирати форми та види виховної діяльності, в яких дизайн-мистецтво є домінуючим засобом впливу на творчу особистість. Формами контролю за розвитком студентів ми вибрали інтерв'ю, методичку рецензування, відгуку, оцінювання чи написання критичної статті.

Це дозволило підвести студентів на другому році навчання до свідомої участі у семінарі-практикумі «Мій вибір», що вже наближало учасників експерименту до реальної практичної діяльності, що стало переходом до другого етапу формувального експерименту, реалізація якого передбачала спрямованість виховної роботи на формування другого критерію – ініціативності (або соціальної активності), що спонукало студентів до розвитку індивідуальної активності щодо використання дизайн-мистецтва у виховному процесі: осмислення суті педагогічної діяльності, готовність до організаційно-педагогічної діяльності з різними учасниками цього процесу, відповідальності за власний розвиток у практичній діяльності, проектування індивідуального розвитку на основі набутих знань. Семінар – практикум «Мій вибір» передбачав орієнтацію студентів на вибір спільно з іншими учасниками експерименту мотивів вибору окремих напрямів діяльності: дизайн мистецтва і виховної діяльності, цілей і бажання, інтересів і можливостей.

Зміст роботи на другому етапі соціального виховання під час формувального експерименту допомагав студентам визначитися у виборі форм виховної роботи, в яких вони виявили бажання активно реалізувати свої інтереси і потреби і в яких вони гіпотетично допускали можливість для успішного саморозвитку і самореалізації. Серед низки зазначених форм роботи на цьому етапі в основному ми зупинилися на таких: Школа діалогу культур, творча майстерня педагога і митця, творча група «Збережемо національні традиції», студія прикладної творчості, перші творчі змагання, організовані у студентському середовищі.

Третій етап соціального виховання студентів у позанавчальній діяльності є досить складним і багатоаспектним. Саме на цьому етапі передбачалася реалізація і формування різних показників, які належать до трьох критеріїв і відображають сутність

практичної діяльності: формування і прояв комунікативного потенціалу; формування готовності до самостійного вибору форм роботи, визначення етапів створення дизайн-продукції та прояву організаторських умінь, а також сформованість соціального досвіду як комплексного відображення соціальної вихованості під час використання дизайну діяльності.

Третій етап експериментальної роботи поступово заповнювався новими формами і новим змістом виховання, оскільки студенти, перебуваючи вже на третьому курсі, могли використовувати розроблені ними багатоаспектні програми, що дозволяло залучати студентів різних курсів до розвитку в них як змістового вдосконалення виховного процесу, так і художнього вдосконалення дизайнерської діяльності. У студентів поступово формувалася відповідальність за створення дизайн-середовища у підшефних класах школи інтернатного типу, позааудиторних виховних заходів, тематичних днів (Різдвяні свята, День захисту дітей, День Матері, день іменинника та ін.); конкурс оформлення вітання батькам, педагогам, вчителям школи, дітям-сиротам; розробки дизайну для подарунків для вихованців дитячих будинків сімейного типу, самотніми людям похилого віку тощо. Це спонукало формувати в учасників виховного процесу почуття причетності до спільної справи, орієнтувати на результати соціально значущої діяльності, необхідної для інших людей.

Цікавим й органічно виправданим на цьому етапі стало використання «методу розширеного поля» у процесі організації соціально-виховного проектування. Така форма роботи потребувала вирішення різних завдань у різних сферах життєдіяльності: навчальній, соціально-виховній, соціально значущій, культурно-творчій, професійно-орієнтованій. Такі комплексні проекти доцільно реалізувати поетапно, поступово розширюючи спектр запропонованих завдань.

Реалізація конкретних завдань дозволяла зосередити увагу на умінні студентів формувати організаторські навички, брати на себе відповідальність за впровадження адекватних форм виховної роботи, проявляти самостійність у визначенні і реалізації етапів створення дизайн-продукції. Причому одночасно закріплювалися набуті знання і проявлялася індивідуальна ініціативність й активність кожного з учасників проекту, програм та окремих форм соціально-виховної діяльності.

Перелік напрямів, завдань і функцій учасників різних організаційних форм виховної діяльності здійснювали координатори (в основному це студенти 3–4 курсів, куратори груп та керівники різних студій, гуртків, Шкіл). Слід зазначити, що важливою умовою для цього процесу є стимулювання самостійності в діяльності студентів, надання індивідуальної допомоги, інтеграції зусиль всіх суб'єктів виховного процесу.

Важливою у виховному процесі є тенденція того, щоб різні організаційні форми соціальної спрямованості були доцільними і потрібними для різних соціальних інституцій. При цьому студенти самостійно проводять рекламно-інформаційну акцію, визначаються з приміщенням, складом аудиторій, технічним забезпеченням, запрошенням гостей, учасників різних творчих самодіяльних груп студентів.

У процесі проведення соціальних акцій кожен зі студентів має можливість «виконувати» свою соціальну роль (організатора, куратора, дипломата в перемовинах, режисера і виконавця, художника і ведучого). Такі комплексні проекти і програми надають чимало можливостей для подальшого розвитку і саморозвитку студентів, формування навичок співробітництва з різними людьми і в різних ситуаціях, оволодіння культурою відносин.

Завершення багатоаспектних проектів дозволяє підбити підсумки творчої діяльності студентів протягом року, продемонструвати власні художні і дизайнерські вироби, наукові розробки виховних процесів (курсів, бакалаврські роботи).

Значення процесу реалізації соціальних програм однозначно позитивно оцінювалось студентами як під час процесу, так і за результатами. Мається на увазі проведення щорічного свята «Подаруй дітям радість», до якого кожен зі студентів-учасників експерименту готує особисті подарунки, виготовлення яких зумовлювалося спеціальностями і спеціалізаціями з урахуванням особливостей контингенту дітей школи-інтернату та реабілітаційного центру м. Києва Солом'янського району. Причому майбутні соціальні педагоги і соціальні працівники підготували ляльковий театр, де ляльки виготовлялись як художні образи казок, літературних інсценівок, одночасно створювались для них казкові костюми. Після завершення свята всі ляльки були подаровані вихованцям разом із подарунковою листівкою, яка також була створена студентами для учнів.

Практичне впровадження соціально-виховних програм і проектів виявилось багатограним явищем, оскільки воно спонукало студентів не лише до виконання виховних і творчих завдань, а й до розширення низки знань і умінь змісту та форм дизайнерської діяльності. До того ж вирішення означених завдань потребувало використання нових форм і методів. Особливо переконливо діяли конкурси, ярмарки ідей, варіативні соціально-рольові ігри.

Організація соціального виховання студентів університету в процесі позанавчальної діяльності передбачає, що після того, як інтерес до дизайн-діяльності в основному сформовано, можна вирішувати завдання проблематизації і розгортання процесу самовизначення студента щодо цілеспрямованої виховної діяльності.

Поступово на перший план на початку третього курсу виходить соціально світоглядний аспект проблем, які самостійно вирішують студенти і чітко проявляють соціальну відповідальність у процесі вирішення. Цьому сприяють різні форми виховної роботи, доступні студентам від її організації, наповнення змістом, вибору форм і видів діяльності до аналізу результатів. Такі форми мають одну якусь проблему і чітко окреслену мету її вирішення. Адже при цьому шлях від «А» до «Я» студент має пройти самостійно (хоча під контролем педагога чи старшокурсника).

Привабливість завдань полягає в невідомості проблемності і суперечності, відповідній складності реальної дійсності, відсутності нав'язливого менторського тону, в щирості і відвертості. Зваженість і збалансованість у поданні логічно й емоційно виваженого матеріалу для прийняття рішень, відсутність готових рецептів у створенні і розробці художніх матеріалів, образів, об'єктів – це важливі складники, що позитивно впливають на формування соціального досвіду у виховному процесі з використанням художньо-образного мистецтва.

Підбиваючи підсумки проведеної роботи, можна зробити певний висновок: розроблений і запроваджений у практику досвід позанавчальної соціально-виховної роботи засвідчує її багатогранність за формами, в яких особливе місце займає дизайнерська діяльність студентів. Органічне поєднання комплексної соціально-виховної роботи і мистецтва дизайну переконливо доводить, що використання в практичній соціально-виховній роботі різних видів дизайн-діяльності сприяє розширенню поля для творчого саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації і водночас актуалізує інтерес студентів (як соціальної особистості) до надзвичайно важливого аспекту майбутньої професійної діяльності – до соціально-виховної роботи.

Список використаної літератури:

1. Воспитательный процесс: изучение эффективности: методические рекомендации / Под ред. Е. Н. Степанова. Москва: ТЦ «Сфера», 2000. 128 с.
2. Левин В.А. Воспитание творчества. Томск: Пеленг, 1993. 63с.
3. Рижова І.С. Дизайнер як фактор гармонізації відносин суспільства і особистості: методологічні засади: дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Запорізький національний ун-т. Київ, 2008. 393 с.
4. Соловьев В.С. Общий смысл искусства: сочинения в двух томах. Москва, 1989. Т. 2. 735 с.
5. Фатов А.В. Социальное воспитание студенческой молодежи в культурно-досуговой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Московский государственный гуманитарный университет имени М. Шолохова. Москва, 2007. 231 с.

Liu Sin. The influence of designer activity on social education of education of university students

The article is devoted to the problem of social education of the student's personality by means of design art in extracurricular educational activity.

The complexity of educational activity is determined on the background of attraction of various types of designer activity, theoretical and practical application of it in social education of students.

Design art contains the information that is represented in a terse, artistically expressed form, which brings to the consciousness of young people the most important facts and information about the environment, life, culture, advertising, etc. The urgency of using of designer activity by university educators and students as future organizers of educational work in studios, circles, clubs, it is caused by that fact, that it appeals to all participants in this process and to everyone in particular. The possibilities of designer activity in social education are quite broad, and the results of this activity are beneficial in terms of developing a worldview, tastes, figurative perception of the world, phenomena, people, things, etc.

As a result of a partial presentation of our research, we proposed separate forms and their content, which can have a very positive effect on the student, who is a participant of social and creative process. During the research, it was discovered that students are especially interested in the possibility of self-actualization and creation the beautiful for themselves and others and attract others to the perception and transformation of a multifaceted imaginary world.

Key words: *designer activity, design art, social education, educational activity, students, extracurricular activity.*

Е. О. Манжоскандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто формування професійної компетенції майбутніх економістів у процесі вивчення іноземної мови. З'ясовано, що сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується компетентісним підходом до професійної підготовки майбутніх фахівців усіх спеціальностей. Доведено беззаперечно важливість іноземної мови у процесі формування фахових компетентностей, функціональних компонентів та професійно важливих якостей, а також соціальних і особистісних характеристик майбутніх фахівців економічного профілю. Проаналізовано необхідні педагогічні умови набуття необхідних компетентностей майбутніми фахівцями, чинники успішного засвоєння ними необхідних знань і здатностей, які створюються під час використання технології контекстного навчання. Підтверджено, що контекстне навчання відіграє роль комплексного чинника під час формування професійних компетентностей у процесі навчання іноземній мові майбутніх фахівців економічного профілю. Для отримання ефекту від реалізації контекстної технології навчання іноземної мови приділяється особлива увага автентичності опрацьованого на заняттях дискурсу, зміна ролі викладача з керівної на підтримувальну, а в іграх – рівноправну, розширення автономності студентів у вивченні іноземної мови, залучення до позанавчальних заходів, що проводяться іноземною мовою. Специфічною формою контекстного навчання іноземної мови треба вважати позааудиторну індивідуальну консультаційну роботу викладача іноземної мови з підготовки компаративно-аналітичних завдань (курсівих семестрових, рефератів тощо) іноземною або українською мовою з розгорнутою анотацією за фаховими дисциплінами, які базуються на великому обсязі автентичної іншомовної інформації. Сучасна вища професійна освіта має забезпечувати виконання низки завдань, зокрема економічний успіх країни, сталий розвиток суспільства. Ці завдання можна реалізувати через таку підготовку майбутніх фахівців, яка відповідає запитам сучасного ринку праці. Основна увага у вищих навчальних закладах має приділятися розвитку особистості студента, його комунікативній підготовленості, формуванню професійних компетентностей, здатностей розвивати і здобувати знання, мислити і працювати по-новому.

Ключові слова: компетенції, професійна компетенція, контекстне навчання, фахова компетентність, майбутні фахівці, технологія контекстного навчання.

Постановка завдання. У часи економічних перетворень на шляху до повноцінних ринкових відносин Україна потребує висококваліфікованих економістів, спроможних працювати як у вітчизняній, так і в міжнародній економіці. Процеси інтеграції світової спільноти, зокрема в галузі економіки, призводять до змін у вимогах, що висуваються до кваліфікаційної характеристики сучасного економіста. За цих умов особливого значення набувають такі якості випускника вищого навчального закладу, як високий професіоналізм, ініціативність у вирішенні нетрадиційних завдань, креативність, здатність до самоосвіти, до налагодження ділових контактів з іноземними партнерами та кваліфікованої професійної діяльності в іншомовному середовищі.

Мета статті полягає в розкритті особливостей та умов формування професійної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення іноземної мови.

У зв'язку з високим рівнем інформатизації українського суспільства та кількості зарубіжних

контактів у різних сферах людської діяльності, яка постійно зростає, володіння іноземною мовою стає обов'язковим складником професійної підготовки майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми дослідження феномена «компетенція/компетентність» знайшли відображення в наукових розвідках зарубіжних (зокрема російських) дослідників, серед яких Г. Белицька, Б. Гершунський, Ж. Делор, І. Зимня, Т. Ісаєва, Є. Конюхова, Т. Конюхова, Дж. Равен, Р. Уайт, Д. Хаймс, В. Хутмахер, Ед. Шорт та інші. Компетентнісний підхід в освіті, компетенції (як міждисциплінарна категорія сучасної науки) займають помітне місце в науковому доробку таких вітчизняних дослідників, як В. Гриценко, А. Кравченко, Г. Красильникова, С. Максименко, Л. Онуфрієва, О. Скубашевська та інші.

Проблемі формування професійної компетентності майбутнього економіста присвячено наукові роботи низки вчених, серед яких О. Гончарова, Л. Дібакова, Н. Уйсімбаєва та ін.

Виклад основного матеріалу. У Концепції розвитку економічної освіти в Україні зазначається, що метою університетської економічної освіти є підготовки всебічно розвиненого економіста з широким науковим світоглядом і здатністю до самореалізації (як економічно активного члена суспільства).

Професійна підготовка майбутніх економістів – це процес формування практичних знань, професійних умінь і навичок студентів, мотивації до навчання і самовдосконалення та вміння самостійно організувати навчальний процес.

В Україні вимоги до професійної компетентності фахівців економічного профілю визначено в стандарті вищої освіти.

Термінологічний апарат компетентнісного підходу ще формується, проте він передбачає формування ключових та предметних компетентностей. За держстандартом компетентність визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, яка складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці. За проектом Tuning Європейської комісії компетентність – це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, особистісних якостей, що описують результати навчання за навчальною програмою [6].

У процесі вивчення компетентностей Є. Милерян визначив послідовні етапи формування. На його думку, спочатку навички засвоюються як ізольовані, автоматизовані дії, далі згрупповуються в цілісні конструкції (систему навичок), а навички узагальнюються до рівня так званих компетентностей. При цьому компетентностями він називав специфічні здібності особистості, необхідні для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, предметні знання та навички, способи мислення, а також усвідомлення відповідальності за свої вчинки [3, с. 95].

Що стосується професійної компетентності, то А. Маркова (1993, 1996) розглядає її з позицій психології праці і вважає (разом із Н. Гришановою, В. Ісаєвою, Ю. Татур та іншими вченими) як сукупність якостей особистості, які забезпечують її ефективну професійну діяльність, а «компетенція» розуміється як коло питань, у яких спеціаліст має бути компетентним.

Г. Коджаспірова визначає професійну компетентність як оперування спеціалістом необхідними знаннями, вміннями та навичками, які становлять основу формування професійної діяльності, комунікабельності та особистісних якостей спеціаліста – носія певних професійних цінностей, ідеалів, свідомості.

Таким чином, цілком доречно розкривати сутність компетентності двома способами:

– шляхом відповідних компетентностей, у цьому разі ми їх структурно-змістово представляємо як

сукупність знань, умінь, навичок та досвіду (нами розглядається як професійна компетентність);

– через описання (за А. Хуторським) сукупності взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для виконання певних ситуацій та процесів і які є необхідними інструментами для продуктивної діяльності [2, с. 30].

Отже, натепер є багато визначень, які розкривають сутність понять «компетентність» та «професійна компетентність». Одні вчені характеризують компетентність із точки зору того, на що здатний компетентний фахівець (тобто з позиції результату формування компетентності), інші описують її структуру у двох видах:

1) психологічному (як сукупність когнітивно-інтелектуальних (знань, умінь та навичок, характеристик мислення) та діяльнісно-поведінкових (досвід поведінки, діяльності та спілкування) компонентів; такі структурні компоненти дозволяють визначити показники та критерії сформованості компетентності);

2) функціонально-змістовому (як сукупність компетентностей, які описані в класифікаціях професій та в кваліфікаційних рівнях підготовки студентів вишу) [2, с. 37].

Таким чином, можна зазначити, що професійна компетентність близька за значенням із поняттям «професіоналізм».

За своєю типологією Д. Хаймс та Дж. Равен виділяють такі компетентності, як «комунікативна компетентність» і «соціальна компетентність». Усього приблизно 37 видів компетентностей, які групуються на:

I. Загальні. До них належать:

1) інструментальні, які вмщують когнітивні здібності, здібності розуміти та імплантувати ідеї; методологічні здібності, екологічні здібності (розуміти й управляти навколишнім середовищем), вибудовувати стратегії навчання, прийняття рішень і вирішення проблем, технологічні вміння, комп'ютерні навички тощо;

2) міжособистісні, тобто індивідуальні здатності, пов'язані з умінням проявляти почуття та ставлення, критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії та кооперації, вмінням працювати в колективі тощо;

3) системні, тобто узгодження розуміння, ставлення і знань, які дозволяють розуміти те, яким чином частини цілого зіставляються один з одним, та оцінити місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати з метою вдосконалення системи і конструювання нових систем.

II. Спеціальні (професійні) компетентності. Поділяються на:

1) загальнопрофесійні, що слугують основою для відповідних спеціальних компетентностей;

2) спеціально-професійні – сукупність компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності [8, с.46] .

Оскільки мова і мовлення, зокрема іноземна, є універсальним засобом розвитку людини і формування вищих психічних функцій, на яких ґрунтуються структури свідомості, особистісні якості, зокрема професійні, то вивчення іноземної мови впливає на формування і розвиток особистісних якостей, що суттєві для фахівця економічного профілю – скерованості на розв'язання реальних завдань, на продуктивну і конструктивну взаємодію, цілеспрямованість, практичність, нестандартність, багатоваріантність та творчий підхід до професійних справ. Окрім того, освіта має бути більш орієнтована на інтеграцію в європейський освітній простір, а це вимагає впровадження нових технологій професійної підготовки кадрів. Процес євроінтеграції передбачає підвищення мобільності студентів, кращої орієнтації з економікою інших країн, можливості порівняння [4, с. 56]. Водночас студенти отримують можливість розвивати свою національну економіку на прикладі європейських країн, покращувати життя в Україні на основі набутих професійних умінь та навичок. Це буде сприяти підвищенню освіченості кадрів, підняттю економіки на новий рівень.

Навчання іноземній мові майбутніх фахівців економічних спеціальностей (згідно з навчальними програмами) спрямоване на формування (окрім власне іншомовної комунікативної компетентності) інших професійно важливих якостей: когнітивних (ерудиція, інтуїція, уява, аналітичність та прогностичність мислення), соціокультурних, професійних (організаційні уміння, навички аналізу і планування, ділова спрямованість, самомотивованість, ризиковість) і загальнокультурних складників професійної компетентності. Навчання іноземної мови майбутніх фахівців економічного профілю має специфічні цілі, зміст і методологію. Метою навчання іноземної мови є такий рівень оволодіння мовою, що забезпечить кваліфіковану професійну діяльність у різних сферах та ситуаціях ділового партнерства, спільного виробництва і наукової роботи [1, с. 83].

На успішність формування професійних компетентностей впливає низка чинників, що зумовлюють рівень засвоєння знань студентами, зокрема:

- педагогічний соціум;
- форми навчального процесу;
- самостійна робота студентів;
- форми позанавчальної діяльності;
- потребно-мотиваційна сфера;
- особистісний потенціал;
- здібності;
- соціальне оточення [9].

Успішність формування професійних компетентностей залежить від створення педагогічних умов, що групуються у пов'язані між собою блоки

– організаційні, що передбачають організацію навчального процесу з метою підвищення рівня компетентностей (визначення складу професійних компетентностей, критеріїв і показників сформованості, цілей і завдань навчальних курсів, розроблення програм навчальних дисциплін із зазначенням компетентностей, що формуються за його вивченням);

– методичні (визначення форм і змісту занять за дисциплінами з урахуванням міжпредметних зв'язків, професійної спрямованості навчання);

– технологічні (контрольно-оцінювальні процедури результатів навчання, використання активних форм навчання, технічне оснащення занять);

– психолого-педагогічні (створення позитивної мотивації до навчання, підбір навчальних матеріалів для підвищення вмотивованості, творчої та розумової активності та ініціативності тих, хто навчається; формування комунікативної особистості, здатної до відкритого спілкування, налагодження міжособистісних стосунків, формування критичного підходу до себе, своїх висловлювань і своєї діяльності і тих самих показників комуніканта) [7].

Урахування професійного і соціального контекстів у контекстному навчанні іноземної мови сприяє системності і міжпредметності знань, що одержують студенти. Майбутні фахівці економічного профілю набувають практики використання учбової іншомовної інформації як знань, необхідних для здійснення професійної діяльності і формування фахових компетентностей. Таким чином, контекстне навчання іноземної мови через урахування змістоутворювального впливу предметного і соціального контексту майбутньої фахової діяльності на процес і результати його навчання сприяє досягненню мети професійної підготовки – формуванню професійної компетентності, а також відповідає Концепції розвитку економічної освіти в Україні [10].

Для отримання ефекту від реалізації контекстної технології навчання іноземної мови приділяється особлива увага автентичності опрацьовуваного на заняттях дискурсу, зміна ролі викладача з керівної на підтримувальну, а в іграх – рівноправну, розширення автономності студентів у вивченні іноземної мови, залучення до позанавчальних заходів, що проводяться іноземною мовою. Специфічною формою контекстного навчання іноземної мови треба вважати позааудиторну індивідуальну консультаційну роботу викладача іноземної мови з підготовки компаративно-аналітичних завдань (курсівих семестрових, рефератів тощо) іноземною або українською мовою з розгорнутою анотацією за фаховими дисциплінами, які базуються на великому обсязі автентичної іншомовної інформації. Сучасна вища професійна освіта має забезпечувати виконання низки завдань, зокрема

економічний успіх країни, сталий розвиток суспільства. Ці завдання можна реалізувати через таку підготовку майбутніх фахівців, яка відповідає запитам сучасного ринку праці. Основна увага у вищих навчальних закладах має приділятися розвитку особистості студента, його комунікативній підготовленості, формуванню професійних компетентностей, здатностей розвивати і здобувати знання, мислити і працювати по-новому.

Отже, в процесі викладання економічних дисциплін потрібно зробити акцент на розвиток та вдосконалення таких компетенцій (поєднання знань та професійних навиків):

1) інноваційність – ставлення до змін (зацікавленість у нових підходах і методах), удосконалення діяльності (удосконалення процесів у межах функціонального напрямку, реалізація стратегічних ініціатив);

2) розвиток – постійне розширення професійного кругозору, зацікавленість новими практиками, кращими розробка своїх та суміжних сферах діяльності, обмін досвідом та інноваційними рішеннями;

3) організація діяльності – визначення стратегічних планів та пріоритетів, раціональний розподіл ресурсів для досягнення цілей;

4) результативність – постановка цілей, бажання більшого, самостійність;

5) системність – швидке засвоєння нової інформації, визначення ключових моментів, масштаб аналізу, перспективність мислення;

6) комунікативність – побудова взаємовідносин, відставання позицій [5, с.76–80].

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи викладене вище, треба зазначити, що сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується компетентісним підходом до професійної підготовки майбутніх фахівців усіх спеціальностей. Беззаперечна важливість іноземної мови у формуванні фахових компетентностей, власне функціональних компонентів та професійно важливих якостей, а також соціальних і особистісних характеристик майбутніх фахівців економічного профілю. При цьому необхідні педагогічні умови набуття необхідних компетентностей майбутніми фахівцями і чинники успішного засвоєння ними необхідних знань і здатностей створюються під час використання технології контекстного навчання. Отже, контекстне навчання відіграє роль

комплексного чинника формування професійних компетентностей у навчанні іноземної мови майбутніх фахівців економічного профілю.

Список використаної літератури:

1. Авраменко М. Іноземна мова як засіб формування професійної компетентності майбутніх економістів. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. 2009. Вип. 132. С. 393–397.
2. Бодров В. Психология профессиональной пригодности: учеб. Пособие для вузов. Москва: Академия, 2001. 342 с.
3. Болотов В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. Педагогика. 2003. № 10. С. 7–16.
4. Волинець О. Особливості викладання економічних дисциплін для формування у студентів професійної компетентності. Формування професійної компетентності студентів в процесі викладання економічних дисциплін. КНТЕУ м. Вінниця.
5. Гончарова О. Система формування інформаційних компетенцій в майбутніх економістів. Учені записки Тавричного національного університету імені В.І. Вернадського, Том 21 (60), № 1. Сімферополь. 2008.
6. Мусис Н. Усе про спільні політики Європейського Союзу/ Пер. з англійської. Київ: «К.І.С.», 2005. 466 с.
7. Пиралова О. Современное обучение инженеров профессиональным дисциплинам в условиях многоуровневой подготовки. Москва: Издательство «Академия Естествознания», 2009. URL: <http://www.rae.ru/monographs/62>.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.
9. Самарук Н. Формування професійної компетентності майбутніх економістів. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2011. № 2. URL: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_2/zmist.html.
10. Концепція розвитку економічної освіти в Україні. Міністерство освіти і науки України. Рішення № 12/7-4. URL: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=%76%31%32%5F%37%32%39%30%2D%30%33,04.12.2003.p>.

Manzhos E. Formation of the professional competence of future economists in the process of the study of foreign language

The article deals with the formation of the professional competence of future economists in the process of studying a foreign language. It is stated that the modern stage of development of education in Ukraine is characterized by a competent approach to the training of future specialists of all specialties. The undeniable importance of a foreign language in the formation of professional competencies, their functional components and professionally important qualities, as well as social and personal characteristics of future specialists of the economic profile is proved. The necessary pedagogical conditions for obtaining competencies by future specialists and the factors of successful acquisition of the necessary knowledge and abilities created by the use of context-based learning technology are analyzed. It is confirmed that contextual education plays the role of an integrated factor in the formation of professional competencies in the process of learning foreign languages of future economists. In order to obtain the effect of implementing the contextual technology of teaching a foreign language, special attention is paid to the authenticity of the lessons taught in the discourse, the change of the role of the teacher from the supervisor to the supporter, and in the games – an equal role. It means the expansion of the autonomy of students in learning the foreign language, involving them outside of the training activities conducted foreign language. A specific form of contextual teaching of a foreign language should be considered outside the classroom individual counseling work of a foreign language teacher for the preparation of comparative and analytical tasks (semester coursework, essays, etc.) in foreign or Ukrainian language with a detailed annotation on professional disciplines based on a large amount of authentic foreign language information. Modern higher professional education should ensure implementation of a number of tasks, in particular, economic success of the country and sustainable development of society. These tasks can be realized through the training of future specialists that meets the demands of the modern labor market. The main attention in higher educational institutions should be given to the development of the student's personality, his communicative preparedness, the formation of professional competences, the ability to develop and acquire knowledge and work in a new way.

Key words: *competence, professional competence, contextual training, professional competence, future specialists, technology of contextual education.*

О. Є. Мархевакандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання
Криворізького державного педагогічного університету

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В АВСТРІЇ

У статті проаналізовано способи реалізації компетентнісного підходу щодо результатів професійної підготовки майбутніх перекладачів в Австрії. Зазначено, що освітні програми в цій країні орієнтовано на особистісний розвиток здобувачів вищої освіти. Установлено, що під час складення програм ураховано сучасний стан розвитку суспільства, а освітні цілі, що в них ставляться, зорієнтовано на затребуваність результату на ринку праці. З'ясовано, що очікувані результати навчання представлені набором професійно значущих компетентностей, які характеризують здобуття певної кваліфікації.

В основі кваліфікаційних характеристик майбутнього перекладача лежить мовна компетентність, яка базується на ґрунтовних знаннях як з іноземної, так і з рідної мов. Із мовною компетентністю тісно пов'язана культурна або міжкультурна компетентність, яка дозволяє перекладачеві бути ефективним медіатором в умовах багатокультурних контактів. Наступною в переліку є перекладацька компетентність, елементами якої є вміння розпізнавати та вирішувати проблеми перекладу й оцінювати його якість. Велике значення надається текстовій компетентності, яка вміщує знання про теорію тексту, вміння створювати власні тексти та адекватно сприймати їх. Спеціальна компетентність пов'язана зі спеціалізацією перекладача на одній або декількох предметних галузях і (завдяки поглибленій обізнаності перекладача у певній сфері) підвищує якість перекладацьких послуг. Увага приділяється надпредметній компетентності, що вміщує загальну ерудованість та енциклопедичні знання з різних галузей. Соціальна компетентність, у складі якої виділяють персональну та емоціональну, сприяє встановленню зв'язків та налагодженню стосунків із партнерами та колегами. Інформаційна компетентність є здатністю до усвідомлення і задоволення власних інформаційних потреб, пошуку інформації та ефективної роботи з різними джерелами інформації.

Доведено, що сформованість означених вище компетентностей забезпечує готовність перекладачів-випускників австрійських вищих навчальних закладів до успішного виконання завдань професійної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, компетентнісний підхід, майбутні перекладачі, освітня програма, результати навчання, кваліфікація, особистісні якості.

Постановка проблеми. Модернізація вищої освіти України на засадах компетентнісного підходу орієнтує зміст професійної підготовки перекладачів на її кінцевий результат, який має бути узгодженим із потребами суспільства та ринку праці. Компетентнісний підхід дозволяє реалізувати особистісно орієнтовану модель освіти, в якій у процесі професійної підготовки фахівця має бути всебічно розвинена його особистість. Освітні цілі у межах компетентнісного підходу формулюються у термінах компетентностей, зокрема у вищій школі в такий спосіб мають бути охарактеризовані кваліфікації кожного циклу вищої освіти [1, с. 9].

Уходження України в Європейський простір вищої освіти, розширення ринку праці, підвищення мобільності трудових ресурсів потребує узгодження переліку професійних компетентностей перекладачів як результату здобуття певного ступеню вищої освіти в Україні з відповідним переліком професійних компетентностей у інших країнах Європи. За таких обставин вивчення досвіду реалізації положень компетентнісного підходу щодо професійної підготовки перекладачів у роз-

винених європейських країнах набуває особливої значущості, оскільки саме ці країни стали основою освітньої політики, що проводиться в рамках Болонського процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні положення компетентнісного підходу в освіті висвітлено в працях таких вітчизняних та зарубіжних науковців: В. Байденко, Н. Бібік, В. Болотова, О. Локшиної, В. Лугового, О. Пометун, В. Серікова, С. Сисоєвої, Н. Фоменко, А. Хуторського та ін. Питанням вивчення зарубіжного досвіду впровадження компетентнісного підходу у сфері вищої освіти присвячені дослідження Н. Константинової, Н. Левицької, Л. Пуховської, О. Сергєєвої, К. Скиби, Ж. Таланової та ін. Незважаючи на велику кількість наукових досліджень із цієї теми є потреба у подальшому вивченні позитивного перспективного європейського досвіду в окремих галузях вищої освіти з метою його імплементації в Україні.

Мета статті – проаналізувати способи реалізації компетентнісного підходу щодо результатів професійної підготовки майбутніх перекладачів в Австрії.

Виклад основного матеріалу. Мета професійної підготовки майбутніх перекладачів в Австрії сформульована в освітніх програмах підготовки бакалаврів та магістрів. Очікувані результати навчання представлені набором компетентностей, які характеризують здобуття певної кваліфікації [2, с. 2; 3, с. 2].

Компетентність розглядається як комплекс знань, умінь, навичок і ставлень, поглядів, цінностей, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі, визначають спроможність кваліфіковано проводити свою професійну діяльність [4, с. 66].

Якість рівня підготовки до певної роботи [5, с. 381]; офіційний результат оцінювання й визнання, який отримано, коли компетентний орган встановив, що особа досягла результатів навчання за заданими стандартами [6, с. 1]; будь-який ступінь, звання, диплом або інше свідоцтво, що видане компетентним органом і засвідчує, що визначені результати навчання досягнуті внаслідок успішного завершення визнаної навчальної програми науковці асоціюють переважно з поняттям «кваліфікація» [7]. В. Луговий вважає, що кваліфікацію можна розглядати як міру (критерій) особистісного розвитку і визначає її як стандартизований набір компетентностей [1, с. 9]. Таке бачення кореляції понять «компетентність» та «кваліфікація» дозволяє нам розглядати поняття «кваліфікація» як систематизуюче у відношенні до поняття «компетентність».

У процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах Австрії майбутній перекладач має оволодіти певним набором професійно значущих компетентностей, формування кожної з яких забезпечується відповідною кількістю дисциплін і практик, що поєднані у відповідні модулі. Формування компетентностей за програмами дисциплін (дисциплінарних компетентностей) є одним із перших кроків до формування професійної компетентності. Наступним етапом є трансформація дисциплінарних компетентностей до ключових або професійних. У подальшому відбувається співвіднесення цих компетентностей з інтегральною компетентністю, що є узагальненим описом кваліфікаційного рівня, який виражає його основні компетентнісні характеристики щодо навчання та/або професійної діяльності у Європейській рамці кваліфікацій, яка містить набір кваліфікацій для всієї системи освіти та підготовки кадрів [4].

В основі кваліфікаційних характеристик бакалавра в системі професійної підготовки перекладачів в Австрії лежить мовна компетентність, яка базується на ґрунтовних знаннях з іноземної та рідної мов. При цьому рідній мові приділяється не менше уваги, оскільки рівень сформованості компетентності у рідній мові визначає протікання

кожної фази акту перекладання. Вона є основою розуміння та продукування тексту [2, с. 2].

Упевнене використання обох мов не може зводитись лише до передання змісту висловлювання з однієї мови на іншу. Кваліфікований перекладач має бути фахівцем із багатомовної комунікації, бути здатним до наукового аналізу комунікаційних процесів та врахування таких факторів, як міжкультурні особливості співрозмовників, загальний контекст, інтенції учасників комунікації.

Отже, тісно пов'язаною з мовною компетентністю є культурна або міжкультурна компетентність. Сформованість культурної компетентності визначається знанням та розумінням культури робочої мови, що вміщує усвідомлення специфічних особливостей культури, цінностей, правил, способів поведінки та уможливорює успішну комунікацію в колі носіїв певної культури. Міжкультурна компетентність дозволяє перекладачеві бути ефективним медіатором в умовах багатокультурних контактів, відповідним чином сприймати та передавати партнерові з комунікації специфічний для цієї культури спосіб мислення, висловлення почуттів, запобігаючи хибному розумінню таких проявів та виникненню комунікаційних непорозумінь. Перекладач має виступати експертом із міжкультурної комунікації [9, с. 216].

Перекладацька компетентність є наступною в переліку кваліфікаційних характеристик бакалаврів та магістрів. Вона уможливорює здійснення перекладачем аналізу тексту, який детермінує подальші перекладацькі дії і впливає на вибір перекладацької стратегії, методу перекладу. Елементами перекладацької компетентності є також уміння розпізнавати та вирішувати проблеми перекладу й оцінювати якість здійсненого перекладу.

Предметом праці перекладача є текст, тому велике значення в австрійських вищих навчальних закладах надається текстовій компетентності, яка вміщує знання про теорію тексту, уміння створювати власні тексти та адекватно сприймати їх. Специфічність роботи перекладача полягає у тому, що на етапі сприйняття і розуміння він має справу з текстом на одній мові, а на етапі створення і відтворення вже на мові перекладу. У цьому процесі етап розуміння є найважливішим професійно значущим компонентом, оскільки саме від правильності розуміння почутого або прочитаного буде залежати весь подальший процес перекладу. Для усного перекладача релевантним буде також процес запам'ятовування тексту, складність протікання якого буде залежати від обсягу почутого та обізнаності у темі цієї проблеми [8, с. 110].

Спеціальна компетентність пов'язана зі спеціалізацією перекладача на одній або декількох предметних галузях. Спеціальні знання у певній сфері мають дуже велике значення для успішної

діяльності перекладача. Вони підвищують ефективність його роботи і полегшують її, зменшуючи необхідність здійснювати додаткові дослідження та пошуки. Обізнаність у певній галузі, вміння працювати зі спеціальною літературою (словниками, енциклопедіями, підручниками) підвищують якість виконаної роботи. Нові феномени (у разі наявності спеціалізації у конкретній галузі) не потребують додаткових глибоких досліджень, а є більш зрозумілими на основі вже раніше здобутих знань. Спеціальні знання у конкретній предметній галузі відіграють у процесі перекладу, особливо на етапі розуміння (навіть суттєвішу роль ніж знання мови) [9, с. 225].

Надпредметна компетентність є не менш важливою ніж спеціальна і її формуванню приділяється значна увага в освітніх програмах підготовки перекладачів в Австрії [3, с. 2]. Надпредметна компетентність уміщує загальну ерудованість та енциклопедичні знання з різних галузей (літератури, культури, історії, політики, природознавства, спорту, географії тощо). Слід зазначити, що загальна ерудованість корелюється з культурою народу і має відмінності у різних країнах. Чим більш розвинена загальна ерудиція у перекладача, тим краще він може розуміти контекст і впорядковувати запропоновану йому для перекладу інформацію.

Соціальна компетентність є невід'ємним складником кваліфікаційних характеристик магістра [3, с. 2]. Вона є важливою не лише безпосередньо для процесу перекладу, а і для суспільної діяльності перекладача: сприяє встановленню зв'язків та налагодженню стосунків із партнерами та колегами, виражається також і через вміння працювати у команді. Соціальна компетентність представлена трьома складниками: персональною, емоційною компетентностями та суто соціальною компетентністю.

До персональної компетентності належать багато особистих якостей, які є важливими для успішного виконання професійних завдань перекладача: почуття власної гідності, самовпевненість, наявність я-концепції, критичного самоприйняття, вміння долати невпевненість, страх, поводитися у стресових та конфліктних ситуаціях, самодисципліна, здатність до концентрації, цілеспрямованість. Персональна компетентність виявляється також у вмінні об'єктивно оцінювати себе як фахівця (знати про свої сильні та слабкі сторони), самостійно організувати власну професійну діяльність, подальший особистісний та професійний розвиток, навчання [9, с. 228].

Емоційна компетентність полягає у вмінні налагоджувати, підтримувати, змінювати стосунки з іншими людьми. Емоції виражаються у соціальному контексті, через них передаються соціальні сигнали і вони мають у такий спосіб

сприяти реалізації комунікативних намірів. Слід звернути увагу на те, що вираження емоцій є культурно зумовленим феноменом і вимагає від перекладача спеціальних знань. Уміння управляти своїми емоціями позитивно впливає на різні соціальні сфери: особисті стосунки, професійне життя, ділові контакти, визнання іншими особами, подолання конфліктів і на якість наданих перекладацьких послуг у цілому.

Соціальна компетентність уможлиблює досягнення поставлених цілей навіть тоді, коли для цього необхідно узгодити власні інтереси, переконання і цінності з інтересами іншої особи або команди. Соціальні та інтерактивні компоненти, що входять до цієї компетентності, впливають на поведінку і управляють нею. Таким чином, соціальна компетентність уміщує такі здібності й уміння, які допомагають успішно устанавлювати інтеракцію. Вона є основою для соціально-комунікативної діяльності, яка характеризується адекватним змістом та є ситуативно прийнятною. До якостей, що сприяють покращенню соціальної взаємодії, належать такі: комунікабельність, критичність (уміння конструктивно висловлювати критику та спокійно сприймати критику на свою адресу), здатність до співпраці, такт, толерантність, відповідальність, надійність, здатність пристосовуватися та інші [9, с. 229].

Велике значення у сучасному інформаційному суспільстві відіграє інформаційна компетентність майбутнього перекладача, яка також представлена в освітніх програмах підготовки перекладачів в Австрії. Сутність її полягає у здатності до усвідомлення і задоволення власних інформаційних потреб, пошуку інформації та ефективною роботи з різними джерелами інформації (як традиційними, так і електронними), уміння застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності. Важливим аспектом цієї компетентності є здатність здійснювати обробку інформації за допомогою інформаційних ресурсів із метою отримання інформаційного продукту на мові перекладу з урахуванням його міжкультурних відмінностей та прагматичного аспекту [10, с. 30].

Сформованість означених вище компетентностей забезпечує готовність перекладачів-випускників австрійських вищих навчальних закладів до доведення змісту різних комунікаційних ситуацій до відповідних цільових груп-представників різних культур за допомогою робочих мов. Вони здатні організувати процеси комунікації на належному професійному рівні, ґрунтуючись на засадах диференційованого підходу, враховуючи багатогранність культурних особливостей народу мови перекладу. В умовах транскультурних ситуацій уміють визначати комунікаційні цілі та добирати релевантні комунікаційні стратегії.

Висновки і пропозиції. Як показало дослідження, у вищих навчальних закладах Австрії щодо результатів професійної підготовки майбутніх перекладачів застосовуються положення компетентнісного підходу. Очікуваний результат навчання представлено набором професійно значущих компетентностей. Освітні програми орієнтовано на особистісний розвиток здобувачів вищої освіти. Під час складання програм ураховано сучасний стан розвитку суспільства, а освітні цілі, що в них ставляться, зорієнтовано на затребуваність цього результату на ринку праці.

Наведені результати не вичерпують увесь обсяг можливих наукових пошуків із цієї проблеми. Подальших деталізованих досліджень потребують усі компоненти освітніх програм (предмети вивчення, дисципліни, індивідуальні завдання, контрольних заходів тощо) з метою визначення механізмів досягнення означених результатів навчання.

Список використаної літератури:

1. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. Вища освіта України. 2009. Київ: Гнозис. С. 8–13.
2. Curriculum für das Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation (Version 2016). Universität Wien. 2016. 15 S.
3. Curriculum für das Masterstudium Translation (Version 2015). Universität Wien. 2015. 27 S.
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. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер. 2008. 1040 с.
6. Про систему професійних кваліфікацій: Проект закону України від 20 грудня 2011 р. № 9625. URL: <http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/.../webproc34?>
7. Рашкевич Ю.М. Кваліфікація: як ми її розуміємо? Вища освіта: Інформаційно-політичний портал про вищу освіту в Україні та за кордоном. URL: <http://vnz.org.ua/statti/1782-kvalifikatsija-jak-my-yiyi-rozumiyemo>
8. Суван-оол Е.С. Текстовая компетентность в структуре профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков. Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013. 9 (137). С. 108–113.
9. Scheller-Boltz, Dennis Kompetenzanforderungen an Übersetzer und Dolmetscher. Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland. 2010. S. 213–233.
10. Амеліна С.М., Тарасенко Р.О. Сутність та особливості поняття «інформаційна компетентність перекладача». Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2013. 4 (57). С. 21–34.

Markheva O. Competence-based approach to future translators' professional training in Austria

The article analyzes the ways of implementing a competence-based approach to the results of the future translators' training in Austria. It has been noted that educational programs in this country are focused on the personal development of higher education graduates. It was determined the current state of societal development is appreciated by making programs and the educational goals put in them are oriented on the labor market's demands. It is shown that the expected educational outcomes are represented by a set of professionally relevant competences that characterize a certain qualification.

At the base of the future translators' qualifications is a linguistic competence, which is based on solid knowledge of both languages: the foreign one and the mother tongue. Cultural or intercultural competence is closely related to the language competence and allows the translator to be an effective mediator in multicultural contacts. The following is a translation competence, which elements are the ability to recognize and solve translation problems and evaluate its quality. Textual competence is of a great importance and includes knowledge of the text theory, the ability to create own texts and adequately perceive them. Special competence is related to the translator's specialization in one or more subject areas and, due to the increased translator's knowledge in this field, increases the quality of translation services. Attention is paid to the super subject competence, which includes general erudition and encyclopedic knowledge in various fields. Social competence, which provides personal and emotional competence, helps to establish relationships with partners and colleagues. Information competence is the ability to understand and meet own information needs, to search the information and to work effectively with various information sources.

It is proved that the formation of all above mentioned competences ensures the preparedness of translators graduated from Austrian higher education institutions to successful carrying their professional activities.

Key words: professional training, competence-based approach, future translators, the educational program, educational goals, qualification, personal abilities.

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Автор наголошує на тому, що компетентність є інтегральним поняттям, у якому можна виділити кілька рівнів: компетентність як здатність до інтеграції знань і навичок та їх використання в умовах вимог зовнішнього середовища, що швидко змінюється; концептуальна компетентність; компетентність в емоційній сфері, в галузі сприйняття; компетентність в окремих сферах діяльності.

Професіоналів для соціальної сфери потрібно готувати так, щоб вони були здатні змінити, усунути і відкоригувати негативні соціальні прояви у суспільстві. А це можливо лише у закладах освіти, які будують навчання на нових позиціях і враховують тенденції розвитку соціальної політики в країні. Проаналізувавши, автор зауважує, що необхідно обережно підходити до використання зарубіжного досвіду, тому що і теорія, і практика соціальної й соціально-педагогічної діяльності у будь якій країні зумовлюється культурно-історичними традиціями, соціально-економічними та політичними умовами. Так, що стосується загальних тенденцій, то слід указати на інтегративний характер і міждисциплінарні зв'язки під час підготовки фахівців із соціальної роботи. Характерною рисою слід вважати також широке впровадження сучасних теоретичних концепцій, заснованих на цій інтегративності.

У статті визначено компетентність як специфічну здатність ефективного виконання конкретних дій у предметній галузі, включаючи предметне знання, особливі предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за свої дії, розкрито особливості професійної компетентності соціального працівника, який має володіти методами, прийомами, технологіями соціальної роботи, а також уміннями, необхідними для застосування. Доведено, що соціальна компетентність працівника – сукупність якостей, що відображають ступінь кваліфікації, рівень знань, умінь і навичок, готовності та здатності, які пов'язані із здійсненням соціальної діяльності й навичками саморегуляції, самоорганізації, що є основою самовдосконалення й професійного зростання.

Ключові слова: правова компетентність, професійна підготовка, соціальний працівник, соціально-правова діяльність, емоційно-вольова саморегуляція, ціннісно-мотиваційна сфера, професійно-особистісні якості.

Постановка проблеми. Зміцнення державності України, активізація зусиль до євроінтеграції вимагає докорінно нових підходів у реформуванні національної системи вищої освіти, спрямованої на забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентоспроможності фахівців із вищою освітою.

Вища освіта сьогодні серед пріоритетних характеристик виділяє компетентність, ерудицію, індивідуальну творчість, самостійний пошук знань і потребу вдосконалення, високу культуру особистості [1, с. 94–98].

Так, для успішного виконання своїх функцій сучасний фахівець має володіти не тільки сумою загальних і спеціальних знань, умінь та навичок, але й комплексом певних якостей особистості, що забезпечують плідну роботу, тобто бути компетентним у своїй діяльності.

Одним із найважливіших умов для досягнення професійної успішності соціального працівника є висока соціально-правова компетентність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Природою цих питань цікавились такі дослідники, як Д. Бирик, А. Войтик, Л. Завацької, А. Капської, Т. Сили, О. Торубари та ін.

Окремі питання підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах ВНЗ розглянуті С. Белічевою, М. Гарашкіним, Д. Годлевською, І. Зимньою, О. Карпенко, М. Лукашевич, В. Поліщук, Л. Топчій, О. Файчук та ін.

Слід зауважити, що недостатньою є кількість досліджень, пов'язаних зі специфікою формування правової компетентності майбутніх соціальних працівників у період навчання у вищому навчальному закладі з урахуванням використання особливостей сучасних методик та технологій, сучасних кваліфікаційних вимог до професіоналізму фахівців.

Мета статті – розкрити актуальні потреби вищої освіти в підготовці фахівців соціальної сфери в мегах конкурентному соціумі.

Виклад основного матеріалу. Розвиток соціальної роботи в нашій країні з усією очевидністю показав необхідність професіоналізації цієї гуманної практики, що вимагає підвищеної уваги до формування професійної компетентності соціального працівника. Його ефективність багато в чому залежить від умінь, досвіду, особистісних якостей, тобто від його професіоналізму та професійної компетентності. Компетентний соціальний праців-

ник має володіти методами, прийомами, технологіями соціальної роботи, а також уміннями, необхідними для застосування.

Компетентність є інтегральним поняттям, у якому можна виділити кілька рівнів: компетентність як здатність до інтеграції знань і навичок та використання в умовах вимог зовнішнього середовища, що швидко змінюються; концептуальна компетентність; компетентність в емоційній сфері, в галузі сприйняття; компетентність в окремих сферах діяльності.

Компетентність визначається як:

- поєднання психологічних якостей, а також психологічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально в нестандартних ситуаціях;
- знання своєї справи та можливих способів і засобів для виконання намічених цілей та завдань;
- здатність особистості об'єктивно оцінити ситуацію, що склалася і прийняти адекватне рішення.

Австралійський дослідник Т. Хоффман стверджує, що поняття компетентності можна виразити трьома способами:

- видимі й реєстровані результати діяльності;
- як деякі стандарти виконання діяльності;
- особистісні властивості, що визначають ефективність тієї чи іншої діяльності.

Дж. Равен визначає компетентність як специфічну здатність ефективного виконання конкретних дій у предметній галузі, включаючи предметне знання, особливі предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за свої дії. Він виділяє «вищі компетентності», які передбачають наявність у людини високого рівня ініціативи, здатності організувати людей для виконання поставлених цілей, готовності оцінювати й аналізувати соціальні наслідки своїх дій.

Як видно з аналізу, в поняття «компетентність» уміщується здатність особистості успішно виконувати певну професійну діяльність. Тому компетентність визначається виходячи з аналізу видів діяльності, виконуваних фахівцями під час розв'язання завдань у певній професійній галузі.

Безсумнівно, компетентність – багаторівневе утворення з компонентами когнітивного, експресивного та інтерактивного характеру. Це складна єдина система внутрішніх психологічних складників і властивостей особистості професіонала-фахівця, що вміщує знання та вміння. Формується зв'язок і з глибинними властивостями особистості, і з потребою в спілкуванні, упевненістю в собі і самооцінкою. Компетентність уміщує такі характеристики, як відповідність особистості важливості справи, результативність та успіх у проблемних ситуаціях. Сюди додається і знання наслідків застосування конкретних способів та впливу, а також ефективності.

У процесі вирішення професійного завдання необхідно виконувати окремі види діяльності. Кількість видів діяльності, які можна виділити під час виконання завдання, залежить від його складності, напряму, якостей фахівців, що беруть участь у його вирішенні.

Соціальні працівники, здійснюючи соціально-правову діяльність, досить часто змушені стикатися з питаннями надання консультативно-правової допомоги.

Аналіз професійної діяльності соціальних працівників показує, що вони не тільки осмислюють, але й вирішують безпосередньо практичні завдання з надання соціально-правової, консультативної допомоги. Тому соціальний працівник повинен [2, с. 164]:

- мати хорошу професійну підготовку та знання в різних галузях законодавства;
- володіти достатньо високою правовою культурою, бути високоерудованою людиною;
- володіти інформацією про сучасні політичні, соціальні та економічні процеси в суспільстві, мати широку обізнаність про різні соціальні групи населення;
- мати професійний такт, здатний викликати симпатію і довіру в оточення, дотримуватися професійної таємниці, делікатності у всіх питаннях, які зачіпають сторони життя людини;
- володіти емоційною стійкістю, вміти сумлінно виконувати свій обов'язок, залишаючись спокійним, доброзичливим та уважним до підопічного;
- уміти приймати потрібне рішення в несподіваних ситуаціях, чітко формулювати свої думки, грамотно і дохідливо їх викладати.

Соціально-правова компетентність складається з компонентів. Кожен компонент розглядається в структурі реалізації соціально-правової діяльності соціального педагога (відповідно до специфіки норм права). Для їх виявлення вивчено кваліфікаційні характеристики та нормативно-правові документи, що регламентують професійну діяльність соціального працівника, вимоги державного освітнього стандарту вищої професійної освіти.

Отже, соціально-правова компетентність, як і будь-яка інша, вміщує такі структурні компоненти:

- мотиваційний – мотиви, цілі, ціннісні установки фахівця, припускає ставлення до професійної діяльності як до цінності; потреба в розвитку своєї соціально-правової компетентності; прагнення до особистісного самовдосконалення. Функціональне призначення мотиваційно-ціннісного компонента полягає в тому, що його сформованість опосередковує розвиток інших компонентів соціально-правової компетентності;
- когнітивний – знання теоретичних і методологічних основ правознавства; нормативно-правових актів; технологій соціально-правової роботи; сучас-

них інформаційних технологій; вимог, що пред'являються до сучасного соціального працівника;

– діяльнісно-поведінковий – стиль поведінки, вибір способів поведінки та вирішення практичних завдань, уміщує умови успішної реалізації соціально-правової компетентності. Цей компонент передбачає наявність готовності фахівця до самореалізації в соціально-правовій діяльності, конкретні результати, досягнуті в процесі її здійснення, основні якості, притаманні на поведінковому рівні, розвиток здатності вирішувати соціально-правові завдання;

– ціннісно-смысловий – сукупність психологічних характеристик особистості (професійно значущі якості професіонала-фахівця і його цінності), готовність до прояву особистої ініціативи; ціннісне ставлення до професії; готовність працювати з нужденними; ціннісне ставлення до подій;

– емоційно-вольової – емоційно-вольова саморегуляція поведінки особистості в ситуації професійної діяльності з метою досягнення високих результатів. Прояв емоційно-вольової активності вміщує емоційність як позитивний емоційний фактор, реакцію на успіх і невдачу, емотивність (як ціннісний показник усвідомлення суб'єктом необхідності соціально-правової діяльності), позитивне активне емоційне забарвлене ставлення до особистісного та професійного самовдосконалення;

– рефлексивний – відстеження людиною цілей, процесу та результатів своєї діяльності, а також самооцінку спеціаліста на основі самосвідомості й рефлексії, тобто усвідомлення та оцінювання тих внутрішніх змін, які в ньому відбуваються. Тільки адекватна самооцінка забезпечує успіх у розвитку соціально-правової компетентності. Рефлексія людини (як суб'єкта соціально-правової компетентності) охоплює всі її компоненти: осмислення власного рівня професійної компетентності, стилю поведінки, особливостей ціннісно-мотиваційної сфери та інших питань.

Професіоналізм фахівця із соціальної роботи вміщує здатність аналізувати ситуацію, правильно її сприймати, брати до уваги всі наявні альтернативи та робити необхідний вибір; уміння встановлювати контакт із людьми, здійснювати диференційований підхід до клієнтів; використовувати в соціальної роботи технології проектування, моделювання та інші [6, с. 233].

Головним внутрішнім стимулом праці в соціальній сфері є альтруїстична мотивація – бажання фахівців із соціальної роботи приносити користь своїм клієнтам і суспільству. Також до значимих внутрішніх стимулів відносять можливість постійного прояву самостійності, ініціативи і творчості в роботі. До зовнішніх стимулів належить суспільне визнання важливості професії соціального працівника, усвідомлення необхідності її здійснення для підвищення соціального здоров'я і благопо-

луччя громадян, прояв поваги з боку оточуючих [5, с. 32–38].

Професійна компетентність соціального працівника зумовлена сукупністю його професійних знань, умінь, навичок; комплексом психологічних особливостей та професійно важливих якостей і здібностей. Здатність досягати найвищих успіхів у професійній діяльності багато в чому залежить від самооцінних здібностей (самоконтроль, самовдосконалення, самоосвіта). Фахівець має бути психологічно готовим до діяльності в соціальній сфері, мати сформоване професійне мислення, вміти самостійно аналізувати конкретну ситуацію, оцінювати можливі наслідки та брати відповідальність за обрані рішення, які часто пов'язані з життям людини.

Соціальний працівник, який не одержав спеціальних і наукових знань щодо роботи з тією чи іншою категорією населення, не може приступати до професійної діяльності. Однак (за наявності необхідних знань) фахівець має вдосконалювати свої практичні навички, оскільки об'єкт, на який спрямована діяльність, постійно змінюється [2, с. 164].

Завдання соціального працівника полягає у тому, щоб допомогти клієнтові знайти себе, своє місце в динамічно мінливому світі, зорієнтуватися в нових соціальних відносинах. Фахівець із соціальної роботи мусить мати навички саморегуляції, самоорганізації (уміти опановувати свої думками, почуття, поведінку, проводити самостереження), що є основою самовдосконалення й професійного зростання. У важких або екстремальних умовах діяльності, коли зовнішні або внутрішні фактори викликають порушення нормальної діяльності функціональних систем, виникає природна потреба відновити рівновагу, збалансованість психічних процесів. У результаті усвідомлення ситуації з'являється мотив тієї або іншої дії з метою пристосування до нестандартної обстановки, відбувається активізація системи психічної саморегуляції, виникає потреба «зібратися», «мобілізуватися», «перебудуватися». Це характерно для початку рефлексії, коли найчастіше запускається механізм самоаналізу й самооцінки, вироблення й прийняття рішень [2, с. 164].

Діяльність соціального працівника має слугувати створенню атмосфери комфорту та безпеки особистості, забезпеченню охорони життя та здоров'я громадянина, створенню гуманних здорових відносин у соціальному середовищі. Професійний успіх соціального працівника визначається результативністю його діяльності, а результат залежить від професійних можливостей фахівця соціальної сфери [3, с. 74].

Якщо вести мову про особистісний аспект майбутньої діяльності соціального працівника,

то він передбачає розкриття можливостей суб'єкта, формування його мотивів, інтересів, професійно-особистісних якостей у процесі цілеспрямованої взаємодії на рівні «педагог-студент», урахувавши те, що соціальний працівник має працювати в системі «людина-людина», то при цьому більші вимоги ставляться до професійно-особистісних якостей.

Висновки і пропозиції. Таким чином, компетентність є важливою умовою успіху діяльності соціального працівника та показником його можливостей подальшої професійної діяльності. Поняття «компетентність соціального працівника» складається з наявних у майбутнього фахівця соціальної сфери професійних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, уміння застосовувати здобуті знання, вміння та навички на практиці. Рівень компетентності соціального працівника визначається ступенем сформованості цих елементів, удалому поєднанні, що є запорукою якісної, ефективної діяльності на професійній ниві.

Наразі є необхідність поглибленого вивчення методичних основ формування правової компетентності у майбутніх соціальних працівників.

Список використаної літератури:

1. Жильцова И.Ю. Компетентностный подход в социально-гуманитарном образовании. Вестник социально-гуманитарного образования и науки. Екатеринбург: Издательство УМЦ УПИ, 2011, № 1. С. 94–98.
2. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника: навч.- метод. посібник. Київ: ДЦССМ, 2004. 164 с.
3. Карпенко О.Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти: Монографія; [за ред. С.Я. Харченко]. Дрогобич: Коло, 2007. 374 с.
4. Кремень В.Г. Освітнянський простір і соціальна робота в Україні: концептуальні засади взаємовпливу. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. Київ, 2003. № 4. С. 5–11.
5. Панов А.М. Социальная работа как наука, вид профессиональной деятельности и специальность в системе высшего образования. Социальная работа. Москва, 1995. № 9. С. 32–38.
6. Холостова Е.И. Профессионализм в социальной работе: учебное пособие. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. 233 с.

Mekshun A. Sustainable qualities of higher education for preparation of future social workers

The author emphasizes that competence is an integral concept, in which it is possible to distinguish several levels: competence – as the ability to integrate knowledge and skills and their use in conditions of rapidly changing environment requirements; conceptual competence; competence in the emotional sphere, in the field of perception; competence in certain spheres of activity.

Professionals for social services should be prepared so that they were able to modify and eliminate negative social manifestations in society. This is possible only in educational institutions that build on learning new positions and take into account the trends of social policy in the country. By concentrating on the opinion that the activities of social workers should be oriented on work with all groups of people, children and adults, their families and the elderly; it should be aimed at enhancing socio-cultural and socio-educational functions of society, the family, the community and the individual. The social worker called to create a system of social care and self-identity, create the conditions most favored the psychological comfort. In order to achieve the goal – to help people – must unite the efforts of social workers, all specialists in social and social and educational fields. Analyzing the author observes that need very careful to use foreign experience, because the theory and practice of social and socio-educational activities in any country is conditioned by the cultural and historical traditions, socio-economic and political conditions. As for the general trends, it should be noted integrative and interdisciplinary nature of links with training in social work. A characteristic feature should be considered as a broad introduction of modern theoretical concepts based on this interactivity. The author emphasizes that competence is an integral concept, in which it is possible to distinguish several levels: competence – as the ability to integrate knowledge and skills and their use in conditions of rapidly changing environment requirements; conceptual competence; competence in the emotional sphere, in the field of perception; competence in certain spheres of activity. The article defines the competency as a specific ability to perform particular actions in the subject area efficiently, including specific subject knowledge, some subject skills of a special kind, ways of thinking, sense of responsibility for their actions and the article also reveals some peculiarities of a social worker professional competence of the social worker who should master the methods, techniques and technologies of social work, and the skills required for their application. It is proved that the social worker's competence is a set of qualities which reflect the degree of qualification, level of knowledge and skills, willingness and ability, related to the implementation of social work skills and skills of self-regulation, self-organization which is the basis of self-improvement and professional growth.

Key words: legal competency, professional training, social worker, social and legal activity, emotional and volitional self-regulation, motivation sphere, professional and personal characteristics.

Г. М. Мороз

викладач Лінгвістичного центру факультету іноземних мов
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

ЧИННИКИ, СКЛАДНИКИ ТА УМОВИ, ЯКІ СПРИЯЮТЬ ФОРМУВАННЮ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовані компоненти, складники, чинники та умови, які сприяють формуванню конкурентоспроможності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Осмислена проблема впливу структури цих компонентів на розвиток рис, притаманних конкурентоспроможності. На підставі виявлених структурних компонентів, показників, установлено такі рівні сформованості конкурентоспроможності фахівця: низький, середній та високий. Таким чином, компонентно-структурний та рівневий аналіз допомагають визначити шляхи управління формуванням конкурентоспроможності фахівців фармацевтичної галузі.

Визначено, що в сучасних умовах стрімкого розвитку економічних систем, науково-технічного прогресу та різноманітності сфер діяльності, професійне самовизначення особистості є майже неможливим без кваліфікованої допомоги фахівців. Тому чільне місце на фазі становлення посідає саме професійна орієнтація та органи, які безпосередньо надають ці послуги. Система професійної орієнтації допомагає визначитись майбутньому фахівцеві у світі професій, професійно оцінити та співвіднести свої здібності та схильності, надає інформацію, щодо стану ринку праці в регіоні, країні та за кордоном, сфери професійної діяльності, які найбільш підходять тому чи іншому суб'єкту. Таким чином, можливо виділити внутрішні і зовнішні чинники, які впливають на формування конкурентоспроможності фахівця.

До зовнішніх чинників належать політичні, технологічні, економічні та соціальні. До внутрішніх – професійна компетентність, рівень та якість освіти, мотивація та організаторські здібності, культурно-моральні, життєві орієнтації та фізіологічні чинники. За успішної реалізації цих чинників формується конкурентоспроможна молодь.

Ключові слова: компоненти, чинники, складники конкурентоспроможності, показники, рівні сформованості конкурентоспроможності фахівця.

Постановка проблеми. Сьогодні основною метою професійної освіти є підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня та профілю, який вільно володіє своєю професією, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, здатного до ефективної праці на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Професія майбутнього працівника фармацевтичної галузі вимагає високої професійної самосвідомості, дисципліни, толерантності, акуратності та відповідальності у виконанні своїх обов'язків, оскільки пов'язана зі збереженням здоров'я людини.

Питання формування професійної конкурентоспроможності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі є надзвичайно актуальним, оскільки сучасний ринок праці потребує кваліфікованих конкурентоспроможних фахівців. Вони мають бути здатні до сприйняття та використання на практиці нових наукових ідей, методів сучасного виробництва. Це вимагає від вищих навчальних закладів підготовки конкурентоспроможного молодого

фахівця. Процес професійного навчання має вирішувати завдання стосовно забезпечення людини «конкурентоспроможною професією». Знання, досвід, цінності та здібності особистості є характеристикою окремої людини і виявляються у результатах її діяльності.

Професійна конкурентоспроможність майбутніх фахівців має багато складників, що сприяють практичній підготовці до професійної діяльності, що здійснюється через оволодіння професійними знаннями та уміннями.

Проблема конкурентоспроможності в процесі професійної підготовки висвітлюється у межах економіки, філософії, соціології, психології, а також розуміється як процес руху особистості у суспільстві у працях Є. Євпилової, Н. Журанової, Н. Корнейченко, Д. Котікової, Е. Зеєра, В. Мезінова, О. Потапової, О. Романовської, Ю. Завалевського, Ж. Шуткіної та ін. Конкурентоспроможність зумовлюється високим рівнем професійних знань, володінням професійними уміннями та прийомами, ефективністю та якістю її застосування у виконанні професійних завдань.

Метою статті є визначення компонентів, складників, чинників та умов, які сприяють формуванню конкурентоспроможності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Конкуренція (з погляду економіки) трактується А. Смітом як поведінкова категорія, коли індивідуальні продавці і покупці суперничають на ринку праці за більш вигідні продажі і покупки відповідно [7, с. 11]. У М. Портера суть конкуренції виражено загрозою появи нових конкурентів, товарів-замінників, здатністю постачальників комплектувальних виробів торгуватися, здатністю покупців торгуватися і суперництвом вже наявних конкурентів між собою. Й. Шумпетер вважає конкуренцію як суперництво старого з новим, з інноваціями.

Конкурентоспроможність фахівця – переваги конкретного спеціаліста перед іншими спеціалістами, які виконують аналогічні трудові операції у вияві якостей, властивостей, результатів власної трудової діяльності, найбільш значущих для забезпечення лідерства фірми, організації, де він працює [1, с. 9].

Підсумовуючи вищенаведене, вважаємо за можливе презентувати власний погляд на структуру конкурентоспроможності майбутнього фахівця фармацевтичної галузі як інтегрального особистісного утворення. Вона містить такі компоненти:

– **мотиваційний** («мотиваційно-ціннісний», «ціннісно-смысловий»), (мотиви (професійні, пізнавальні, соціальні, наукові), потреби інтересів, прагнення);

– **ціннісно-мотиваційний** (містить різні види мотивів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної галузі: розуміння профільної компетентності (як однієї з провідних професійних і соціальних цінностей), готовність та прагнення до прояву компетентності, ціннісне ставлення до професійної фахової діяльності й особистісного зростання; забезпечує сформованість соціальних мотивів, особистісного та професійного зростання, пізнавальний інтерес до набуття нових знань і формування фахових умінь; мотивація на успіх у навчанні, потреба в саморозвитку й самовираженні);

– **когнітивний** («змістовий», «когнітивно-змістовий», «знаннєвий»), (знаннєвий, що передбачає сформованість знань та наявність певного стилю мислення), (прагнення до здобування знань і застосування у професійній діяльності, схильність до творчості);

– **мотиваційно-когнітивний** (забезпечує мотивацію навчально-професійної діяльності, професійно-спрямовану орієнтацію й мотивацію досягнення, потребу в оволодінні професією й саморозвитку, високий рівень вимог професійних знань: глибокі знання про професію й її витончені особливості, відновлення своїх знань у постійному навчанні, мислення суб'єктом в абстрактному, системному та економичному напрямках, знання правильної послідов-

ності психологічних розмов із роботодавцем, знання про професійну діяльність, затребуваність фахівця фармацевтичної галузі на ринку праці; глибокі знання із самоменеджменту іміджевої політики);

– **когнітивно-діяльнісний** (наявність системи знань теоретичного й технологічного характеру у фармацевтичній галузі, наявність об'єктивно-операційного стилю мислення, сформованість системи фахових умінь та умінь застосовувати сучасні засоби фахових технологій у процесі виконання професійної діяльності, наявність сукупності знань, умінь та навичок у фармацевтичній галузі);

– **діяльнісний** («компетентності», «уміння», «навички», «результати прояву», «здатність», «готовність», «технологічний»), (операційний, що полягає у наявності вмінь, навичок та досвіду; діяльнісний компонент конкурентоспроможного фахівця визначається як активний складник діяльності людини, спрямований на предмет праці, на соціальне середовище і самого себе);

– **особистісний** (емоційний інтелект, уміння йти на розумний ризик, цілеспрямованість та рішучість): визначається сформованістю у фахівця тих особистісних якостей, які дають можливість ефективно реалізовуватись у фаховому середовищі та у суспільстві в цілому (морально-етичних, інтелектуальних, рефлексивних, вольових, інтелектуальних);

– **особистісно-діяльнісний** («прагматичність», «мобільність», «активність», «доброзичливість», «розвиненість», «організованість»): містить такі ділові якості (стосовно професійної сфери), як дисциплінованість, працьовитість, заповзятливість; якості сфери взаємодії між людьми, спілкування як колективізм, відвертість; якості емоційної сфери як оптимізм, захопленість; якості сфери індивідуальності як оригінальність, принциповість, самостійність, ризикованість, особистісні якості й уміння;

– **аксіологічний** (мотивація на успіх/невдачу; потреба в незалежності/автономії): визначає ціннісну спрямованість і умотивованість особистості, її діяльність і вчинки, вміщує внутрішні спонукальні сили особистості, потреби самоактуалізації, самовдосконалення, конкурентоспроможну поведінку, саморозвитку, самоствердження, самореалізацію, організованість, готовність до оперативної зміни спрямованості професійної діяльності;

– **праксіологічний**: відображає поведінкові компетенції особистості, що забезпечують її ефективну діяльність. Основу цього компонента складають уміння і навички пізнання інших людей, прагнення до постійного професійного зростання, гнучкість, творчість у діяльності і креативність, поновлення знань тощо, здатність особистості розв'язувати соціально значущі завдання, відповідальність і здатність до соціальної адаптації;

– **професійно-діяльнісний** (передбачає сформованість професійних компетентностей, які дозволяють вирішувати галузеві завдання, набуття

фахівцем професійної майстерності): містить професійний, діяльнісний та адаптаційний компоненти:

а) професійний охоплює компетенції фахівця, що визначають професіоналізм діяльності, який відображається в якості результатів, відображає соціальний і професійний статус фахівця, прагнення до професійних і особистісних досягнень, професійну компетентність (знання, вміння, навички і компетенції), яка необхідна для розв'язання професійних завдань;

б) діяльнісний є активним складником діяльності людини, спрямований на предмет праці, соціальне середовище і самого себе. Під якістю діяльності слід розуміти здібність робити вибір і приймати відповідальне рішення, орієнтацію на якість і ефективність, системне бачення проблем, творче ставлення до справи – це є відповідність до вимог роботодавця, робочого місця в умовах суперництва;

в) адаптаційний визначається процесами перебудови діяльності і поведінки особистості у відповідь на нові вимоги навколишнього середовища. Адаптація – це процес пристосування фахівця до нових професійних, соціальних і організаційно-економічних умов праці, спрямований на набуття людиною своєї цілісності шляхом інтеграції особистісної, соціальної і культурної сфер її життєдіяльності – це безперервні процеси оволодіння професійними й особистісними якостями для зростання конкурентоспроможності в умовах, що постійно змінюються. Успішність адаптаційних процесів залежить від рефлексивного компонента, який об'єднує компетенції самопізнання і самоаналізу цінностей, мотивів, вчинків особистістю;

– **рефлексивно-оцінний** (забезпечує самоаналіз, самоконтроль і самооцінку, управління професійним зростанням і саморозвитком, саморегуляцію діяльності і поведінки, організацію процесу пізнання, розвиток самосвідомості, здійснення контролю і оцінки отриманих результатів);

– **рефлексивний** («емоційно-вольовий», «самовдосконалення», «особистісного зростання») (відображає здатність фахівця адекватно оцінювати власні досягнення в будь-якій галузі, свій рівень професійної компетентності, прагнення до саморозвитку, самоактуалізації, постійної роботи над собою у виробничій та інтелектуальній сферах, самоаналіз і самооцінку професійної діяльності з фаху, сформованість професійної рефлексивності, самоорганізацію особистої діяльності).

Слід зазначити, що в сучасних умовах стрімкого розвитку економічних систем, науково-технічного прогресу та різноманітності сфер діяльності, професійне самовизначення особистості є майже неможливим без кваліфікованої допомоги фахівців. Тому чільне місце на фазі становлення посідає саме професійна орієнтація та органи, які безпосередньо надають ці послуги. Система професійної орієнтації допомагає визначитись май-

бутньому фахівцеві у світі професій, професійно оцінити та співвіднести свої здібності та схильності, надає інформацію, щодо стану ринку праці в регіоні, країні та за кордоном, сфери професійної діяльності, які найбільш підходять тому чи іншому суб'єктові. Таким чином, можливо виділити внутрішні й зовнішні чинники, які впливають на формування конкурентоспроможності фахівця.

До зовнішніх чинників належать політичні, технологічні, економічні та соціальні. До внутрішніх – професійна компетентність, рівень та якість освіти, мотивація та організаторські здібності, культурно-моральні, життєві орієнтації та фізіологічні. За умов успішної реалізації цих чинників формується конкурентоспроможна молодь.

Рівень та якість освіти є суттєвим чинником впливу на конкурентоспроможність молоді на ринку праці. Обсяг набутих у закладі освіти теоретичних знань є показником рівня освіти, а здатність використовувати на практиці цей обсяг набутих теоретичних знань – якості знань.

Професійна компетентність є показником якості освіти, адже цей чинник відіграє важливу роль у формуванні конкурентоспроможності молоді на ринку праці, бо вона означає професійну готовність та здатність молодого фахівця, поєднуючи професійні знання та особистісно-ділові якості, успішно виконувати професійні функції (відповідно до його компетенції) як у стандартних, так і в екстремальних умовах. Професійна компетентність молодого фахівця є основою ефективної самореалізації на ринку праці. Під конкурентоорієнтованістю молоді на ринку праці можливо розуміти цілеспрямовану направленість мислення молодого суб'єкта на необхідність набуття високих конкурентних переваг у процесі боротьби за відповідний статус на ринку праці.

Мотивація та організаторські здібності відіграють важливу роль у процесі самореалізації та підвищенні конкурентоспроможності молодих фахівців. Мотивація конкурентоспроможності фахівців на ринку праці – це процес стимулювання молоді до вибору відповідного типу поведінки на ринку праці під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників, що спрямований на підвищення своїх конкурентних переваг. Функції сучасного молодого організатора (як вимагає ринок праці) групуються у групи, зокрема управлінську, інформаційну та соціально-психологічну.

Управлінська функція – це вміння створити ефективну систему управління колективом.

Соціально-психологічна – уміння керувати колективом, забезпечувати високу трудову дисципліну.

Інформаційна – здатність організатора бути головним інформаційним центром діяльності колективу.

Також слід виділити такі складники, умови та чинники, які впливають на розвиток конкурентоспроможності майбутнього фахівця у процесі

професійної підготовки у вищому навчальному закладі:

На підставі виявлених структурних компонентів, показників установлено рівні сформованості конкурентоспроможності фахівця: низький, середній, високий.

Високий рівень. Студенти цього рівня вирізняються яскраво вираженою потребою в досягненні успіху, здобутті знань для майбутньої професійної діяльності, ініціативністю, впевненістю в собі, відповідальністю, самостійністю у прийнятті рішень, самодостатністю. Їх відрізняє індивідуальний стиль діяльності, зацікавленість до нового досвіду, прагнення до здобуття знань для застосування у майбутній професійній діяльності, самоосвіта, розширення кругозору, вміння аналізувати різноманітні явища. Вони наполегливі у досягненні мети, вміють співпрацювати з людьми (як творці власного успіху), вміють прогнозувати наслідки майбутньої професійної діяльності, оцінювати власні можливості, вибудовувати діяльнісні пріоритети. Вони схильні звертатися до рефлексії своїх дій, легко адаптуються до нового.

Середній рівень. У студентів цього рівня є високі потреби у розширенні кругозору, самоосвіті, у досягненні успіху, в рефлексії власної діяльності, оновленні власного досвіду, вияву ініціативності, самостійності у прийнятті рішень. Вони наполегливі у досягненні поставленої мети, вміють співп-

рацювати з людьми, досягати поставленої мети. Уміють прогнозувати наслідки майбутньої діяльності, зокрема професійної; усвідомлювати внутрішній стан суб'єкта, вибудовувати професійні та життєві пріоритети. Але ж вони мають деякі труднощі, пов'язані з адаптацією до нового, рефлексією власної діяльності, прогнозуванням та плануванням професійної діяльності, виявлянням наслідків і причин своїх дій.

Низький рівень. Студенти цього рівня не мають потреби до знань, успіху, самореалізації, самоосвіту, розширенні кругозору, розширенні свого досвіду, самоосвіти. Постійно необхідно спонукати до відповідальності за виконані дії, самостійності у прийнятті рішень, самоаналізу, вияву ініціативності. Ці студенти викликають симпатію, мають уміння співпраці з людьми, але не усвідомлюють внутрішній стан суб'єкта, не можуть виявляти наполегливість у досягненні поставленої мети, створювати професійні та життєві пріоритети. Таким студентам важко відстоювати власні погляди, оцінювати свої можливості, робити прогнози наслідків майбутньої професійної та життєвої діяльності. Вони важко адаптуються до нового, відчують труднощі у рефлексії власної діяльності, прогнозуванні та плануванні професійно спрямованої діяльності, виявленні наслідків і причин своїх дій.

Таким чином, компонентно-структурний та рівневий аналіз конкурентоспроможності фахівця

Складники конкурентоспроможності: умови та чинники формування конкурентоспроможності фахівця

Складники конкурентоспроможності:	Умови та чинники формування конкурентоспроможності фахівця:
I	II
а) освітньо-кваліфікаційні	
– рівень освіти; – кваліфікація; – знання іноземної мови; – статус навчального закладу; – додаткова освіта або суміжна професія.	– розвиненість ринку освітніх послуг; – наявність дипломів, відзнак; – рівень доступності освіти в країні; – престижність вищої освіти в суспільстві; – інвестиції в людський капітал.
б) соціально-особистісні	
– відповідальність; – менталітет; – моральність; – інноваційність; – творчі та інтелектуальні здібності; – здатність до навчання; – соціальні нахили; – інтереси та характер; – адаптивність; – комунікабельність; – мобільність.	– особистісні та життєві пріоритети; – інноваційна активність; – рівень загальної грамотності та освіченості суб'єктів; – соціальна і політична стабільність у країні.
в) професійні	
– професійний досвід; – професійні вміння та навички; – індивідуальні базові та професійні компетенції; – професійна придатність.	– наявна матеріально-технічна база навчальних закладів; – зміст та структура навчальних програм; – ступінь відпрацьованості та розвиненості практичних навичок та теоретичних знань; – наявність унікальних знань, вмінь та навичок; – розвиненість ринку праці і його умови; – зворотній зв'язок між навчальними закладами та роботодавцями; – якісні вимоги роботодавців до робочої сили; – вартість послуг праці.

дозволяє чітко уявити сутність дослідженого поняття та його зміст, допомагає визначити шляхи управління формуванням конкурентоспроможності у майбутніх фахівців фармацевтичної галузі.

Висновки і пропозиції. Щодо проблеми конкурентоспроможності у цій статті на підставі аналізу наукової літератури презентовано авторське бачення сутності феномена конкурентоспроможності майбутнього фахівця фармацевтичної галузі, яка є складною багаторівневою властивістю, яка дозволяє особистості брати участь в обраній сфері професійної діяльності.

Отже, конкурентоспроможність фахівця визначається ступенем задоволення потреб споживача робочої сили, виявляється у професійній діяльності, проектується на всі сфери життєдіяльності людини і є багаторівневим особистісним утворенням, яке інтегрує індивідуальні характеристики з показниками якості робочої сили. Фахова сутність конкурентоспроможності фахівця полягає у її визначенні як складної багаторівневої інтегральної властивості, яка дозволяє особистості (відповідно до її інтелектуальних здібностей, інтересів і потреб), мати переваги у конкурентних відносинах в обраній для себе сфері професійної діяльності. Функціональну структуру фахівця утворюють особистісні і професійно-діяльнісні компоненти, які у процесі свого динамічного розвитку і взаємодії забезпечують його найважливішу властивість – конкурентоспроможність.

Теоретичне і практичне значення проведеного дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у процесі проектування й побудови педагогічних процесів формування конкурентоспроможності фахівця.

Зазначені характеристики конкурентоспроможності є взаємозалежними та взаємозумовленими й лише в цілісності забезпечують успішну професійну діяльність у нових економічних умовах, конкурентоспроможність фахівця на ринку праці.

Список використаної літератури:

1. Бикова В.О. Рефлексія. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2012. № 1 (3). С. 9.
2. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности. Психологический журнал. 2004. Т. 18. № 6. С. 35-44.
3. Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті. Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. Київ, 1996. Ч. I. С. 8–12.
4. Портер М. Международная конференция / Международные отношения, 1996. 896 с.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. пер. с англ. Издательская группа «Прогресс», «Универс». Москва, 1994. 480 с.
6. Романовська О.О. Конкурентоспроможність як інтегральна якість особистості фахівця. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. Запоріжжя, 2008. Вип. 51. С. 308–312.
7. Смит Адам. Исследование о природе и причинах богатства народов. Ось-89. Москва, 1997. 255 с.
8. Фатхутдинов Р.А. Глобальная конкурентоспособность: монография. РИА: Стандарты и качество. Москва, 2009. 464 с.

Moroz G. Factors, Compositions and Conditions that Promote the Formation of Competitiveness at the Pharmaceutical Sphere in the Institution of Higher Education

The article contains factors, compositions and conditions that promote the formation of future pharmacists in the pharmaceutical branch in the process of professional training in the Institution of Higher Education.

The problem of the structure's influence of these components on the development of characteristic features inherent in competitiveness has been considered. Based on the structural components and their data – the levels of competitiveness's formation of a specialist have been established: low, medium and high. Thus, component-structural analyses help determining the ways of managing the formation of specialists' competitiveness in the Pharmaceutical Branch. It is possible to consider that the structure of a specialist's competitiveness in the Pharmaceutical Branch consists of the following components: motivational, cognitive, motivationally-cognitive, cognitively-active, axiological, praxeological, professionally-active, reflexive-evaluative, reflexive.

It is also possible to identify the internal factors that affect the formation of a specialist's competitiveness. External factors are considered: political, technological, economical and social, but internal factors are: professional competence; level and quality of education; motivation and organizational abilities: cultural, moral and life orientations.

Professional essence of a specialist's competitiveness is in its definition as a complex integral component that allows individuals to complete successfully in their field of activity. Thus, a specialist's competitiveness is a model of labor's quality.

The above-mentioned characteristics of competitiveness are interdependent and only in unity ensured successfully of professional activity in the new economic conditions for a specialist's competitiveness in the Labor Market.

Key words: *components, factors, compositions of competitiveness, models, data of a specialist's, competitiveness levels.*

УДК 378.1

Н. В. Муқан

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та соціального управління
Національного університету «Львівська політехніка»

О. В. Муқан

кандидат економічних наук, доцент,
завідувач відділу докторантури та аспірантури
Національного університету «Львівська політехніка»

В. Е. Вибрановський

магістр кафедри педагогіки та соціального управління
Національного університету «Львівська політехніка»

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Статтю присвячено дослідженню особливостей розвитку професійної освіти в Україні. З'ясовано, що сучасні глобалізаційні процеси, міжнародний характер організації праці, щоденне використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій формують нові виклики професійної освіти. Зважаючи на специфіку розвитку сучасної професійної освіти, вважаємо, що аналіз напрацювань теоретиків та практиків у цій галузі, виявлення особливостей її розвитку є актуальним та доцільним. Виконано аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює різноманітні аспекти проблеми дослідження. Охарактеризовано особливості розвитку професійної освіти в Україні у період її незалежності. Представлено методи, використані у дослідженні (аналіз і синтез, індукція та дедукція, логічний метод, метод систематизації та узагальнення). Представлено результати виконаного дослідження, які засвідчили значні коливання у динаміці розвитку закладів професійної освіти впродовж двох декад. Аналіз кількісних показників засвідчив необхідність подальшого реформування системи професійної освіти України. Визначено такі перспективи подальших досліджень, як специфіка запровадження змін в управлінні розвитком професійної освіти, забезпечення якості освітніх послуг, неперервний професійний розвиток викладачів, що сприятиме удосконаленню освітнього процесу загалом.

***Ключові слова:** вища освіта, професійно-технічна освіта, професійна освіта, розвиток професійної освіти, Україна.*

Постановка проблеми. Сучасні глобалізаційні процеси, міжнародний характер організації праці, щоденне використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, що розширюють можливості для працевлаштування не тільки в межах однієї країни, але й у всьому світі, формують нові виклики щодо рівня компетентності фахівця, його здатності адаптуватися до швидкоплинних змін кон'юнктури ринку праці. Зазначені проблеми можливо розв'язати за допомогою використання освітніх можливостей, що відповідають вимогам ринку праці та інтересам фахівців. Очевидною є потреба у навчанні впродовж життя, підвищенні кваліфікації, поглибленні знань в обраній професії, в основу якого покладено результати наукових розвідок, технологічні новації та загалом здобутки людської цивілізації.

Зважаючи на специфіку розвитку сучасної професійної освіти, напрацювання теоретиків та практиків у цій галузі, вважаємо, що виявлення особливостей, усебічний аналіз змістового компонента підготовки фахівців у системі професійної освіти, узагальнення теоретичних та практичних засад її розвитку у контексті євроінтеграційних

процесів наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. є актуальним та доцільним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми теорії і практики професійної освіти є предметом наукових розвідок як вітчизняних (Н. Бідюк, С. Батишева, І. Вакарчук, Е. Ковальчук, Н. Муқан, Н. Ничкало, А. Новіков, Н. Пазюра, С. Шапоринський, О. Щербак), так і зарубіжних (С. Біллетт (S. Billett), К. Берч (K. Birch), І. Доммерс (E. Dommers), Дж. Майконес (G. Mucinos), Л. Свейн (L. Swain), С. Юнг (S. Yung), Л. Кларке (K. Clarke), Т. Кермел (T. Karmel), Д. Робертс (D. Roberts), П. Лім (P. Lim) дослідників. Специфіку розвитку вищої та професійної (професійно-технічної) освіти в Україні та інших країнах студіювали Н. Авшенюк, В. Андрущенко, В. Бех, О. Дубасенюк, О. Ельбрехт, О. Зінченко, І. Каленюк, А. Королук, Б. Корольов, В. Кремень, В. Луговий, А. Сбруєва, С. Сисоєва, Є. Суліма, Ж. Таланова, Л. Хомич.

Під час дослідження нами використано комплекс взаємопов'язаних методів, серед яких аналіз і синтез для вивчення педагогічних теорій, концепцій і принципів, покладених в основу розвитку професійної освіти; індукція та дедукція для

виявлення специфіки її розвитку на різних етапах; логічний метод для виявлення специфіки створення сукупності понять та суджень у галузі вищої професійної та професійно-технічної освіти; метод систематизації та узагальнення (для формулювання суджень і висновків).

Мета статті. Аналіз особливостей розвитку професійної освіти в Україні дає можливість визначення її переваг та недоліків, а тому сприяє прогнозуванню її розвитку у майбутні роки. Тому метою статті є дослідження особливостей розвитку професійної освіти в Україні наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття. Задля досягнення мети дослідження автори визначили такі завдання: 1) виконати аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює різноманітні аспекти проблеми дослідження; 2) охарактеризувати особливості розвитку професійної освіти в Україні у період її незалежності.

Виклад основного матеріалу. На початку ХХІ століття професійна освіта розглядається як один із чинників забезпечення економічного, соціального, політичного та культурного розвитку суспільства. Це також чинник, що сприяє забезпеченню конкурентоспроможності підприємницького сектора економіки країни загалом та добробуту кожної людини зокрема. Сьогодні все частіше спостерігаємо тенденцію підпорядкування розвитку ринку освітніх послуг механізмам ринкової економіки, якій притаманний динамічний розвиток, одночасне застосування потенціалу глобалізації та регіоналізації, застосування закону попиту та пропозиції, потенціалу рейтингування та бенчмаркінгу, аудиту тощо.

Відповідно до Закону України «Про освіту», професію можна здобути в умовах професій-

ної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, вищої освіти, освіти дорослих, зокрема післядипломної [1].

Популярність вищої освіти зросла після проголошення незалежності України та стала рушійною силою для заснування і розвитку значної кількості освітніх закладів різних форм власності та рівнів акредитації. Як свідчать статистичні дані, динаміка зміни кількості освітніх закладів I–II рівнів акредитації та III–IV рівнів акредитації відрізняється. У 1996 р. налічували 790, у 2006 р. – 570, а у 2016 р. – 371 заклад вищої освіти I–II рівнів акредитації [2] (рис. 1).

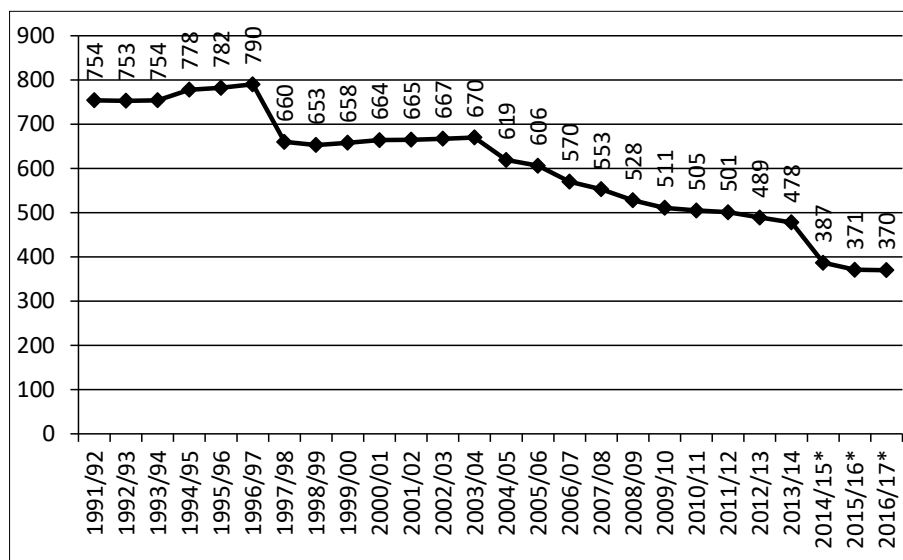
Щодо освітніх закладів III–IV рівнів акредитації, то кількість була такою: у 1996 р. – 274, у 2006 р. – 350, у 2016 р. – 287 [2] (рис. 2).

Така концентрація освітніх закладів I–II рівнів акредитації в 90-х роках ХХ століття свідчить про популярність та попит на робітничі професії, здобуття яких не потребувало значного капіталовкладення та часових затрат. Проте вже на початку 2000-х спостерігаємо зменшення кількості таких видів закладів освіти, що продовжується й у другій декаді ХХІ століття. І хоча у першому десятиріччі кількість закладів освіти III–IV рівнів акредитації суттєво зросла, уже в наступному десятиріччі простежується зменшення кількості таких інституцій. Такі зміни спричинені не тільки демографічним спадом та зниженням рівня народжуваності у попередні роки, але й вимогами споживачів освітніх послуг щодо забезпечення якості вітчизняної освіти, можливостями здобуття професійної освіти в інших країнах, освітні заклади яких реалізують конкурентоспроможну цінову політику.

Починаючи з 2008 року, професійна (професійно-технічна) освіта втрачає свою привабливість, про що свідчать дані щодо кількості випущених кваліфікованих робітників: у 1996 р. – 274,8 тис. осіб, у 2006 р. – 285,1 тис. осіб, у 2016 р. – 152,8 тис. осіб [3].

На рис. 3 представлена динаміка зменшення кількості випускників професійно-технічних закладів освіти в розрізі первинної професійної підготовки та професійного навчання за період 2020–2016 рр.

Простежується тенденція до зменшення кількості випущених кваліфікованих робітників в обох групах. Особливо це стосується осіб,



*Тут і в подальших статистичних даних: без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим, м. Севастополя та частини зони проведення антитерористичної операції

Рис. 1. Динаміка зміни кількості закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації в Україні в період 1991–2016 рр.

які проходять професійне навчання. Найвищий показник зафіксовано у 2011 р., який становив 59,5 тис. осіб, найменший – у 2016 р. – 31,9 тис. осіб. Серед випускників, які проходять первинну професійну підготовку, найбільший показник спостерігаємо у 2010 р., який становив 18,6 тис. осіб, а найменший у 2016 р. – 12,2 тис. осіб [4].

Аналіз окремих категорій випускників професійно-технічних закладів освіти в розрізі первинної професійної підготовки та професійного навчання таких категорій, як незайняте населення та працівники, що проходять підвищення кваліфікації свідчить про кількість безробітних, які проходять перенавчання або підвищення вже здобутого професійного рівня. Результати аналізу даних указують на наявність тенденції до різкого зменшення кількості безробітних, що проходять перенавчання, починаючи з 2014 р. Така тенденція є негативною для сучасного ринку праці, а серед причин – бойові дії на Сході країни, і, як наслідок, інтенсифікація внутрішніх міграційних процесів. Із тих осіб, які пройшли професійне навчання, майже 98% були працевлаштовані, менше 1% продовжили навчання у закладах вищої освіти I–IV рівнів акредитації та інших освітніх закладах і лише 1% – не працевлаштовані [4].

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р., у системі вищої освіти України можна здобути такі освітні ступені: молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор наук [5].

Сучасні тенденції міжнародного освітнього простору зумовлюють необхідність урізноманітнення видів і форм освіти відповідно до запитів та потреб здобувачів освіти. Згідно із Законом України «Про освіту», освітні заклади системи професійної освіти пропонують можливості здобуття інституційних (очна (денна і вечірня), заочна, дистанційна, мережева) та індивідуальних форм освіти (екстернатна форма, освіта на робочому місці), а також дуальної освіти [1].

Висновки і пропозиції. Отже, як свідчать результати аналізу специфіки розвитку професійної освіти в Україні, йому характерна перемінна успішність упродовж двох десятиріч років. Проте навіть аналіз кількісних показників, що вказують на присутність освітніх закладів на ринку освітніх послуг, свідчить про те, що система професійної освіти України потребує подальшого реформування та синхронізації її розвитку з тенденціями міжнародного освітнього простору, забезпечення її відповідності до попиту ринку освітніх послуг, потреб і запитів суспільства, інтересів споживачів освітніх послуг.

Виконане дослідження не претендує на вичерпність аналізу порушеної проблеми. До подальшого студювання актуалізованих питань належить специфіка запровадження змін в управлінні розвитком професійної освіти, забезпечення якості освітніх послуг, неперервний професійний розвиток викладачів, що сприятиме удосконаленню освітнього процесу загалом.

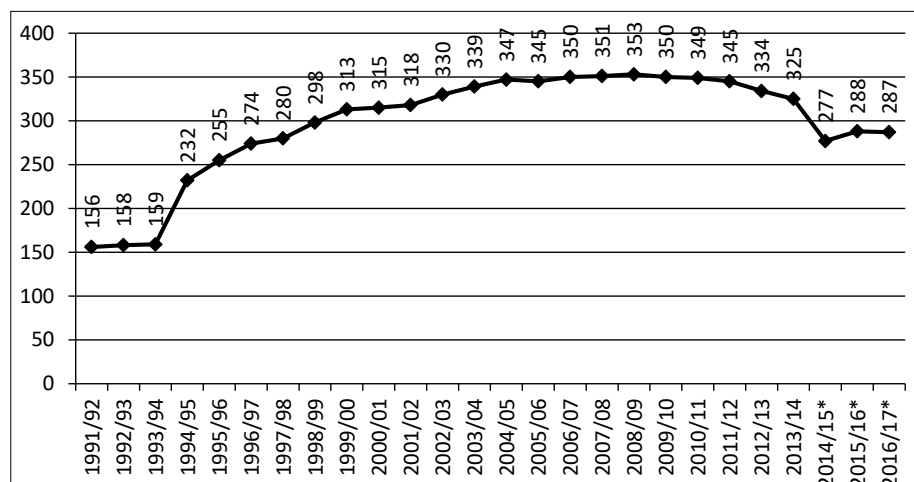


Рис. 2. Динаміка зміни кількості закладів вищої освіти III–IV рівнів акредитації в Україні за період 1991–2016 рр.

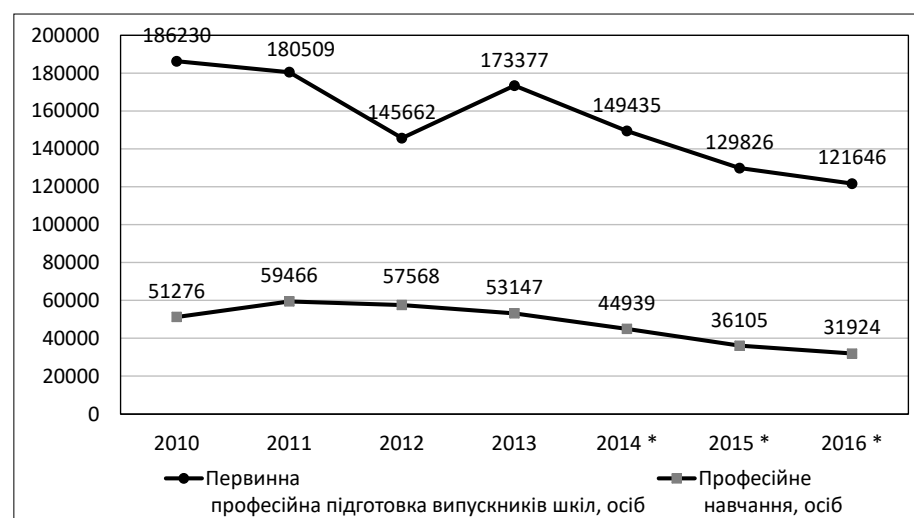


Рис. 3. Динаміка зміни кількості випущених кваліфікованих робітників в розрізі первинної професійної підготовки та професійного навчання за 2010–2016 рр.

Список використаної літератури:

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 року №2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
 2. Голубчикова Ю.В., Підгорний А.З. Статистичний аналіз динаміки та стану розвитку ВНЗ України. Статистика – інструмент соціально-економічних досліджень: збірник наукових студентських праць. Вип. 3. Ч. I. Одеса, ОНЕУ. 2017. С. 7-14.
 3. Професійно-технічні навчальні заклади. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/ptu_u.html.
 4. Інформаційно-аналітичні матеріали (Професійно-технічна освіта). URL: library.uipa.edu.ua/images/analizvit.doc.
 5. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
-

Mukan N., Mukan O., Vybranovskyi V. The specificity of professional education development in Ukraine

The article deals with the analysis of peculiarities of the development of professional education in Ukraine. It is revealed that modern globalization processes, the international nature of labour organization, the daily use of the modern information and communication technologies form the new challenges for professional education. Taking into consideration the specificity of modern professional education development, we believe that the analysis of the scientific works of theorists and practitioners in this field, identification of its development peculiarities is relevant and feasible. The analysis of scientific and pedagogical literature covering the various aspects of the research problem has been conducted. The peculiarities of professional education development in Ukraine during the period of its independence have been characterized. The methods used in the research (analysis and synthesis, induction and deduction, logical method, method of systematization and generalization) have been presented. The results of the conducted research, which showed the significant fluctuations in the dynamics of professional educational establishments development during two decades, have been presented. The analysis of quantitative indicators showed the need for further development of professional education system reforming in Ukraine. The prospects for further researches have been defined: the specificity of changes introduction into the management of professional education development, educational services quality assurance, continuous professional development of teachers, which contributes to the improvement of educational process in general.

Key words: higher education, vocational education, vocational education, development of vocational education, Ukraine.

С. І. Нестуля

кандидат історичних наук,
доцент кафедри управління персоналом та економіки праці
Полтавського університету економіки і торгівлі,
директор
Навчально-наукового інституту лідерства
Полтавського університету економіки і торгівлі

ПРОВАЙДИНГ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ДИДАКТИЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ МЕНЕДЖМЕНТУ

Статтю присвячено пошуку ефективних дидактичних умов формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту. Зазначено, що нині ефективними технологіями навчання студентів у процесі фахової підготовки є тренінгові технології. З'ясовано, що ці технології будуть ефективними і в процесі формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту. Виокремлено особливості тренінгу як технології активного навчання в освітньому середовищі університету, яка сприяє формуванню лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту: групова робота; інтерактивність; запитання – пошук відповідей; принцип «here and now» («тут і зараз»); неформальна атмосфера; синергетичний ефект; індивідуальні стилі; пролонгована форма; принцип поступовості. Визначено та схарактеризовано основні функції тренінгів, які спрямовані на формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту: цільову, мотиваційну, інформаційну, комунікативну, методологічну, симулятивну та комплексну. Особлива увага науково-педагогічних кадрів університету має бути приділена провайдингу інновацій як комплексному забезпеченню процесів створення, розроблення, освоєння, поширення й використання нововведень, що має на меті підвищення ефективності змісту та технологій навчання і виховання в освітньому середовищі університету.

Виявлено, що однією з дидактичних умов формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту є провайдинг тренінгових технологій в освітньому середовищі університету – комплексне забезпечення процесу підготовки, розроблення, організації й проведення тренінгів, спрямованих на формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту. Практична реалізація цієї дидактичної умови полягає у створенні в університеті команди тренерів; підготовці команди тренерів до тренерської діяльності; розробленні програми тренінгів; розробленні дидактичного забезпечення; організації й проведенні навчально-тренінгової діяльності серед студентів.

Ключові слова: лідерська компетентність, бакалавр, менеджмент, тренінг, провайдинг, дидактична умова.

Постановка проблеми. Нині в умовах перманентних змін і трансформацій соціально-економічної ситуації в Україні зростає потреба в нестандартно мислячих творчих особистостях, активних фахівцях-лідерах, у розвиненому критичному та абстрактному мисленні, в умінні аналізувати, оцінювати, раціоналізувати, встановлювати взаємозв'язки між соціально-економічними явищами та процесами, ефективно керувати, вести за собою, генерувати ідеї та діяти у новій ситуації. Вирішення цієї проблеми багато в чому залежить від змісту і методики навчання майбутніх бакалаврів із менеджменту, що зумовило необхідність модернізації вищої освіти, переосмислення дидактичних підходів і накопиченої практики роботи закладів вищої освіти. Так, зростає значущість пошуків нових дидактичних умов формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менедж-

менту, до підготовки сучасних менеджерів-лідерів в освітньому середовищі університету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на те, що дійсні теоретичні та практичні підходи до проблеми формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту (А. Балашов, О. Бойко, О. Видрашко, Т. Волосюк, В. Жигір, О. Єрмоленко, В. Лугова, Н. Мараховська, С. Козловська, Г. Падурець, О. Долгопол, С. Тарасова, І. Чудасва та ін.) зробили свій вагомий внесок у професійну підготовку майбутніх менеджерів, лідерів-управлінців, недостатньо досліджено питання дидактичних умов формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту. Останнім часом у працях науковців значна увага приділяється впровадженню активних методів навчання у процес фахової підготовки майбутніх бакалав-

рів із менеджменту (О. Вербицький, А. Нісімчук, І. Носаченко, О. Падалка), зокрема тренінгової підготовки (Л. Бондарєва, Г. Ковальчук, Т. Котенко, О. Куклін, І. Осадченко, Т. Поясок, О. Щербак та ін.).

Мета статті – науково обґрунтувати одну з дидактичних умов формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту – провайдинг тренінгових технологій в освітньому середовищі університету.

Виклад основного матеріалу. Термін «провайдинг» у перекладі з англійської мови означає «забезпечення» («той, що забезпечує»), «вживання заходів». І хоча у світовій практиці термін «провайдинг» використовується здебільшого у сфері інформаційно-технологічного забезпечення постачання послуг (Інтернет-провайдинг, провайдер, хост-провайдинг, контент-провайдинг тощо), останнім часом його все частіше використовують у загальному розумінні забезпечення інноваційної діяльності (провайдинг інновацій), зокрема в освітньому контексті (педагогічний провайдинг інновацій) [5].

Підґрунтям для визначення такої дидактичної умови формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту, як *провайдинг тренінгових технологій в освітньому середовищі університету* послуговували праці В. Борисова, С. Володіна, М. Денисенка, А. Литвинова, у яких науковці наголошують на тому факті, що освіта ХХІ століття – це, безперечно, інноваційна освіта, а отже, це зміна парадигми, нова педагогіка, нові освітні процеси, нові технології.

Як стверджують М. Артюшина, Л. Бондарєва, Н. Бутенко, Н. Євдокімова, О. Керик, Г. Ковальчук, Т. Лисюк, І. Осадченко, О. Терещук, Ю. Швалб, нині ефективними технологіями навчання студентів у процесі фахової підготовки є *тренінгові технології*. Цілком імовірно, що ці технології будуть ефективними і в процесі формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту.

Вибір тренінгу (як основного способу формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту) зумовлено тим, що він припускає вплив на особистість студента, становлення його з позиції набуття професійного досвіду, досвіду лідерства, а також створює умови для набуття сукупності якостей і знань, різноманітних навичок (установок), які забезпечували б виконання майбутніми менеджерами лідерських обов'язків у різних сферах діяльності. Крім того, як переконливо доводять Н. Євдокімова та Ю. Швалб, тренінг здатний вирішувати завдання, які класичні форми та способи вишівської підготовки вирішити не в змозі [2].

На думку І. Осадченко, тренінг є спеціальним видом заняття, переважно у вищій школі (або ж у системі підвищення чи корекції кваліфікації

фахівців), який складається з ретельно дібраних, взаємодоповнюваних структурних компонентів [7]. Л. Бондарєва вважає, що тренінг є достатньо уніфікованим процесом, який спрямований на відпрацювання однотипних і передбачуваних схем поведінки засобами стандартних інструкцій та багаторазового повторення і тренування учасників тренінгу (студентів). Тому дослідниця номінує тренінг як форму спеціально організованого спілкування у процесі навчання, психологічний вплив якого ґрунтується на активних методах групової роботи. Так, тренінг є одночасно спілкуванням, цікавим процесом навчання, пізнання себе та інших, ефективною формою опанування знань, інструментом для формування вмінь та навичок, формою розширення досвіду (професійного, лідерського, кроскультурного тощо) [1].

М. Артюшина, Н. Бутенко, Г. Ковальчук розуміють тренінг як запланований процес модифікації знань, поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального (професійного) досвіду, з тим, щоб досягти ефективного виконання в певному виді діяльності [10].

На підставі аналізу досліджень Р. Адамса, Л. Бондарєвої, О. Керик, Л. Тодорова слід підкреслити низку *особливостей тренінгу* як технології активного навчання в освітньому середовищі університету, яка сприяє формуванню лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту:

1) *групова робота*. Кожна група студентів-майбутніх бакалаврів із менеджменту є відображенням суспільства (товариства, компанії) у мініатюрі. Робота у групі сприяє можливості кожному учасникові ідентифікувати себе з іншими, набувати нового досвіду (отримання навичок спілкування, поведінки у різних ситуаціях, лідерства, генерації ідей тощо). Водночас у групі найбільш ефективно забезпечується зворотній зв'язок та підтримка з боку інших учасників;

2) *інтерактивність*. Тренінги у процесі формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту передбачають інтерактивний обмін інформацією між тренером та групою, а також між самими учасниками. Під час тренінгу кожен студент відчуває власну причетність до процесу навчання та вважає набутий досвід «своєю власністю». Учасники мають можливість вільно висловлювати свої думки, а навчання спрямоване не лише на отримання знань, але й на прищеплення певних навичок та вироблення лідерської моделі поведінки;

3) *запитання – пошук відповідей*. Ця особливість передбачає особливу мету навчання під час тренінгу – орієнтацію на постановку запитань та пошук відповідей, набуття лідерського досвіду, допомогу учасникам у саморозвитку, самовдосконаленні, саморегуляції. Реалізацію мети забезпечують *інтерактивні методи* навчання, завдяки

яким студент перетворюється не в пасивного слухача і носія інформації, а в безпосереднього учасника отримання необхідних знань, умінь і навичок. Такий творчо-діяльнісний підхід забезпечує реалізацію сучасної парадигми освіти: формування компетентнісного професіонала, менеджера-лідера, здатного вирішувати завдання будь-якої складності, що вимагають реалії сучасного життя;

4) *принцип «here and now» («тут і зараз»)*. Організація та методика тренінгу передбачає побудову процесу навчання, реалізації його мети, взаємовідносин між учасниками у системі «тут і зараз», що ґрунтується на відтворенні (імітації, моделюванні) проблемних ситуацій, характерних для реального життя. Упродовж тренінгу учасники «проживають» конкретну подію (ситуацію, наближену до реальної), осмислюють її, змінюють модель поведінки, виробляють навички прийняття рішень тощо;

5) *неформальна атмосфера*. Зручні та затишні аудиторії, розташування місць колом, півколом чи малими групами, використання сучасного технічного забезпечення сприяє позитивній налаштованості майбутніх бакалаврів із менеджменту під час тренінгу, уможливорює забезпечити успішну комунікацію, ефективний зворотній емоційний, інтелектуальний зв'язок між учасниками та уникати одноманітності впродовж усього тренінгу;

6) *синергетичний ефект*. Тренінг уможливорює здійснити злагоджену командну взаємодію тренерів та учасників тренінгу, що забезпечує функціонування в оптимальному режимі ефективності, усвідомлення значущості командної роботи, формування синергетичного колективу, тим самим розвиваючи командний дух, корпоративну культуру, лідерську компетентність майбутніх бакалаврів із менеджменту;

7) *індивідуальні стилі*. Поєднання різних індивідуальних стилів спілкування, інтерактивних методів (прес-конференції, займи позицію, шкала думок, інтерв'ю, мікрофон, дискусії, рольові ігри, мозковий штурм, мозаїка, експертні групи тощо), вправ для тренінгів, прийомів та технік подання інформації відповідно до індивідуальних особливостей сприймання учасників (словесні методи, аудіо, відео, презентації, ментальні карти тощо) забезпечують високу ефективність тренінгу завдяки успішній реалізації його мети та низки завдань, які ставляться тренером;

8) *продовжена форма*. На відміну від звичайного заняття в університеті (пара 1 год. 20 хв.), мінімальна тривалість тренінгу складає 8–16 годин. Орієнтована структура може бути такою: вступ (виявлення очікувань студентів) – 30–40 хв.; характеристика суті проблеми – 2–4 год.; постановка завдань – 1–2 год.; виконання завдань (вправ) – 2–4 год.; презентації – 1–2 год.; імітація – 2 год.; обговорення, підсумки – 1 год. [3; 10; 11];

9) *принцип поступовості*. Кожний наступний етап тренінгу має логічно впливати з попереднього, завдяки чому кожен учасник послідовно заглиблюється в процес усвідомлення себе, відкриваючи різні сторони власного «Я», своєї самосвідомості. Так, у процесі тренінгу розвиваються такі техніки самопізнання, як аналіз, зворотний зв'язок, зміст уявлень про «Я», саморегуляція навчальної діяльності, лідерської поведінки тощо [9].

На підставі аналізу праць учених (А. Павленко, Т. Котенко) виокремимо *основні функції тренінгів*, які спрямовані на формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту:

– *цільова* (передбачає розвиток здатності формувати та демонструвати лідерські якості та поведінкові навички, вироблення управлінських рішень у розрізі функціональних обов'язків майбутніх бакалаврів із менеджменту модельованої підприємницької структури (фірми));

– *мотиваційна* (передбачає формування в учасників тренінгу сталої мотивації до ефективної діяльності як у ролі співробітників реальних підприємств, так і в ролі підприємців, лідерів-менеджерів);

– *інформаційна* (забезпечує нагромадження і регулярне оновлення інформації, що стосується модельованих процесів, формування лідерського світогляду студентів на основі вивчення та засвоєння теоретичних положень сучасної лідерської парадигми та практичного досвіду світових і вітчизняних лідерів);

– *комунікативна* (забезпечує виконання учасниками тренінгу індивідуальних завдань певного функціонування блоку і обмін інформацією між ними);

– *методологічна* (забезпечує практичну направленість навчального процесу і врахування індивідуальних потреб учасників тренінгу, майбутніх бакалаврів із менеджменту);

– *симулятивна* (передбачає імітацію різних реальних ситуацій із метою розроблення учасниками тренінгу відповідних сценаріїв діяльності лідера-менеджера);

– *комплексна* (передбачає вирішення єдиного управлінського завдання, що охоплює всі етапи життєвого циклу фірми (висунення і обґрунтування бізнес-ідеї; розроблення і обґрунтування концепції організації діяльності фірми; розроблення і обґрунтування бізнес-плану фірми; пророблення заходів і документів засновницького й організаційного періоду; робота у відділах модельованої фірми (від виконання окремих операцій до аналітичної оцінки діяльності)) через призму лідерської поведінки менеджера) [4; 8].

Ще раз повертаючись до поняття «провайдинг інновацій», зазначимо, що це терміносполучення номінується науковцями (С. Володін, М. Денисенко, А. Гречан, А. Литвинов) як комп-

лексне забезпечення процесів створення, розроблення, освоєння, поширення й використання нововведень, що має на меті підвищення ефективності змісту та технологій навчання і виховання [5].

Ураховуючи думки вчених, у нашому дослідженні *провайдінг тренінгових технологій в освітньому середовищі університету* трактуватимемо як комплексне забезпечення процесу підготовки, розроблення, організації й проведення тренінгів, спрямованих на формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту.

Практична реалізація цієї дидактичної умови формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту полягає у такому:

– *створення в університеті команди тренерів* (науково-педагогічні працівники, фахівці-практики, успішні керівники-лідери відомих фірм, підприємств, організацій тощо);

– *підготовка команди тренерів до тренерської діяльності* (проведення лекцій, майстер-класів, тренінгів «Тренінгові технології у навчальній діяльності», «Розвиток креативного потенціалу особистості» для науково-педагогічних працівників);

– *розроблення програми тренінгів* (підбір тематики тренінгів, наприклад, «Що таке студентське самоврядування? Його завдання та цілі», «Ефективне планування діяльності органів студентського самоврядування», «Фандрайзинг для органів студентського самоврядування», «Лідерство в управлінні», «Особиста ефективність та впевненість у собі», «Особистісне і професійне позиціонування студента-випускника», «Команда», «Мій лідерський потенціал», «Розвиток лідерського потенціалу в управлінні проектами», «Розвиток креативного потенціалу особистості» тощо, змісту, реалізаційного інструментарію);

– *розроблення дидактичного забезпечення* (комплекс традиційних друкованих підручників та посібників, електронні засоби навчання, наприклад, електронний курс лекцій із дисципліни «Основи лідерства», тестові завдання, дистанційний курс «Основи лідерства», практикум «Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера», робочі зошити для учасників тренінгу тощо);

– *організація й проведення навчально-тренінгової діяльності* (графік проведення тренінгів, вибір зручних аудиторій, вибір методів тренінгу, наприклад, інформування, порівняння, дискусії, рольової гри, метод аналізу, системного аналізу, метод експертної оцінки тощо, підбір ресурсів: листи ватману великого розміру, маркери чорні або сині для кожної команди, прикріплювачі, фліпчарти, мультимедійний проектор, презентації, ментальні карти тощо).

На особливу увагу заслуговує практикум «Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера», який є збірником інтерактивних групових та індивідуальних завдань для отримання, розвитку та вдосконалення особистих лідерських якостей студентів та формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту [6].

У першому розділі першої частини пропонуються індивідуальні завдання для самостійної та творчої роботи. Методичні рекомендації, що носять покроковий характер, орієнтують студентів на вирішення завдань різних видів складності. Завдання сприяють формуванню у студентів стійкої системи компетенцій, які вимагають не лише володіння знаннями, але й використання у повсякденній діяльності. Другий розділ першої частини «Тренінги, ділові ігри» складається з трьох модулів: професійно-управлінського, особистісного та командно-лідерського. Завдання кожного із модулів мають відповідну мету і сприяють формуванню у студентів знань, вмінь і навичок: аналізу конкретної ситуації, налагодження процесів комунікацій, конструктивної співпраці та взаємодії, попередження стресових і конфліктних ситуацій, прийняття рішень, формування корпоративної культури, визначення стратегічних цілей, формування образу майбутнього і розуміння місії організації та соціальної відповідальності її лідерів, формування лідерської компетентності.

У другій частині «Впливові, знамениті та успішні» студентам пропонується ознайомитися із життєвими падіннями і сходінками реальних людей різних галузей суспільного життя: бізнесу, політики, соціальної сфери як вітчизняних, так і зарубіжних лідерів. Шлях багатьох із них є повчальним і дає підстави для роздумів про можливість реалізації лідерського потенціалу через постійну роботу над собою, прагнення до змістовного життя і досягнення своїх мрій.

Висновки і пропозиції. Із наведеного вище можна зробити такі висновки, що *провайдінг тренінгових технологій в освітньому середовищі університету* (як дидактична умова формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту) потрактовується як комплексне забезпечення процесу підготовки, розроблення, організації й проведення тренінгів, спрямованих на формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту. Практична реалізація цієї дидактичної умови формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту полягає у: створенні в університеті команди тренерів; підготовці команди тренерів до тренерської діяльності; розробленні програми тренінгів; розробленні дидактичного забезпечення; організації й проведенні навчально-тренінгової діяльності серед студентів.

Подальші наукові розвідки та дослідження будуть присвячені вивченню особливостей проведення тренінгів для формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університетів.

Список використаної літератури:

1. Бондарєва Л.І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах. (Дис. канд. пед. наук). Київ, 2007.
2. Євдокімова Н.О., Швалб Ю.М. Навчальний тренінг як технологія підготовки фахівця у вищому навчальному закладі. Наук. вісник Миколаїв. держ. ун-ту імені В. О. Сухомлинського: зб. наук. праць. Т.2. Вип. 7. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2011. С. 121–128.
3. Керик О. Використання тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. Молодь і ринок. 2015. № 2. С. 136–140.
4. Котенко Т.М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі. Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Серія: Економічні науки. 2009. Вип. 16 (2). С. 143–147.
5. Литвинов А.С. Педагогічний провайдинг інновацій в освіті: навч. посібник / за заг. наук. ред. д. пед. н., проф. В.В. Борисова. Суми. Університетська книга, 2017. 265 с.
6. Нестуля С.І., Нестуля О.О., Карманенко В.В. Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера: навч. посіб. Київ: Знання, 2013. 358 с.
7. Осадченко І.І. Сутність та класифікація тренінгів як занять у вищій школі. Наукові записки Вінниць. держ. ун-ту ім. М. Коцюбинського: зб. наук. пр. Сер.: Педагогіка і психологія. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. Вип. 27. С. 301–308.
8. Сучасні тренінгові технології навчання ведення бізнесу: навч.-метод. посіб.: У 6 кн / А.Ф. Павленко та ін. Київ: КНЕУ, 2003. Кн. 2. Методичне керівництво для викладачів тренерів. 300 с.
9. Тодорів Л.Д. Рефлексивні складові самосвідомості та їх розвиток в умовах занять з елементами тренінгу. Практична психологія та соціальна робота. 2003. № 2–3. С. 79–86.
10. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: навч. посіб. / Г.О. Ковальчук, Н.Ю. Бутенко, М.В. Артюшина та ін. Київ: КНЕУ, 2006. 320 с.
11. Adams R. Performans indicators for sustainable development, Accounting and Business. 1999. April. 223 p.

Nestulia S. Providing training technologies as didactic conditions of forming leadership competence of future bachelors of management

The article is devoted to the search of effective didactic conditions for the formation of leadership competences of future bachelors in management. It is noted that today the effective technologies of training students in the process of their professional training are training technologies. It has been found that these technologies will be effective also in the process of forming the leadership competency of future bachelors in management. The features of the training as a technology of active training in the educational environment of the University are highlighted, which contributes to the formation of leadership competences of future bachelors in management: group work; interactivity; question - search for answers; the principle of "here and now" ("here and now"); informal atmosphere; synergistic effect; individual styles; prolonged form; the principle of graduality.

The main functions of trainings aimed at forming the leadership competence of future bachelors from management are defined and characterized: target, motivational, informational, communicative, methodological, simulative and complex.

The special attention of the University's scientific and pedagogical staff should be given to the provision of innovations as a comprehensive support for the processes of creation, development, dissemination and use of innovations aimed at increasing the effectiveness of the content and technologies of teaching and education in the educational environment of the university.

It is revealed that one of the didactic conditions for forming the leadership competence of future bachelors in management is the provision of training technologies in the educational environment of the university. Providing training technology in the educational environment of the University is a comprehensive provision of training, development, organization and conducting of trainings aimed at forming the leadership competency of future bachelors in management.

Practical implementation of this didactic condition is: the creation of a team of trainers at the university; training coaching team for coaching; developing a training program; development of didactic support; organization and conducting of training and training activities among students.

Key words: leadership competence, bachelor, management, training, providing, didactic condition.

Н. А. Олійниккандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри історії України та філософії
Вінницького національного аграрного університету

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ АГРОІНЖЕНЕРІВ

Статтю присвячено пошуку ефективних способів підвищення якості вищої аграрної освіти з позицій механізації сільського господарства. Визначено, що перехід до інтелектуальномістких технологій, які потребують інформаційного забезпечення в галузі аграрного сектора, передбачає становлення нової освітньої формації, що супроводжується зміною вузькоспеціалізованих компетенцій майбутніх фахівців, а також вимагає постійної самопідготовки. Мета дослідження – розробити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити методику практичної підготовки інженерів-дослідників із механізації сільського господарства освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» напряму підготовки «Агроінженерія» на прикладі вивчення студентами дисципліни «Використання техніки в АПК». Слід зазначити, що методика практичної підготовки майбутніх інженерів-дослідників із механізації сільського господарства на лабораторних заняттях побудована з використанням позитивних елементів організації навчального процесу за кредитною системою, що передбачає поділ навчального матеріалу занять на змістові блоки, визначення структури атестаційних блоків та уточнення структури навчальних елементів; визначення мети кожного атестаційного блоку; організація попередньої підготовки студентів до проведення лабораторних занять; розробка структури тестових завдань для контролю знань тощо.

Автор стверджує, що якість практичної підготовки з використання техніки в АПК в умовах навчальної практики доречно визначати за кількістю сформованих у студентів знань та умінь. На підставі отриманих результатів автор визначив якість практичної підготовки майбутніх інженерів-дослідників із механізації сільського господарства і побудував діаграму.

У результаті дослідження з'ясовано, що поєднання лекційного, лабораторного та практичного заняття показує високий результат знань, умінь і навичок у процесі вивчення дисципліни «Використання техніки в АПК».

Ключові слова: практична підготовка, методика практичної підготовки майбутніх інженерів-дослідників із механізації сільського господарства, професійні уміння і навички, атестаційний блок.

Постановка проблеми. В умовах обмежених ресурсів та ризиків господарювання сільськогосподарські підприємства, фермерські господарства, особисті селянські господарства, інші господарства, населення постійно стикаються з проблемами, вирішення яких залежить від наявності відповідних знань та практичних навичок ведення господарської діяльності [5]. У вирішенні названих питань аграрна освіта та наука відіграють ключову роль. Проблема якісної підготовки зумовлена тим, що, по-перше, власне рутинний процес учіння (формування знань, умінь і навичок) залишається на низькому рівні [2]. По-друге, демократизація і гуманізація навчально-виховного процесу не є можливими без перетворення студентської аудиторії на активного учасника процесу навчання, а викладача – в педагога-методолога, який організує та керує свідомою, наполегливою пізнавальною діяльністю студентів, здійснює дидактичну та методичну інтерпретацію наукового знання [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями теорії, методики, організації та змісту сільськогосподарської теоретичної та практичної професійної підготовки займалися О. Вербило, Т. Кондрицька, В. Ярошинський, О. Леденко,

Н. Колосок, Ф. Блінгевський, Д. Павлов, П. Лукашенко, В. Прохорович, Є. Степанович, І. Коваленко, Н. Михайловська, К. Іванович, Е. Корушпін, Л. Островський, В. Сироватко, П. Парамонов, П. Караваєв, В. Рижков, В. Тихєєв, П. Лузан, Т. Іщенко, В. Чумаченко, А. Шостак, В. Божієв, І. Каїров, І. Мещерський, А. Храпаль, І. Міклашевський та ін. На необхідність диференційованого підходу до навчання вказували видатні вчені й педагоги Я.-А. Коменський, К. Ушинський, Ж.-Ж. Руссо, Б. Ананьєв.

Мета статті. Головна мета роботи – розробити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити методику практичної підготовки інженерів-дослідників із механізації сільського господарства.

Виклад основного матеріалу. Аграрний бізнес стрімко розвивається і ця тенденція збережеться впродовж найближчих 15 років. При цьому вже сьогодні сучасні агропідприємства відчувають гостру нестачу висококваліфікованих працівників, зокрема агробізнес потребує великої кількості інженерів-механіків. Адже організація роботи з упровадженням комплексної механізації, автоматизації, електрифікації і передових методів

організації сільськогосподарського виробництва з метою прискорення темпів зростання виробництва і продуктивності праці – основне завдання інженера-дослідника з механізації сільського господарства.

Поряд із зазначеним загострилась необхідність підвищення якості вищої аграрної освіти з позицій механізації сільського господарства. Земля, ґрунти, вода постають як складний об'єкт управління та одночасно як найважливіший компонент в основі життєдіяльності суспільства. Це вимагає випереджувального розвитку професійних якостей майбутнього фахівця.

Перехід до інтелектуальномістких технологій, які потребують інформаційного забезпечення в галузі аграрного сектора, передбачає становлення нової освітньої формації. Це супроводжується зміною вузькоспеціалізованих компетенцій майбутніх фахівців – проблемно-орієнтованими компетенціями з універсальною фундаментальною підготовкою, що забезпечує високий потенціал самоосвіти, перекваліфікації, мобільності. Це зумовлює необхідність удосконалення, зокрема дійсних форм і методів навчання, розроблення спеціальної методики практичної підготовки.

Метою дослідження було розробити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити методику практичної підготовки інженерів-дослідників із механізації сільського господарства освітньо-кваліфікаційного рівня «магістрів» напряму підготовки «Агроінженерія» на прикладі вивчення студентами дисципліни «Використання техніки в АПК».

Методику практичної підготовки майбутніх інженерів-дослідників із механізації сільського господарства на лабораторних заняттях побудовано з використанням позитивних елементів організації навчального процесу за кредитною системою та такою структурою: поділ навчального матеріалу занять на змістові блоки, визначення структури атестаційних блоків та уточнення структури навчальних елементів; визначення мети кожного атестаційного блоку; організація попередньої підготовки студентів до проведення лабораторних занять; розроблення структури тестових завдань для контролю знань; здійснення вхідної діагностики знань для виявлення ефективності теоретичної підготовки майбутніх інженерів-дослідників із механізації сільського господарства; введення прийомів стимулювання теоретичної підготовки; застосування діалогу-демонстраційних вправ для організації активної пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення ними об'єктів сільськогосподарської техніки в натуральному вигляді; розв'язання навчальних ситуацій проблемного характеру; визначення конкретних понять для виявлення результатів оволодіння майбутніми інженерами-дослідниками з механізації сільського

господарства навчальним матеріалом кожного заняття; організація контролю засвоєння навчального матеріалу кожним студентом за атестаційним блоком.

Слід зазначити, що поділ на атестаційні блоки навчального матеріалу має на меті розподіл змісту дисципліни на складники, кожний із яких, по-перше, є логічно завершеним блоком навчального матеріалу, що надається студентові для засвоєння, по-друге, має дидактичні цілі, які чітко визначені та підпорядковані загальним цілям вивчення дисципліни, по-третє, методично забезпечене, що допомагає краще опрацювати матеріал.

Структурні елементи атестаційного блоку пропорційно поєднанні в теоретичні та лабораторні заняття. У нашій методиці особливим є те, що теоретичний матеріал є основою для виконання лабораторних робіт, які роблять наочними і переконливими ті принципові положення, що розкриваються на лекціях. Своєчасне оволодіння лекційним навчальним матеріалом є необхідною умовою поглиблення знань із теорії і набуття практичного досвіду на лабораторних заняттях. Тобто для системного оволодіння програмним матеріалом майбутнім інженерам-дослідникам із механізації сільського господарства потрібно виконувати практичні завдання лабораторних занять, вже маючи теоретичні знання з відповідного лекційного матеріалу. А це означає, що лабораторне заняття доцільно проводити тільки після того, як студентам буде прочитана та опрацьована лекція за відповідною темою. Таким чином, перше положення, що розкриває особливість побудови навчального елемента атестаційного блоку, полягає в тому, що лабораторні заняття з розділу «Організація внесення добрив кузовними розкидачами» проводяться тільки після проведення лекції за відповідною темою.

Зауважимо, що для кращого засвоєння матеріалу лабораторне заняття необхідно проводити після того, як була прочитана лекція за темою цього заняття. Тобто реалізація цього положення полягає в тому, що за лекцією, яка була прочитана напередодні, лабораторне заняття за іншою тематикою не проводиться, а час між теоретичною і практичною підготовкою скорочується до мінімального (в межах 2–3 днів). Така внутрішня організація навчального елемента атестаційного блоку необхідна для того, щоб студенти краще засвоювали теоретичний матеріал, що дає умови для кращого засвоєння практичного матеріалу, а також для перевірки хибних та правильних гіпотез вивченого матеріалу.

На початку лабораторного заняття проводиться вхідна діагностика знань методом тестів для виявлення ефективності теоретичної підготовки студентів до засвоєння навчальної інформації та до виконання завдань, передбачених планом практичної підготовки.

Для того, щоб покращити засвоєння матеріалу, слід сформувати мотиви навчальної діяльності, а також використовувати при цьому весь арсенал методів організації й управління навчальної діяльності. Кожний із методів організації навчальної діяльності володіє не тільки інформативно-навчальним, але і мотиваційним впливом. У цьому сенсі можна говорити про стимулювально-мотиваційну функцію будь-якого нашого методу навчання. Функція стимулювання в цьому разі виходить на перший план, сприяючи здійсненню освітньої функції інших методів.

У своїй роботі ми використовуємо методи формування пізнавального інтересу (навчальна дискусія, стимулювання шляхом аналізу життєвих ситуацій, створення ситуації успіху в навчанні) та методи відповідальності в навчанні (переконання, позитивний приклад, практичне привчання до виконання вимог, осуд).

Будь-яка система організації навчального процесу має підвищувати мотивацію студентів щодо навчання через постійний контроль знань і вмінь, гласність результатів, змагальність. Потрібно постійно активізувати роботу студентів протягом семестру або в період викладення дисципліни, змушувати їх працювати систематично і самостійно, розширювати можливості для всебічного розкриття здібностей студентів, розвивати творче мислення, розширювати межі самостійної роботи.

Із цією метою підготовка майбутніх інженерів-дослідників із механізації сільського господарства до виконання завдань за темою лабораторного заняття, завдання на підготовку форм, за якими вони мають скласти індивідуальний звіт про результати оволодіння навчальним матеріалом кожного заняття, студенти отримували напередодні проведення цих занять.

Слід зазначити, що для досягнення мети практичної підготовки з дисципліни «Використання техніки в АПК» на лабораторних заняттях у майбутніх інженерів-дослідників необхідно сформувати систему уявлень, яка була б адекватною об'єктові пізнання в натуральному вигляді. Необхідною умовою, яка б забезпечувала вибірковий характер пізнавальної діяльності, є спрямованість уваги майбутніх інженерів-дослідників із механізації сільського господарства на об'єкти пізнання.

Для того, щоб реалізувати визначеного завдання лабораторних занять – сформувати у майбутніх інженерів-дослідників систему уявлень щодо будови і процесу роботи основних вузлів і механізмів, нами розроблено і застосовано на лабораторних заняттях діалого-демонстраційні вправи (як один з основних методів навчання).

Викладач на занятті за допомогою запитань мобілізує знання та досвід, які мають студенти за темою, що підлягає засвоєнню та спонукає їх розмірковувати, аналізувати в певній логічній послі-

довності, зокрема предмети, та самостійно робити висновки, обґрунтування. Таким чином, у процесі бесіди студенти пригадують теоретичні знання та отримують від викладача установку на сприймання об'єкта пізнання в натуральному вигляді, що підлягає засвоєнню. Для того, щоб здійснити процес ефективного формування у майбутніх інженерів-дослідників із механізації сільського господарства системи уявлень про агротехнічні вимоги щодо внесення мінеральних добрив кузовними розкидачами, комплектування агрегатів і організації роботи в загінці, студентам під час діалогу пропонується унаочнювати поняття, які підлягають засвоєнню. Це означає, що під час відповіді на поставлене запитання, студенти супроводжують демонстрацією гідрофікованого гака, карданного валу. У процесі виконання таких вправ майбутні інженери-дослідники самостійно шукають і знаходять образну інформацію, яка адекватно відображає словесну інформацію, сформульовану у запитаннях або завданнях, що пропонує викладач. Під час демонстрації, студенти зосереджують увагу на характерних властивостях об'єкта пізнання, які необхідно уточнити з метою встановлення зв'язку між поняттям, що підлягає засвоєнню та адекватному опрацюванню.

У навчальному процесі важливе місце займає оцінка, облік і корекція знань майбутніх фахівців. У практичній діяльності перевірка та облік знань студентів дозволяє об'єктивно з'ясувати результативність навчання, його позитивні та негативні сторони, встановити причину недоліків і побачити шляхи вдосконалення навчального процесу.

Викладач зобов'язаний систематично контролювати засвоєння знань студентами.

Практична підготовка в умовах навчальної практики побудована на практичному застосуванні майбутніми інженерами-дослідниками з механізації сільського господарства, сформованих на лабораторних заняттях знань та умінь із дисципліни шляхом виконання студентами вправ у вигляді практичних завдань та розв'язання навчальних ситуацій проблемного характеру.

Зазначимо, що практична підготовка здійснюється на практиці, де всі студенти поділяються на групи. Кожна група виконує завдання за такими темами: «Оволодіти методикою визначення норми виробітку машинних агрегатів та витрати палива на одиницю виконаної роботи», «Налагодження і використання агрегатів на міжрядному обробітку посівів кукурудзи», «Розрахунок потреби у транспортних засобах для обслуговування збиральних агрегатів», «Розрахунок потреби в автомобілях для обслуговування зернозбиральних комбайнів», «Вибір режиму роботи силосозбирального агрегату».

Для виконання студентами завдань навчальної практики за встановленими темами розроблено таку послідовність здійснення: визначити продуктив-

ність агрегату за шириною захвату і швидкістю руху; визначити час холостого руху агрегату на поворотах та тривалість його технологічного обслуговування; визначити види захисних зон під час роботи машинно-тракторних агрегатів та як їх визначити; перевірити можливість навішування машин на трактор за вантажопідйомністю гідросистеми трактора; розрахунковим способом визначити тривалість вивантажування зерна з бункера комбайна.

Система завдань навчальної практики за кожною темою передбачає виконання студентами комплексу вправ, які розкривають спосіб та порядок здійснення. Більшість завдань, які ми ставили перед майбутніми інженерами-дослідниками для виконання вправ, передбачали наявність у студентів розвинутої системи уявлень про порядок і перебіг виконання. Сформованість у студентів означеної системи уявлень зумовлена характером та результатами пізнавальної діяльності майбутніх інженерів-дослідників із механізації сільського господарства на лабораторних заняттях.

Із метою виявлення ефективності розробленої методики здійснено її експериментальне дослідження протягом двох років. Використовувався метод контрольних та експериментальних груп.

Якість практичної підготовки майбутніх інженерів-дослідників із механізації сільського господарства з дисципліни «Використання техніки в агропромисловому комплексі» машин на лабораторних заняттях ми визначали за кількістю сформованих у студентів конкретних понять. Поняття, за якими ми визначали якість практичної підготовки, встановлені нами як такі, що розкривають ступінь оволодіння кожним студентом знань із проектування технологічних процесів у сільському господарстві; вибору та обґрунтування раціонального складу, кінематики руху машинно-тракторних агрегатів; методологічні основи оцінки тягово-енергетичних і експлуатаційно-технологічних показників машинно-тракторних агрегатів та техніко-економічної ефективності використання техніки в АПК.

Критерієм оцінки оволодіння студентами кожним поняттям ми прийняли повноту поняття, що забезпечувати ефективне використання засобів механізації с.-г. виробництва за ринкових умов господарювання для різних організаційних форм; виконання механізованих технологічних процесів за агротехнічними вимогами; комплектувати машинно-тракторні агрегати, організувати роботу за конкретних виробничих умов; оцінювати тягово-енергетичні, експлуатаційно-технологічні та інші показники роботи с.-г. агрегатів; планувати й організувати ефективне функціонування техніки в АПК із метою отримання найкращих техніко-експлуатаційних показників її роботи.

Якість практичної підготовки з використання техніки в АПК в умовах навчальної практики ми визначали за кількістю сформованих у студентів

знань та умінь. На підставі отриманих результатів із визначення якості практичної підготовки майбутніх інженерів-дослідників із механізації сільського господарства побудовано діаграми (рис. 1, рис. 2).

На діаграмах відображено, що методика, яка пропонується для підвищення якості професійної підготовки майбутніх інженерів-дослідників із механізації сільського господарства, є ефективною.

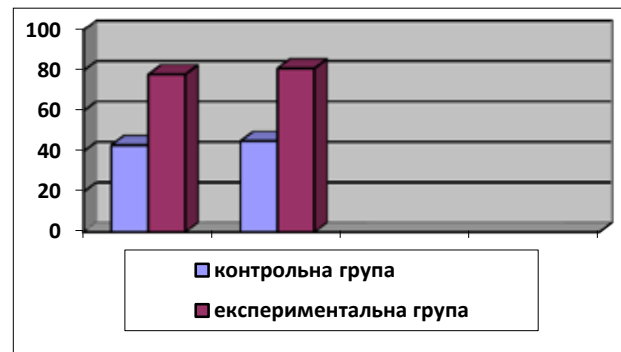


Рис. 1. Діаграма порівняння сформованості понять у студентів контрольних і експериментальних груп за роками

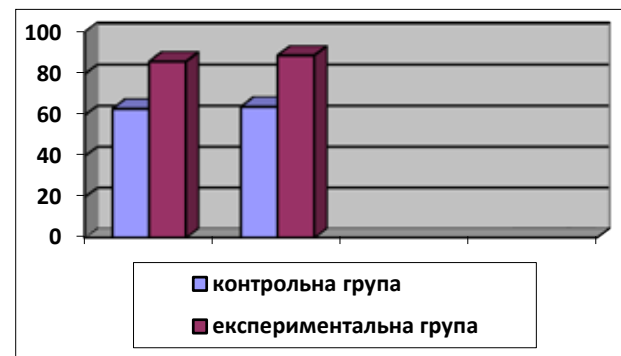


Рис. 2. Діаграма порівняння сформованості умінь у студентів контрольних і експериментальних груп за роками

Висновки і пропозиції. Отже, слід зауважити, що застосування на лабораторних заняттях діалоого-демонстраційні вправи як одного з основних методів навчання, покращує процес засвоєння студентами знань та вмінь, сприятиме набуттю професійних умінь та навичок.

Список використаної літератури:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
2. Зязюн І.А. Технологізація освіти як історична неперервність. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2001. Вип. 1. С. 73–85.
3. Експлуатація машин і обладнання. І.М. Бендера, В.П. Грубий, П.І. Роздорожнюк та ін. / за ред. І.М. Бендери, В.П. Грубого, П.І. Роздорожнюка. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин Я.І., 2013. 576с.

4. Кондрацюк Д.Г. Методичні вказівки по виконанню лабораторних робіт з дисципліни «Використання техніки в агропромисловому комплексі». Вінниця. 2018. 48 с.
 5. Мазур В.А. Модернізація вищої аграрної освіти України – шлях до створення конкурентного середовища на європейському ринку праці. Матеріали Всеукр. наук.-практич. інтернет-конф., 17 лютого 2016 року. Вінниця, ВНАУ, 2016. URL: <http://repository.vsau.org/getfile.php/10319.pdf>
 6. Мельничук Д.О. Всесвітній консорціум установ вищої аграрної освіти і досліджень у сільському господарстві – реальний шлях інтеграції до світової освітянсько-наукової спільноти. Вища аграрна освіта України. 2003. № 8, березень. С. 7–8.
 7. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва, Я.В. Цехмістер та ін.; За ред. С.О.Сисоєвої. Київ: ВІПОЛ, 2001. 502 с.
 8. Яблонський В.А. Вища освіта України на рубежі тисячоліть. Проблеми глобалізації та інтернаціоналізації. Київ: Лібрис, 1998. 228 с.
-

Oliinyk N. Method of training for future agricultural engineers

The article is devoted to the search for effective ways to improve the quality of higher agricultural education from the point of view of mechanization of agriculture. It is determined that the transition to intelligent technologies requiring information provision in the field of agrarian sector involves the formation of a new educational formation, which is accompanied by a change in the highly specialized competences of future specialists, and requires constant self-training. The purpose of our research was to develop, scientifically substantiate and experimentally test the methodology of practical training of engineers-researchers in agricultural mechanization of educational-qualification level of "masters" in the direction of training "Agronomine Engineering", for example, by studying students the discipline "Use of technology in agro-industrial complex". It should be noted that the methodology of practical training of future engineers-researchers on mechanization of agriculture in laboratory classes is constructed using positive elements of the organization of the educational process under the credit system, which involves the division of the training material into the content blocks, the definition of the structure of attestation blocks and the clarification of the structure of the teaching elements; defining the purpose of each attestation block; organization of preliminary preparation of students for conducting laboratory lessons; development of the structure of test tasks for knowledge control, etc.

The author argues that the quality of practical training on the use of technology in the agrarian sector in terms of educational practice is appropriate to determine the number of students formed by knowledge and skills. Based on the results, the author determined the quality of the practical training of future engineers-researchers in agricultural mechanization and built a chart.

As a result of the study, it was found that a combination of lectures, labs and practical classes shows the high result of knowledge, skills and abilities in the course of studying the discipline "Use of technology in the agroindustrial complex".

Key words: *practical training, methods of practical training of future engineers-researchers on mechanization of agriculture, professional skills and skills, attestation block.*

ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз формування ІКТ-компетентності в процесі підготовки фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. Розкрито трактування поняття «ІКТ-компетентність фахівця», досліджено рівні формування ІКТ-компетентності (базовий рівень – готовність документознавця використовувати засоби ІКТ загального призначення для розв'язання професійних завдань; професійний рівень – готовність і здатність документознавця до запровадження у свою професійну діяльність новітніх технологій та ресурсів, необхідних для успішної та ефективної роботи). Окреслено головні проблеми в процесі підготовки фахівців із документознавства та інформаційної діяльності (низька мотивація до вивчення дисциплін циклу інформатики, недостатній рівень навчально-пізнавальної та науково-дослідної діяльності, брак професійно спрямованих навчальних посібників з інформативних дисциплін для студентів-документознавців). Проаналізовано навчальні дисципліни («Обчислювальна техніка і програмування», «Системи управління базами даних», «Інформаційні системи і мережі», «Організаційна техніка», «Комп'ютерна графіка», «Інтернет-технології», «Практикум комп'ютерного діловодства», «Навчальна практика», «Технологічна практика»). Представлено методику викладання цих дисциплін щодо формування ІКТ-компетентності майбутніх документознавців (практичні заняття, різні види практики, курсові та дипломні роботи, позааудиторні заходи зі студентами, використання активних методів навчання – методу кейсів, методу проектів).

Ключові слова: професійна підготовка, фахівець із документознавства та інформаційної діяльності, інформаційно-комунікативна компетентність фахівця.

Постановка проблеми. Сучасне інформаційне суспільство будеться на засадах інтелектуалізації діяльності в усіх сферах. Глобальна інформатизація суспільства, стрімкий розвиток інформаційних технологій зумовлює необхідність модернізації професійної підготовки фахівців у галузі документознавства та інформаційної діяльності.

Розвиток галузі документознавства та інформаційної діяльності сьогодні характеризується оптимальним поєднанням комплексу фахових знань, умінь, навичок та високої професійної мобільності фахівців.

Підвищення якості професійної підготовки документознавців дозволить випускникам закладів вищої освіти стати конкурентоспроможними на ринку праці, готовими до виконання на високому професійному рівні своїх службових обов'язків.

Сьогодні в Україні є стійка тенденція до розширення предметного поля діяльності фахівців-документознавців. Неможливо уявити собі діяльність документознавця без використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), які забезпечують ефективне розв'язання професійних завдань. Сучасний документознавець не лише має бути обізнаним у питаннях, пов'язаних із розробленням і впровадженням технологічних процесів документування, запровадженням сучасних

систем ведення документації, збереження і оброблення інформації, а й уміти оптимізувати документообіг шляхом його комп'ютеризації, здійснювати інформаційний пошук, використовувати сучасні методики розробки інформаційної продукції, надавати інформаційні послуги, використовуючи можливості Інтернет-технологій, забезпечувати захист конфіденційних документів тощо.

Зважаючи на все, актуальною проблемою в процесі підготовки фахівців з документознавства та інформаційної діяльності є необхідність формування у них відповідних умінь у галузі ІКТ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним з основних шляхів модернізації системи вищої освіти в Україні є запровадження компетентнісного підходу. Проблематику запровадження компетентнісного підходу у сферу підготовки майбутніх фахівців досліджували О. Овчарук [1], О. Пометун, О. Гончарова, З. Курлянд, О. Хуторський та ін. Питання, пов'язані з професійною підготовкою фахівців з документознавства та інформаційної діяльності, розробляли В. Бездрабко, Н. Гайсинюк, С. Кулешов, Н. Кушнаренко, Г. Малик [4], О. Матвієнко, Ю. Палеха.

Мета статті – проаналізувати сутність поняття ІКТ-компетентності фахівців із документознавства

та інформаційної діяльності, дослідити рівні та окреслити головні проблеми у формуванні ІКТ-компетентності майбутніх документознавців у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід у підготовці фахівців із документознавства та інформаційної діяльності забезпечує формування ключових та професійних компетентностей, необхідних для ефективного виконання професійних завдань.

ІКТ-компетентність фахівця дослідники пов'язують зі здатністю особистості використовувати інформаційно-комунікаційні технології в майбутній професійній діяльності. О. Спін під ІКТ-компетентністю пропонує розуміти підтвержену здатність особистості задовольнити власні індивідуальні потреби і суспільні вимоги щодо формування професійно-спеціалізованих компетентностей у галузі інформатики [6]. І. Баштанар зазначає, що ІКТ-компетентність є складним інтегративним утворенням, що поєднує в собі інформаційно-комунікаційні знання і вміння, а також особистісні якості, необхідні для повноцінної реалізації функцій, пов'язаних із професійною діяльністю [1].

Під ІКТ-компетентністю фахівця з документознавства та інформаційної діяльності будемо розуміти здатність використовувати інформаційні й комунікаційні технології для здійснення інформаційної діяльності у своїй професійній сфері, а саме:

- здатність підтримувати ділову комунікацію з усіма суб'єктами інформаційного ринку з використанням нових інформаційних технологій;

- здатність організувати автоматизований облік, опрацювання та збереження масивів електронних документів, опанувати технології електронного урядування та електронного документообігу;

- здатність використовувати автоматизовані інформаційно-пошукові системи, архіви, електронні бібліотеки, тематичні бази даних, інтернет-ресурси, проектувати та створювати інформаційні системи, ресурси, продукти та послуги;

- здатність використовувати засоби обчислювальної та організаційної техніки для вирішення завдань, пов'язаних із фахом, володіння знаннями з основ охорони праці, виробничої санітарії і пожежної безпеки під час роботи з обладнанням.

Формування ІКТ-компетентності – безперервний процес, у якому можна виділити два рівні:

- базовий – готовність документознавця використовувати засоби ІКТ загального призначення для розв'язання професійних завдань;

- професійний – готовність і здатність документознавця до запровадження у свою професійну діяльність новітніх технологій та ресурсів, необхідних для успішної та ефективної роботи.

Вирішальну роль у формуванні ІКТ-компетентності відіграє не лише зміст освіти, але й компетентісно-орієнтоване навчальне середовище закладу вищої освіти, організація навчального процесу, освітні технології.

Формування ІКТ-компетентності в процесі підготовки фахівців із документознавства та інформаційної діяльності відбувається у процесі вивчення таких інформатичних дисциплін, як «Обчислювальна техніка і програмування», «Системи управління базами даних», «Інформаційні системи і мережі», «Організаційна техніка», «Комп'ютерна графіка», «Інтернет-технології», «Практикум комп'ютерного діловодства», «Навчальна практика», «Технологічна практика».

Методика викладання інформатичних дисциплін має забезпечити зв'язок теорії з практикою, з майбутньою професійною діяльністю. Найбільш важливою є практична підготовка фахівців із документознавства та інформаційної діяльності, що вміщує практичні заняття, різні види практики, курсові та дипломні роботи, позааудиторні заходи зі студентами.

Однак на шляху формування ІКТ-компетентності документознавця виникає низка проблем. Виявлено, що студенти-документознавці мають середню та низьку мотивацію до вивчення дисциплін циклу інформатики, недостатній рівень навчально-пізнавальної та науково-дослідної діяльності, а у закладах вищої освіти бракує професійно спрямованих навчальних посібників з інформатичних дисциплін для студентів-документознавців.

Саме тому під час викладання інформатичних дисциплін необхідно надавати перевагу завданням інтерактивного характеру, наближеним до майбутньої професійної діяльності, які сприятимуть підвищенню мотивації та пізнавальної активності здобувачів вищої освіти. Ці завдання мають виконуватися студентами за допомогою спеціального комплексу програм. Використання активних методів навчання (методу кейсів, методу проектів) під час проведення практичних занять також сприяють формуванню ІКТ-компетентності, оскільки дозволяють застосовувати нові знання на практиці, під час вирішення нестандартних ситуацій, комплексних завдань.

Дисципліни циклу професійної підготовки також мають бути орієнтовані на активне використання в навчальному процесі інформаційних технологій, оскільки сьогодні комп'ютер є незамінним у практиці діловодства.

Останнім часом спостерігається тенденція скорочення кількості аудиторних годин та збільшення годин, що відводяться на самостійну роботу. Змінюється роль викладача в організації самостійної та дослідницької роботи студентів: з основного

джерела інформації викладач перетворюється на консультанта, організатора пізнавальної діяльності. Розширення традиційних способів самостійної роботи студента збільшує спектр можливостей використання сучасних технічних засобів і новітніх інформаційних технологій, які надають широкі можливості для розкриття творчого потенціалу здобувачів вищої освіти.

Висновки і пропозиції. Формування ІКТ-компетентності є актуальною проблемою в підготовці фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. Запровадження компетентнісного підходу сприятиме формуванню у студентів системного бачення, виконуваних фахівцем функцій, швидкій адаптації випускників до професійної діяльності, створить стійку внутрішню мотивацію до використання інформаційних і комунікаційних технологій під час вирішення професійних завдань.

Список використаної літератури:

1. Баштанар И. М. Формирование информационно-коммуникативных умений у студентов факультета документальных коммуникаций. Интеграционный потенциал профессиональной направленности в содержании социокультурного образования. 2013. № 4. С. 111–112.
2. Биков В.Ю., Білоус О.В., Богачков Ю.М. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. реком. / за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спірина, О. В. Овчарук. Київ: Атіка, 2010. 88 с.
3. Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 роки. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1153-2005-%EF>
4. Малик Г. Професійна карта як елемент реалізації компетентнісного підходу в інформаційно-комунікативній підготовці документознавця: вітчизняний і міжнародний виміри. Вісник Книжкової палати. 2011. № 4. С. 1–8.
5. Сивак О.А. Формування професійних компетентностей майбутніх документознавців у процесі навчання інформатичних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бердянський держ. пед. ун-т. Бердянськ, 2014. 290 с.
6. Спірін О.М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. Інформаційні технології і засоби навчання: електрон. наук. фахове вид. 2009. № 5. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/183>

Ocheretna I. Formation of Information Communication Technologies (ICT) Competence in the Process of Training Specialists in Document Science and Information Activity

In the article theoretical analysis of formation of ICT-competence in the process of training specialists in document science and information activity has been done. The interpretation of the concept of "ICT-competence of a specialist" has been revealed, the levels of formation of ICT-competence has been studied (the basic level is the readiness of a document scientist to use ICT of general purpose for solving professional tasks; the professional level is the willingness and ability of a document scientist to introduce new technologies and resources necessary for successful and efficient work into their professional activity).

The main problems in the training of specialists in document science and informational activity (low motivation to study the disciplines of the computer science cycle, insufficient level of educational, cognitive and research activity, lack of professionally directed textbooks on informatics disciplines for students of document sciences) have been outlined.

The educational disciplines have been analysed ("Computer Engineering and Programming", "Database Management Systems", "Information Systems and Networks", "Organizational Technique", "Computer Graphics", "Internet Technologies", "Practice of Computer Record Keeping", "Educational Practice", "Technological Practice"). The methodology of teaching these disciplines in relation to the formation of ICT competence of the future specialists in document science (practical classes, different types of practice, course and diploma projects, extracurricular activities with students, use of active teaching methods – case method, project method) has been presented.

Key words: professional training, specialist in documentation and information activity, information-communication competence of a specialist.

О. М. Павленко

викладач
Центру міжнародної освіти
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОПЕДЕВТИЧНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито відмінність між поняттями «компетенція» та «компетентність». Визначено, що компетенція – це наперед визначений результат, необхідний набір усіх тих якостей, які особистість має набути в результаті навчання для успішної діяльності, а компетентність – це складна інтегральна якість особистості, що характеризується органічним поєднанням знань, умінь, навичок, способів діяльності, досвіду, індивідуальних характеристик і якостей особистості, що виявляється в готовності й здатності особистості до успішної діяльності. Тобто термін «компетентність» констатує реальні здатності особистості; те, що вона вже досягла, може і вміє використовувати (порівняно з нормативними вимогами, які визначаються компетенцією).

Уточнено дефініцію «комунікативна компетенція», під якою розуміється здатність творчо, цілеспрямовано, нормативно використовувати мовцем вербальні й невербальні засоби комунікації у всіх видах мовленнєвої діяльності в навчально-професійній, соціально-культурній та повсякденній сферах спілкування (відповідно до комунікативного наміру).

Виокремлено структурні компоненти комунікативної компетенції пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів, зокрема такі, як мовний, який передбачає знання одиниць мови на фонетичному, лексичному, словотворчому, морфологічному і синтаксичному рівнях; предметний, який відповідає за одержання знань іноземними слухачами про змістовий бік предмета, вдосконалення лексичних умінь, за допомогою яких слухач зможе наповнювати конструкції відповідною лексикою і будувати самостійні висловлювання; прагматичний, який забезпечує вміння слухача реалізувати комунікативний намір шляхом відбору мовленнєвих дій відповідно до вимог ситуації і логіки перебігу мовленнєвого акту. Комунікативна компетенція іноземців розглядається об'ємно, тобто як комбінація чотирьох складників відповідно до основних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, письмо, говоріння. Вона охоплює певний набір комунікативних технік, зокрема володіння темпом мовлення, інтонацією, паузою, лексичним різноманіттям, невербальною технікою (міміка, жести, фіксація погляду, організація комунікативного простору), доцільність мовленнєвої поведінки.

Ключові слова: компетентність, компетенція, комунікативна компетенція, пропедевтичне навчання.

Постановка проблеми. Процеси глобалізації та гуманізації світу спрямовують освіту до міжнародного співробітництва, тому стратегічною метою сучасної державної освітньої політики в Україні є зміцнення та розвиток міжнародних зв'язків. Як зазначено у Законі України «Про вищу освіту», основним завданням сьогодні є «вихід на ринок світових освітніх послуг». Виходячи з цього, проблема якісної підготовки іноземців у вищих закладах освіти (далі – ЗВО) України набуває особливого значення. Першим етапом для іноземних слухачів є пропедевтичне навчання, де вони здобувають знання для подальшого навчання у ЗВО. Метою довшівської мовної підготовки іноземних слухачів є формування в них комунікативної компетентності з української мови, яка стане підґрунтям для навчання у виші за умови досягнення слухачем рівня В1. Проблема комунікативної компетенції пропедевтичного навчання іноземців дуже акту-

альна сьогодні. Про це свідчить науковий інтерес учених.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що над проблемою комунікативної компетенції іноземців на етапі довшівського навчання активно працює багато вітчизняних науковців (Н. Глуховська, Ю. Гордійчук, Т. Дементьева, І. Кулікова, В. Перцева, А. Приходько, Ю. Причина, Т. Скорбач, Л. Фоміна). В останнє десятиліття в межах окресленої проблеми науковцями особлива увага приділяється міжкультурній та соціокультурній (І. Кулікова, Т. Скорбач, Л. Фоміна), лексичній (Ю. Гордійчук, Ю. Причина), професійно-комунікативній (Н. Глуховська, А. Приходько) компетенціям. Незважаючи на значну увагу вчених до проблеми комунікативної компетенції іноземців, вона залишається актуальною з погляду дослідження структурних компонентів комунікативною компетенції пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів.

Мета статті – розкрити відмінність між поняттями «компетентність» і «компетенція», уточнити дефініцію «комунікативна компетенція», визначити структурні компоненти комунікативної компетенції пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Особливості навчання іноземних громадян на підготовчому факультеті характеризуються певною специфікою цього навчального періоду, зокрема необхідністю в короткий термін опанувати українську мову в обсягах, достатніх для навчання на першому і наступних курсах ЗВО України, необхідністю формування культури мислення майбутніх спеціалістів, здатності до самостійного аналізу життєвих і професійних ситуацій, а також готовності до саморозвитку й самоосвіти. Тому в пропедевтичному навчанні української мови формуванню в іноземних слухачів комунікативної компетентності належить ключова роль. Убачаємо за необхідне розкрити відмінність між поняттями «компетенція» та «компетентність», розглянути дефініцію «комунікативна компетенція» та ін.

У процесі порівняльного зіставлення як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень з'ясувалось, що немає єдиного погляду на визначення термінів «компетентність» і «компетенція», оскільки науковці трактують ці терміни по-різному. Виникнення поняття «компетенція» пов'язують із дослідженнями американських лінгвістів. Уперше про неї заговорили в 60–70-х рр. ХХ сторіччя в Америці. У 1959 р. Р. Уайт, а в 1965 р. Н. Хомський сформулювали поняття «компетенція» щодо теорії мови, зокрема трансформаційної (генеративної) граматики. Р. Уайт розширив сутність поняття «компетенція» особистісним складником, зокрема мотивацією, Н. Хомський пов'язав із навичками та досвідом. Слід зазначити, що Н. Хомський наполягав на необхідності чітко розмежовувати «компетенцію (знання своєї мови мовцем-слухачем) і «використання» (реальне застосування мови в конкретних ситуаціях). Як зазначає науковець, тільки «в ідеалізованому випадку ... використання є безпосереднім відображенням компетенції» [1, с. 9].

Е. Зеєр, Д. Заводчиков тлумачать компетентність як «змістове узагальнення теоретичних і емпіричних знань, представлених у формі понять, принципів, закономірностей, практико-зорієнтованих положень і процедурних (методичних) настанов» [2, с. 39], а компетенцію – як «здатність людини реалізувати на практиці свою компетентність» [2, с. 40].

Вітчизняні лінгводидакти використовують обидва терміни, але по-різному трактують значення. Так, А. Богуш вважає, що термін «компетенція» варто вживати тоді, коли йдеться про навчання і виховання», а «компетентність» – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе резуль-

тати попереднього психічного розвитку [3, с. 56]. Поділяючи цю думку, М. Пентиліук уточнює, що «компетенція» і «компетентність» співвідносяться як загальне й конкретне, компетентність може виявляти людина, яка має конкретні знання в певній галузі, а також виявляє їх за допомогою мови. Отже, кожній людині, на думку вченої, необхідна насамперед мовна компетентність, що узагальнюється за головною метою стандарту мовної освіти – комунікативною компетенцією [4, с. 2]. На думку О. Ковтун, компетенція – «наперед задана спеціальна (професійна) норма або вимога до освітньої (і професійної) підготовки тих, хто навчається, що є необхідним для якісної продуктивної (професійної) діяльності в певній сфері, як соціально закріплений результат», а компетентність «освіченість (знання, вміння і навички), яких людина набуває не лише в процесі навчання (спеціально організованого вивчення групи предметів), а й засобами неформальної освіти під впливом середовища» [5, с. 14].

Аналіз понять «компетентність» і «компетенція» дозволяє зробити висновок, що поняття «компетенція» є дещо вужчим за значенням, ніж поняття «компетентність». Незважаючи на те, що тлумачення цих термінів сьогодні є предметом дискусій, у контексті нашого дослідження візьмемо за основу такі дефініції: компетенція – це наперед визначений результат, необхідний набір усіх тих якостей, які особистість має набути в результаті навчання для успішної діяльності. Компетентність – це складна інтегральна якість особистості, що характеризується органічним поєднанням знань, умінь, навичок, способів діяльності, досвіду, індивідуальних характеристик і якостей особистості, що виявляється в готовності й здатності особистості до успішної діяльності. Тобто термін «компетентність» констатує реальні здатності особистості; те, що вона вже досягла, може й уміє використовувати (порівняно з нормативними вимогами, які визначаються компетенцією).

Уважаємо за доцільне зупинитися також на детальнішому аналізі категорії «комунікативна компетенція». У науковій та методичній літературі є значна кількість досліджень, присвячених цій проблемі, незважаючи на це, учені постійно вказують на виняткову важливість і необхідність чіткого визначення цього терміна (М. Вятютнев, Д. Ізаренков, Н. Гез, Ю. Федоренко). Як зазначає Н. Гез, ця необхідність зумовлена тим, що «представники різних галузей знань описують це поняття з позиції власних інтересів і підкреслюють в ньому те, що є найсуттєвішим для цієї науки» [6, с. 17]. Цю думку розділяє і М. Вятютнев. На думку вченого, більш точно визначення комунікативної компетенції не тільки полегшить конкретизацію мети і добір змісту для будь-якої категорії учнів, але і частково визначить адекватну технологію навчання [7, с. 73].

Поняття «комунікативна компетенція» увійшло до лінгводидактики ще до впровадження в освітній простір компетентнісної парадигми. Із 60–70-х років ХХ ст. розпочалися інтенсивні дослідження проблеми комунікативної компетенції, коли центр уваги вчених-лінгводидактів змістився зі стратегії навчання на стратегію засвоєння змісту навчального матеріалу. Ідея комунікативної компетенції належить американському антропологові Д. Хаймсу (D. Hymes), який протиставив її лінгвістичній компетенції Н. Хомського (N. Chomsky) [8, с. 176]. В основі лінгвістичної компетенції Н. Хомського лежали природжені знання основних лінгвістичних категорій і здатність особи «конструювати для себе граматику». Зміст цього поняття (за Н. Хомським) обмежувався уміннями виявляти формальну подібність чи відмінність близьких за змістом висловлювань та здатністю індивіда розуміти й створювати необмежену кількість речень, побудовану за такими структурними схемами. Д. Хаймс із позицій етнолінгвістики вважав, що такий погляд на лінгвістичну теорію був невиправданий і що цю теорію необхідно розглядати як частину більш загальної теорії, залучаючи комунікацію і культуру. Комунікативна компетенція розглядається ученим як спроможність індивіда бути учасником мовленнєвої діяльності [9]. Вона визначається як творча здатність особи користуватись мовними засобами у вигляді висловлювань і дискурсів, яка складається зі знань і готовності мовця до адекватного використання [9, с. 282].

Таким чином, доміантною метою навчання визначається набуття комунікативної компетенції індивідом. Зі структури або системи мови, що було характерним для структурної лінгвістики, увага переходить на структуру мовлення, що вирізняється ситуативністю і національно-культурною специфікою.

Учені-соціолінгвісти, зокрема Дж. Остіна і Дж. Серліз, зазначають, що комунікативною компетенцією є не вроджена здібність особистості, а результат процесу соціалізації, який формується під час взаємодії індивіда із соціальним середовищем, тобто набуття цієї здатності забезпечується соціальним досвідом і потребами особистості. У своїх дослідженнях Г. Бесс підкреслює важливість урахування мовцем ситуації спілкування, науковець акцентує увагу на тому, що мова «розглядається не тільки як знання, якими студент має оволодіти, а також і як уміння, якими він має навчитися користуватися в певній ситуації спілкування» [10, с. 42].

На думку вітчизняних лінгвістів варто розмежувати поняття мовної і комунікативної компетенції. Так, Ф. Бацевич під мовною компетенцією розуміє знання учасниками комунікації мови (мовного коду), правил, за якими породжуються правильні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється

трансформація [11, с. 123]. Як зазначає науковець, повноцінне спілкування неможливе лише за допомогою мовного коду. Важливим складником комунікативної компетенції кожної людини вчений вважає знання комунікативних законів та вміння використовувати їх, а якщо необхідно – протистояти їм [11, с. 42]. Ф. Бацевич підкреслює, що комунікативна компетенція – це не лише комплекс знань, а й внутрішні можливості мовця, зокрема комунікативні інтенції (утримання в пам'яті сказаного й постійна кореляція плину спілкування з метою мовця), знання особистості співбесідника, постійна орієнтація в умовах.

Не менш важливим аспектом комунікативної компетенції є структура її змісту. Із 80-х років ХХ ст. починаються наукові пошуки моделі комунікативної компетенції як системи (М. Кенел, Г. Каспар, Р. Кліффорд, К. Ферш, М. Халідей, С. Савіньон, М. Свейн, Г. Відовсон). Розглянемо деякі з них.

У 1980 р. М. Кенел та М. Свейн [12] запропонували структуру комунікативної компетенції з точки зору функційного підходу, що складається з чотирьох компонентів (видів компетенції): граматична, дискурсивна, соціолінгвістична і стратегічна.

Із погляду теорії мовленнєвої діяльності, складниками комунікативної компетенції були названі компетенції у говорінні, читанні, письмі та аудіюванні [13, с. 7].

М. Вятютнев виокремлює такі складники комунікативної компетенції: «1) знання граматики і словника мови; 2) знання правил спілкування; 3) вміння правильно будувати такі мовленнєві акти, як прохання, вибачення, подяка, запрошення, а також реагувати на них; 4) доречно вживати мовленнєві засоби» [7, с. 73].

С. Савіньон, зобразивши комунікативну компетенцію у вигляді перевернутої піраміди, демонструє те, як через практику і досвід той, хто опановує мову, поступово розширює свою комунікативну компетенцію, яка охоплює граматичну, дискурсивну, стратегічну і соціокультурну компетенції [14, с. 8].

Найбільш розгалужену структуру комунікативної компетенції запропонувала Ю. Федоренко, виділивши мовну, мовленнєву, ту, що стосується процесу говоріння, лексичну, граматичну та соціокультурну [15, с. 65].

На думку Д. Ізаренкова, комунікативна компетенція формується через взаємодію трьох базових складників: мовного, предметного і прагматичного. Мовна компетенція передбачає знання одиниць мови на всіх рівнях (фонетичному, лексичному, словотворчому, морфологічному і синтаксичному), але це має бути не вичерпне уявлення у порівняльному описі системи мови, а саме ті знання, котрі будуть використані як будівельний матеріал для породження/розпізнавання висловлювань у формуванні комунікативної компетенції студента

у тому обсязі, що заданий цілями навчання. Щодо мовної компетенції учений також зазначає, що «важливо знати правила оперування мовними одиницями кожного рівня для побудови одиниць більш високого рівня ієрархії (аж до комунікативно-синтаксичних одиниць)» [16, с. 56]. Предметна компетенція, на думку Д. Ізаренкова, відповідає за зміст висловлювання, вона забезпечує отримання знань за той фрагмент світу, котрий є фрагментом мовлення. Таке розуміння поняття дозволяє дійти певних методичних висновків щодо відбору текстового матеріалу, зокрема він має акумулювати «інформацію про предметні сфери, володіючи якою ті, що навчаються, зможуть породжувати / розпізнавати висловлювання» [16, с. 56]. Під прагматичною компетенцією вчений розуміє таку, що передбачає вміння вживати висловлювання згідно з комунікативними намірами мовця і ситуативними умовами мовлення [16, с. 56–57].

Проведений аналіз наукової літератури щодо сутності та структури змісту комунікативної компетенції засвідчив, що в науковій парадигмі сьогодні відсутня єдність тлумачення, опису та структурування зазначеного поняття. Науковцями виділено такі основні компоненти комунікативної компетенції, як граматична, прагматична, соціолінгвістична, лінгвістична, мовна, дискурсивна, предметна компетенції і т. ін. Маючи однакову назву, структурні компоненти компетенції різняться своїм змістом. Убачаємо, що відкриття нових граней об'єкта, що досліджується, збагачує уявлення про нього, якщо це відображає природу його сутності. Підтримуємо думку Д. Ізаркова, який зазначає, що серед проведених досліджень щодо сутності комунікативної компетенції «більшість авторів, підходять до опису цих компетенцій як явищ самодостатніх, що веде до перекручення зв'язків між складниками цілого, дослідники забувають про початкове завдання – виявити компоненти, базисні складники комунікативної компетенції» [16, с. 56]. Не можемо не погодитися з М. Вятютневим, який наголошував, що комунікативна компетенція є внутрішньою, психологічною системою. Про її склад, механізм взаємодії можна тільки здогадуватися за допомогою аналізу тих фрагментів спілкування, що реалізувалися [17, с. 57].

Отже, під комунікативною компетенцією будемо розуміти здатність творчо, цілеспрямовано, нормативно використовувати мовцем вербальні й невербальні засоби комунікації у всіх видах мовленнєвої діяльності в навчально-професійній, соціально-культурній та повсякденній сферах спілкування (відповідно до комунікативного наміру).

Із визначення сутності, обсягу і структури поняття «комунікативна компетенція» випливає низка методичних висновків. Беручи за основу концепцію, запропоновану Д. Ізаренковим, будемо

виокремлювати мовний, предметний та прагматичний компоненти комунікативної компетенції.

Оскільки йдеться про довшівську підготовку іноземців, поза сумнівом, що мовний компонент, який відповідає за теоретичні знання про мову (фонетичні, лексичні, граматичні, орфографічні, синтаксичні) відіграє особливу роль. Є очевидним, що для того, щоб слухачі змогли говорити іноземною мовою, їм необхідний певний обсяг знань із граматики і лексики, синтаксису і т. ін. На наш погляд, на підготовчому факультеті (відділенні) в ЗВО критерієм відбору одиниць мови, якими мають оволодіти іноземці, має бути функціональність використання як будівельного матеріалу для породження/розпізнавання висловлювань в обсязі, співмірному цілям навчання. Варто зазначити, що відбір морфем (морфів), лексем (лексико-семантичних варіантів), структурних схем (мовленнєвих зразків) речень, структурних типів мікро-, макротекстів має також співвідноситись з обсягом комунікативної компетенції, що формується і здійснюється на базі предметного компонента (сфер, тем, ситуацій спілкування), забезпечуючи передання саме цієї інформації. Значну увагу варто приділяти формуванню здібності будувати необмежену кількість комунікативних одиниць певної семантики на базі мовного будівельного матеріалу і правил комбінації мовних одиниць.

Предметний компонент компетенції відповідає за одержання знань іноземними слухачами про змістовий бік предмета, вдосконалення лексичних умінь, за допомогою яких інокомунікант зможе наповнювати конструкції відповідною лексикою і будувати самостійні висловлювання. В аудиторних умовах відбір фрагмента світу має здійснюватися відповідно до пізнавальних цілей навчання шляхом обмеження сфер спілкування, а всередині кожної сфери – виокремленням тем і мовленнєвих ситуацій, у яких буде протікати комунікативне навчання. Відповідним чином обирається текстовий матеріал, який акумулює інформацію про певні предметні галузі, володіючи якими слухачі зможуть породжувати/розпізнавати висловлювання. Сюди віднесемо й лінгвокраїнознавчу компетенцію, зокрема знання про країну, мову якої вивчає слухач.

Знання мають бути використані у практичній діяльності. Отже, слухачам необхідно не просто знати, як будувати речення, але й уміти вживати їх відповідно до певних умов і ситуацій спілкування. А для цього знадобляться вміння розв'язувати комунікативні завдання, швидко приймаючи рішення і гнучко їх упроваджуючи. Зважаючи на зазначене, важливим чинником у структурі комунікативної компетенції є прагматичний компонент, який охоплює вміння вживати висловлювання в конкретних ситуаціях спілкування й використовувати одержані знання творчо, цілеспрямовано. Прагматичний компонент забезпечує формування

знань відповідностей між комунікативними намірами (інтенціями) й висловлюваннями, що їх реалізують, знаннями відповідностей між варіативною формою висловлювання, що реалізує один і той самий намір, а також ситуативними умовами мовленнєвого акту, уміннями реалізувати комунікативний намір шляхом відбору мовленнєвих дій відповідно до вимог ситуації і логіки перебігу мовленнєвого акту.

Як зазначалося, комунікативна компетенція передбачає уміння володіти всіма видами мовленнєвої діяльності. Таким чином, комунікативну компетенцію іноземців будемо розглядати об'ємно, тобто як комбінацію чотирьох складників (відповідно до основних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, письма, говоріння). Варто наголосити на тому, що іншомовна компетентність іноземних слухачів має охоплювати певний набір комунікативних технік, зокрема володіння темпом мовлення, інтонацією, паузою, лексичним різноманіттям, навички недирективного й активізувального слухання, а також невербальна техніка (міміка, жести, фіксація погляду, організація комунікативного простору), доцільність мовленнєвої поведінки.

Висновки і пропозиції. Проаналізувавши наукову літературу та вивчивши досвід роботи на етапі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів, було виокремлено мовний, предметний та прагматичний компоненти комунікативної компетенції. Мовний компонент покликаний забезпечити формування у слухачів фонетичних, лексичних, граматичних, орфографічних, синтаксичних умінь. Добір матеріалу, на наш погляд, має здійснюватися відповідно до функціональності використання, має співвідноситись з обсягом комунікативної компетенції, зокрема сфер, тем, ситуацій спілкування. Основну увагу треба приділяти формуванню у слухачів умінь продукувати необмежену кількість комунікативних одиниць на базі мовного будівельного матеріалу і виробленню здатності комбінування. Предметний компонент компетенції відповідає за отримання знань іноземними слухачами про змістовий бік предмета, вдосконалення лексичних умінь, за допомогою яких інокомунікант зможе наповнювати конструкції відповідною лексикою і будувати самостійні висловлювання. Варто звернути увагу на формування вмій слухачів самостійно здобувати і оперувати інформацією. Також особливу увагу варто приділяти лінгвокраїнознавчому матеріалу. Прагматичний компонент покликаний забезпечувати формування вмій іноземних слухачів вибудовувати мовленнєві висловлювання відповідно до комунікативних намірів, комбінувати, варіювати висловлювання; реалізувати комунікативний намір шляхом відбору мовлен-

нєвих дій відповідно до вимог ситуації і логіки перебігу мовленнєвого акту. Вагоме значення відіграють установки, комунікативні завдання, моделювання ситуацій спілкування, наближених до реальних.

Список використаної літератури:

1. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 235 с.
2. Зеер Э., Заводчиков Д. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем. Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 39–45.
3. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: колект. монографія / за ред. акад. А. М. Богуш. Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. 271 с.
4. Пентилук М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. Українська мова і література в школі. 2010. № 2. С. 2–5.
5. Ковтун О.В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.04. Одеса, 2013. 44 с.
6. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17–24.
7. Вятютнев М.Н. Методологические аспекты современного учебника русского языка как иностранного. Русский язык за рубежом. 1988. № 3. С. 71–76.
8. Chomsky N. A. "Linguistic Theory" in Language Teaching: A reader Contexts. North east Conference on the Teaching of Foreign Language. Wisconsin. 1966. P. 173–193.
9. Hymes D. On Communicative Competence. Sociolinguistics. Harmondsworth. 1972. P. 269–293.
10. Besse H. Enseigner la competence de communication? Le Francais dans le Monde. 1980. № 153. P. 41–47.
11. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
12. Canale M., Swaine M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics. 1980. 47 p.
13. Omaggio A. C. Teaching language in context. Boston: Heinle & Heinle Publishers Inc., 1986. 479 p.
14. Savignon S.J. Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education. New Haven and London: Yale University Press. 2002. 243 p.

15. Федоренко Ю.С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. Рідна школа. 2002. № 1. С. 63–65.
16. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 54–60.
17. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в методике преподавания русского языка как иностранного. Русский язык за рубежом. 1985. № 5. С. 54–60.

Pavlenko O. Communicative competence structural components in the proceedings of the propaedeutic education of the Ukrainian language of foreign students

The article reveals the difference between the concepts of «competence» and «competency». It is determined that competence is a predetermined result, a necessary set of qualities that a person should acquire as a result of learning for successful activity, and competency is a complex integral quality of an individual characterized by an organic combination of knowledge, skills, activities, experience, individual characteristics and personality traits, manifested in the readiness and ability of the individual to succeed. The term “competency” states the real ability of the individual; what it has already achieved and can use in comparison with the normative requirements that are determined by the competence.

The definition of “communicative competence” is defined, which means the ability to use verbal and non-verbal means of communication in all types of speech activities: in the educational-professional, social-cultural and everyday spheres of communication, in accordance with the communicative intention, creatively, purposefully and standardly.

The structural components of the communicative competence of the propaedeutic teaching of the Ukrainian language of foreign students are singled out. A linguistic component that involves knowledge of units of speech in the phonetic, lexical, word-formation, morphological and syntactic levels, an object component that is responsible for obtaining knowledge of foreign students about the content side of the subject, improving the lexical skills through the listener will be able to fill constructs the corresponding vocabulary and build independent statements, a pragmatic component that provides the listener with the ability to realize a communicative intention by selecting speech actions in accordance with the requirement situation and the logic flow of speech act are among the structural components of the communicative competence of the propaedeutic teaching of the Ukrainian language of foreign students. The communicative competence of foreigners is considered volumetric, that is, as a combination of four components, in accordance with the main types of speech activity: listening, reading, writing, speaking. It covers a certain set of communicative techniques, in particular: possession of the pace of speech, intonation, pause, lexical diversity, non-verbal technique (facial expressions, gestures, fixation of the eye, and organization of communicative space), and expediency of speech behavior.

Key words: *competence, competency, communicative competency, propaedeutic training.*

О. О. Павленко

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземної філології,
перекладу та професійної мовної підготовки
Університету митної справи та фінансів

К. С. Чой

доктор теологічних наук,
доцент кафедри іноземної філології,
перекладу та професійної мовної підготовки
Університету митної справи та фінансів

О. Є. Бондар

старший викладач кафедри іноземної філології,
перекладу та професійної мовної підготовки
Університету митної справи та фінансів

Д. Й. Бе

магістр з корейської мови,
доцент кафедри іноземної філології,
перекладу та професійної мовної підготовки
Університету митної справи та фінансів

О. О. Горбаньова

старший викладач кафедри іноземної філології,
перекладу та професійної мовної підготовки
Університету митної справи та фінансів

СТАНДАРТИ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: ЗАГАЛЬНИЙ ОГЛЯД (НА ПРИКЛАДІ УКРАЇНИ, ПІВДЕННОЇ КОРЕЇ, США, АВСТРІЇ)

У статті розглядається питання стандартів підготовки перекладачів на прикладі окремо взятих країн (України, Південної Кореї, США, Австрії). Уперше здійснено порівняльний аналіз вимог систем підготовки перекладачів у різних країнах із різних частин світу з погляду наявності/відсутності стандарту підготовки перекладачів. Спочатку розглянуто категоріально-понятійний апарат (від поняття «стандарт», «професійний стандарт», «освітній стандарт» до деяких класифікацій освітніх стандартів), визначено поняття «стандарту підготовки перекладачів». Описано стан проблеми в кожній із країн, що досліджувалася, і наведено загальний огляд чинних стандартів. Установлено, що питання стандартизації підготовки перекладачів є актуальним для всіх країн, що досліджувалися, через щорічне зростання світового ринку перекладу. Виявлено наявність національних стандартів підготовки перекладачів у кожній із країн. З'ясовано, що національні стандарти підготовки перекладачів мають певні несуттєві відмінності, але в головному вони збігаються: національні стандарти підготовки перекладачів є освітніми стандартами, які корелюють із професійними стандартами для професії перекладача та відповідають актуальним потребам ринку праці. Національні стандарти підготовки перекладачів у кожній із країн виступають у ролі стандартизованих інструментів вимірювання якості вищої освіти для спеціальностей із перекладу. Обґрунтовано, що для досягнення цілі № 4 «Якісна освіта» із цілей сталого розвитку України головним чинником є відповідність результатів освіти вимогам освітніх і професійних стандартів, зокрема, й для перекладацької професії. Автори перспективи подальших наукових пошуків убачають у дослідженні можливостей для більшої лабільності стандартів підготовки перекладачів в умовах швидко мінливих вимог глобального конкурентного економічного ринку.

Ключові слова: підготовка перекладачів, стандарти, професійні стандарти, освітні стандарти, стандарти підготовки перекладачів.

Постановка проблеми. Зіставлення сфери праці і сфери професійної підготовки, максимальне зближення навчального процесу в закладі вищої освіти з майбутньою професійною діяль-

ністю випускників, кореляція освітніх і професійних стандартів – усе це є не просто вимогою, а й невідкладною потребою сьогодення. Головним завданням як науковців, так і практиків останне

десятиліття стало розроблення освітніх стандартів відповідно до професійних стандартів певної сфери, в основу яких має бути покладено компетентнісний підхід. Ця системна дослідницька робота спрямована на стандартизацію результатів навчання як «дієвого інструменту для проектування «чутливих» до вимог ринку освітніх програм і розробки прозорих і порівняльних кваліфікацій нового формату» [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Наш аналіз підтвердив, що достатньо повний огляд стандартів освіти, а в певних сферах і професійних стандартів представлено в працях вітчизняних і закордонних учених (С. Амеліна, В. Блінов, В. Гаманюк, С. Клепко, В. Ледньов, О. Мархева, Д. Мовчан, О. Овчарук, О. Павленко, В. Сластьонін, А. Тайджман, О. Трякіна, Т. Хьюсен тощо). Однак питання стандартів підготовки перекладачів потребує свого подальшого вивчення, зважаючи на вимоги глобального ринку праці до якості вищої освіти. Тобто йдеться про «вимоги до рівня здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [2, с. 66].

Мета статті. Головною метою цієї статті є дослідити питання стандартизації підготовки перекладачів на прикладі чотирьох країн світу (України, Південної Кореї, США, Австрії) та надати загальний огляд чинних стандартів.

Виклад основного матеріалу. У стратегічному документі «Цілі Сталого Розвитку: Україна. Завдання та індикатори», затвердженому на саміті ООН у 2016 році, одним із індикаторів досягнення цілі 4 «Якісна освіта» визнано місце України в рейтингу Global Competitiveness Report за напрямом «вища освіта» [2, с. 64–65]. А зважаючи на той факт, що «світовий ринок перекладу зростає на 15–25% щорічно» [3, с. 126], то до якості вищої освіти, яку здобудуть студенти – майбутні перекладачі, висуваються вимоги відповідно до стандартів вищої освіти і професійних стандартів для перекладацької професії.

Розглянемо категоріально-понятійний апарат дослідження. Поняття «стандарт» (від англ. «standard»), за О. Овчарук, будемо розуміти як «норма, мірило, зразок» [4]. Можна стверджувати, що сьогодні в умовах глобалізації процес, який спрямований на узагальнення, уніфікацію, впорядкування під визнану норму товару, послуги, процесу тощо в усіх сферах життєдіяльності людини, варто розуміти як *стандартизацію*.

У процесах модернізації професійної підготовки фахівців також відмічено вплив стандартизації: професійні стандарти як глобальні й національні інструменти уніфікації і стандартизації компетентностей фахівців у різних галузях по всьому світі стали відігравати вирішальну роль на глобальному економічному ринку, зокрема й

на ринку праці. Зріс вплив професійних стандартів на конкурентоспроможність не тільки окремого фахівця, а й організації/підприємства/держави: відповідність визнаним стандартам надає більше переваг і можливостей у світі конкурентної боротьби за сфери впливу.

Під «*професійним стандартом*» будемо розуміти «затвержені в установленому порядку вимоги до кваліфікації працівників, їх компетентностей, що визначаються роботодавцями і слугують основою для формування професійних кваліфікацій» [5, с. 33]. Структурою професійних стандартів передбачено, що професійна діяльність розподіляється на «основні трудові функції, для кожної з яких установлюються вимоги до знань, умінь працівника та критерії виконання цих вимог» [5, с. 33]. Саме той факт, що професійні стандарти описують вимоги до виконання працівниками завдань професійної діяльності, є значущим для дослідження. З'ясовано, що професійні стандарти використовуються для такого:

- розроблення державних стандартів вищої освіти, професійно-технічної освіти, освітніх програм, навчальних програм і їх навчально-методичного забезпечення;

- «проведення оцінки відповідності компетентностей працівників, випускників навчальних закладів вимогам професійного стандарту;

- використання у сфері управління персоналом, у тому числі його сертифікації та атестації;

- професійної орієнтації населення ...;

- використання під час проведення процедур підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб;

- формування єдиних критеріїв виконання вимог до здатностей (компетентностей) особи, незалежно від шляхів її отримання» [5, с. 33].

Отже, професійний стандарт обумовлює вимоги освітнього стандарту.

Зазначимо, що «*освітній стандарт*», за О. Овчарук, тлумачимо як показник, за допомогою якого «вимірюється навчальний прогрес та досягнення учнів у певних змістових зонах протягом конкретного періоду навчання і який визначає ступінь оволодіння учнями елементами знань» [6, с. 5].

Для дослідження цікавою є класифікація освітніх стандартів, зокрема, Т. Х'юсена та А. Тайджмана, які освітні стандарти поділяють на три типи: 1) можливості, що надає освітня система для досягнення необхідного рівня стандартів і розглядаються як сам стандарт (англ. opportunity to learn standards); 2) стандарти змісту освіти (англ. content standards) – вони визначають частини змісту освіти або навчального плану, які мають опанувати студенти; 3) стандарти навчальних досягнень (англ. performance standards) – вони визначають ступінь успішності студентів у

засвоєнні змісту освіти і сфери професійної діяльності [7, с. 2–5; 6, с. 5].

Також для дослідження варто визнати необхідною класифікацію освітніх стандартів з виділенням трьох основних типів: державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти вищої освіти і стандарти вищої освіти закладу вищої освіти [8, с. 820–821]. Академія педагогічних наук України у 2008 р. тлумачить *державний стандарт вищої освіти* як «складову системи стандартів вищої освіти, яка затверджується вищим виконавчим органом країни та містить перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, перелік напрямів та спеціальностей, вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та професійної підготовки і є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня випускників...» [8, с. 820–821]. А вже у 2014 р. в Законі України «Про вищу освіту» закріплено визначення державного стандарту вищої освіти як сукупності «вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності» [9].

В Україні, як і в США, Австрії та Південній Кореї, для кожної зі сфер професійної діяльності наявні галузеві стандарти вищої освіти [10; 11; 12; 13]. Зазвичай *галузеві стандарти вищої освіти* містять освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників, освітньо-професійні програми підготовки та засоби діагностики якості вищої освіти [8, с. 821]. Галузеві стандарти вищої освіти «визначають місце фахівця в структурі галузей економіки держави і вимоги до його компетентностей, інших соціально важливих якостей, систему виробничих функцій і типових завдань діяльності й умінь для їх реалізації» [8, с. 821]. У багатьох країнах, зокрема в Україні, США, Австрії та Південній Кореї, діють визнані на національних рівнях *стандарти вищої освіти закладу вищої освіти*. Вони розробляються й затверджуються безпосередньо кожним закладом вищої освіти, зазвичай «включають перелік спеціалізацій за спеціальностями, варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників закладом вищої освіти, освітньо-професійних програм підготовки та засоби діагностики якості вищої освіти, навчальні програми та плани» [8, с. 821].

На основі узагальнення вищенаведених визначень пропонуємо розуміти поняття «*стандарту підготовки перекладачів*» як складник системи стандартів (освітніх і професійних) для перекладацької професії, які узгоджені між собою й визначають вимоги до успішності студентів у засвоєнні змісту освіти та сфери професійної діяльності, а також вимоги до рівня компетентностей відповідно до функцій, що виконуються в професійній діяльності.

Стосовно професійних стандартів для перекладацької професії, то насамперед зазначимо, що у світі діє міжнародний стандарт для постачальників мовних послуг ISO 17100 Certified Translation Services, яким послуговуються перекладацькі компанії, індивідуальні перекладачі, відділи перекладу організацій, фірм тощо [14]. Він є стандартом якості перекладацьких послуг. Стандарт ISO 17100: 2015 замінив стандарт UNE-EN 15038 від 2006 р. Стандарт якості ISO 17100 включає положення для постачальників послуг із перекладу (TSP), що стосуються управління основними процесами, мінімальними кваліфікаційними вимогами, наявністю й управління ресурсами та іншими діями, необхідними для надання якісної послуги з перекладу. Міжнародний стандарт якості ISO 17100: 2015 визначає вимоги до всіх аспектів процесу перекладу, які безпосередньо впливають на якість і надання послуг з перекладу. На зазначені визнані глобальні стандарти орієнтуються регіональні стандарти. Так, стандарт ISO 17100: 2015 діє в США [17]. У Європі до листопада 2015 р. діяв Європейський стандарт якості (European quality standard) EN-15038:2006, який у 2015 р. замінено міжнародним стандартом якості ISO 17100: 2015. Тому можна допустити висновок, що як регіональні, так і національні (державні) стандарти у сфері перекладу орієнтовані на міжнародний стандарт ISO 17100: 2015.

В Україні діє стандарт СТТУ АПУ 001-2000 Асоціації перекладачів України від 29.03.2003 [16]. Сертифікація перекладачів здійснюється відповідно до ISO 9002. Уважаємо доцільним вивчити відповідність стандарту СТТУ АПУ 001-2000 міжнародному стандарту якості ISO 17100: 2015 і привести у відповідність викликам часу.

Щодо наявності професійних стандартів перекладачів в Австрії, то варто зазначити, що Австрія є членом Європейського комітету стандартизації (CEN) [15; 18], яким ухвалено стандарт EN-15038. Отже, з 2006 р. Австрія, як і Бельгія, Кіпр, Чехія, Данія, Естонія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Греція, Угорщина, Ісландія, Ірландія, Італія, послуговується UNI-EN-15038: 2006. Слушно зазначити, що Латвія, Литва, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Норвегія, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Іспанія використовують UNE-EN: 15038: 2006, а Швеція, Швейцарія та Великобританія – стандарт BS-EN-15038: 2006 [15]. Загалом характеристики стандарту EN-15038 полягають, по-перше, в тому, що він визначає процес перекладу, де якість гарантується не перекладом, який є лише однією фазою процесу, а тим, що переклад здійснюється іншою особою, ніж перекладач; по-друге, він визначає професійні компетенції кожного учасника процесу перекладу, переважно перекладачів, рецензентів, редакторів і коректорів.

Різновид іспиту		Стандарт
TOEFL	Іспит IBT, що проводиться в центрі оцінювання освіти в США	Письмо – мінімум 25 балів
TOEIC	Іспит, що проводиться в центрі оцінювання освіти в США	Письмо – мінімум 150 балів
TEPS	Кваліфікаційний іспит з англійської мови, що проводиться в Сеульському університеті	Письмо – мінімум 71 балів
G-TELF	Іспит, яким завідує міжнародний дослідницький центр тестування в США	GWT письмова робота – мінімум 3 рівень
FLEX	Кваліфікаційний іспит з лінгвістики, що проводить корейський лінгвістичний університет	Письмо – мінімум 200 балів
MATE	Кваліфікаційний іспит з англійської мови, що проводиться в жіночому університеті Сукмьонг	Mate Writing Рівень 3 і вище

Джерело: *Норми сертифікації перекладачів / Міністерство юстиції Республіки Корея. URL: http://www.moj.go.kr/doc_html/viewer/skin/doc.html?fn=f5ee442e4ec247a4999395d560285b48&rs=doc_html/viewer/result/201810/ [13].*

Відповідність освітньої підготовки професійним стандартам перекладачів у Південній Кореї з 1 жовтня 2013 р. регулюють Норми сертифікації перекладачів Міністерства юстиції Республіки Корея [13]. Наявні освітні програми підготовки перекладачів на всіх рівнях: бакалаврату, магістратури, аспірантури – відповідають державним нормам сертифікації перекладачів [13].

У пункті 2 розділі 5 вищенаведених норм зазначено державні вимоги професійних стандартів, а отже, те, хто має право працювати перекладачем: 1) людина, яка, відповідно до закону про вищу освіту, отримала вищу освіту в університеті, а також в магістратурі зі спеціальності «Іноземна мова», людина, яка має вчений ступінь вищий за бакалавра; 2) людина, яка отримала результати з кваліфікаційних іспитів з іноземної мови за такими критеріями:

Висновки і пропозиції. Отже, дослідженням підтверджено, що питання стандартизації підготовки перекладачів є актуальним для всіх країн, які досліджувалися, через щорічне зростання світового ринку перекладу. На основі вивчення категоріально-понятійного апарату (від поняття «стандарт», «професійний стандарт», «освітній стандарт» до деяких класифікацій освітніх стандартів) визначено поняття «стандарту підготовки перекладачів» та обґрунтовано, що для досягнення цілі № 4 «Якісна освіта» із цілей сталого розвитку України головним чинником є відповідність результатів освіти вимогам освітніх і професійних стандартів, зокрема, й для перекладацької професії. Поняття «стандарту підготовки перекладачів» визначено як складник системи стандартів (освітніх і професійних) для перекладацької професії, які узгоджені між собою й визначають вимоги до успішності студентів у засвоєнні змісту освіти і сфери професійної діяльності, а також вимоги до рівня компетентностей відповідно до функцій, що виконуються в професійній діяльності. У ході здійснення порівняльного аналізу стану проблеми в різних країнах із різних частин світу, а саме: України, Південної Кореї, США, Австрії – та вимог систем підготовки перекладачів у кожній із країн, що досліджувалася, виявлено наявність національних стандартів підготовки перекладачів у кожній із країн. З'ясовано, що національні стан-

дарту підготовки перекладачів мають певні несуттєві відмінності, але в головному вони збігаються: національні стандарти підготовки перекладачів є освітніми стандартами, які корелюють із професійними стандартами для професії перекладача й відповідають актуальним потребам ринку праці. З'ясовано, що як регіональні, так і національні (державні) стандарти у сфері перекладу орієнтовані на міжнародний стандарт ISO 17100: 2015. Національні стандарти підготовки перекладачів у кожній із країн виступають у ролі стандартизованих інструментів вимірювання якості вищої освіти для спеціальностей з перекладу.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у дослідженні можливостей для більшої лабільності стандартів підготовки перекладачів в умовах швидко мінливих вимог глобального конкурентного економічного ринку.

Список використаної літератури:

1. Голубенко О., Морозова Т. Результати навчання як об'єкт стандартизації. URL: http://library.uipa.edu.ua/library/Documents/BolonProz/3/vis_osv_ukr_rez_nav4.htm.
2. Цілі Сталого Розвитку: Україна. Завдання та індикатори / Міністерство економічного розвитку і торгівлі України. 2015. 24 с. URL: <http://bit.ly/SDGsUkraine>.
3. Сергєєва О.В. Професійна підготовка перекладачів референтів в університетах Великої Британії. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2011. Вип. 20. С. 126–128. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2011_20_49.
4. Овчарук О.В. Сучасні підходи до розвитку поняття якості освіти: світовий контекст. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О.І. Локшиної. Київ: К.І.С, 2004. С. 15–19.
5. Глосарій термінів з моніторингу та оцінювання / А. Горошко, Т. Нарчинська, І. Озимок, В. Тарнай. 2-е видання. Київ: Українська асоціація оцінювання, 2016. 53 с.
6. Овчарук О.В. Освітні стандарти та розробка тестів як інструменту їх оцінювання: досвід

- країн зарубіжжя. Директор школи, лицею, гімназії: Всеукраїнський науково-практичний журнал. 2008. № 6. С. 4–8.
7. Monitoring the Standards of Education. Concepts and their Definitions / ed. by T. Husen, A. Tuijman. New York: Pergamon, 1994. 266 p.
 8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
 9. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
 10. Павленко О.О., Бондар О.Є., Бе Джі Йон. Концептуальні підходи до підготовки перекладачів: сутність та системи підготовки (на прикладі США, Австрії, України). Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. Кременчук: КрНУ, 2018. Випуск 2 (109). Частина 2. С. 89–94.
 11. Левицька Н.В. Концептуальні засади професійної підготовки перекладачів в країнах Західної Європи. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки». 2011. № 5.
 12. Universität Wien. Studienservice und Lehrwesen. (2018). Transkulturelle Kommunikation (Bachelor). URL: <http://slw.univie.ac.at/studieren/studienangebot/bachelor-und-diplomstudien/transkulturelle-kommunikation-bachelor/>.
 13. Норми сертифікації перекладачів / Міністерство юстиції Республіки Корея. URL: http://www.moj.go.kr/doc_html/viewer/skin/doc.html?fn=f5ee442e4ec247a4999395d560285b48&rs=/doc_html/viewer/result/201810/.
 14. ISO 17100 Certified Translation Services. International Standard for Language Service Providers. 2015. URL: <http://qualitystandard.bs.en-15038.com/>.
 15. European quality standard EN-15038:2006. URL: <http://qualitystandard.bs.en-15038.com/>.
 16. Стандарт СТТУ АПУ 001-2000 Асоціації перекладачів України. Кваліфікація та сертифікація перекладачів / Асоціація перекладачів України. 29.03.2003. URL: <http://www.uta.org.ua/15>.
 17. Translation Certifications and Certificate Programs. URL: <http://qualitystandard.bs.en-15038.com/>.
 18. Mayer F. Konzeptionelle Ausgestaltung der Ausbildung der Dolmetschern und Übersetzern. URL: http://www.transforum.de/download/Mayer_BA_MA_in_Europa.pdf.

Pavlenko O., Choi Kw. S., Bondar O., Bae G.Yo., Horbanova O. Standards for training translators and interpreters: an overview (on the example of Ukraine, South Korea, the USA and Austria)

The article deals with the standards of translator and interpreter training on the example of certain countries (Ukraine, South Korea, the USA, Austria). For the first time a comparative analysis of the requirements of the system of training translators and interpreters in the countries from different parts of the world was carried out from the point of view of the presence/absence of a standard for preparing translators and interpreters. Firstly, the categorical-conceptual apparatus was considered (from the notion of “standard”, “professional standard”, “educational standard” to some classifications of educational standards), and the notion of “standards for training of translators and interpreters” was defined. Then, the state of the problem in each of the countries surveyed was described, and an overview of existing standards was presented. It has been found that the issue of standardizing of translator and interpreter training is of significance in all above mentioned countries because of the annual growth of the global market for translation. The presence of national standards for training translators in each of the countries was revealed. It is found out that the national standards for translator training have some minor differences but in the main they coincide: national standards for training translators are educational standards that correlate with professional standards for the translator profession and meet current needs of the labor market. National standards for training translators in each of the countries serve as standardized tools for measuring the quality of higher education in the translation specialities. It is proved that in order to achieve goal 4 of “Quality Education” from the goals of sustainable development of Ukraine, the main factor is the conformity of the results of education with the requirements of educational and professional standards, including those for the translation profession. The authors see the prospects for further scientific research in the study of opportunities for a greater liability of standards for training translators and interpreters under the rapidly changing requirements of the global competitive economic market.

Key words: training of translators and interpreters, standards, professional standards, educational standards, standards for training of translators and interpreters.

Н. О. Поповааспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Центральноукраїнського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ

У статті досліджено теоретичні питання проблеми формування професійної позиції майбутнього медичного працівника в процесі фахової підготовки в медичному коледжі; визначено поняття готовності як складного інтегративного утворення, що має безпосередній вплив на професійний розвиток особистості. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури щодо різних аспектів соціально-професійної позиції та професійного становлення особистості. Теоретично обґрунтовано сутність поняття готовності майбутніх медичних працівників до професійного саморозвитку. З метою ефективного визначення критеріїв сформованості готовності майбутніх медичних працівників до професійного саморозвитку в процесі формування професійної позиції встановлено співвідношення понять «критерій» і «показник». У контексті дослідження визначено таку структуру готовності медичних працівників до професійної діяльності, яка включає в себе взаємопов'язані критерії: мотиваційний, пізнавальний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-організаційний. Проаналізовано наукові підходи до вивчення проблеми класифікації вказаних вище критеріїв; розглянуто особливості цих критеріїв і здійснено їх характеристики в контексті процесу готовності студентів-медиків до професійного саморозвитку. Здійснено аналіз компонентів готовності медичних працівників до професійної діяльності як окремо досліджуваних феноменів. Водночас визначено, що готовність є складною інтегративною характеристикою суб'єкта праці та містить мотивацію, знання, уміння, досвід, які забезпечують досягнення високих показників під час виконання професійної діяльності. У ході проведеного дослідження встановлено, що головними вимогами до випускника медичного ВНЗ I–II рівнів акредитації, крім професійних знань, умінь і навичок, є компетентність, мобільність і, як наслідок, сформована професійна позиція, що надалі забезпечить подальший розвиток медичного фахівця, здатного до постійного творчого пошуку, майбутнього фахівця – професіонала своєї справи.

Ключові слова: професійна позиція, готовність до професійного саморозвитку, мотиваційний критерій, пізнавальний критерій, операційно-діяльнісний, рефлексивно-організаційний.

Постановка проблеми. У контексті розвитку професійної освіти актуальними є проблеми формування наукового підходу до формування динамічної функціональної структури професійної діяльності, основу якої становлять глибокі знання, високий рівень культури особистості, моральні якості, ініціативність, активність, здібності й професійна майстерність.

Професійна діяльність людини – це процес, який передбачає взаємодію соціального середовища та особистості. Завдяки цій взаємодії особистість формує власні інтереси і прагнення, визначаючи сутність власної професійної діяльності. Отже, сутність професійної діяльності полягає в єдності розумового та емоційного розвитку, вихованні рис високоосвіченої особистості з високим рівнем моральності. «Завдання сучасної освіти – сформувати особистість майбутнього фахівця, готового до успішної професійної діяльності, оновлення професійних знань, умінь проектування, професійне й особисте зростання» [1, с. 83].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науково-педагогічній літературі різні

аспекти соціально-професійної позиції (змістові, поведінкові, структурно-функціональні, процесуальні) досліджували Г. Аксьонова, І. Бех, К. Бондаревська, Н. Боритко, В. Войтко, О. Гонєєв, А. Григор'єва, Н. Гузій, О. Киричук, І. Колеснікова, Л. Кондрашова, І. Котова, А. Маркова, О. Познякова, Н. Селеванова, В. Сластьонін, С. Сливка, С. Смирнов, Є. Шиянов, Н. Щуркова, Р. Хмелюк та інші науковці.

Тематика формування професійної позиції майбутніх медичних працівників протягом останніх років починає активно розвиватися як у нашій країні, так і за кордоном, що втілюється в працях багатьох науковців. Проведений аналіз наукових досліджень показує принципово різні підходи до визначення педагогічних умов формування професійної компетентності медиків за працями (О. Гуменюк, Р. Гуревич, К. Делегей, Н. Жаркова, І. Сосюк, Д. Белл, А. Вербицький, Т. Вороніна, К. Колін, А. Тоффлер та інші). Професійна позиція визначається науковцями важливим показником професійного розвитку, характеристикою, що визначає вибір суб'єктом свого професій-

ного шляху, здійснення діяльності й поведінки. Дослідники трактують професійну позицію як професійну роль, яка виражає характер соціальних відносин особистості; прояв ставлень людини до навколишньої дійсності; зовнішній прояв поведінки людини. Від вибору професійної позиції залежить успішність професійної діяльності майбутнього медичного працівника, його емоційне сприйняття й задоволеність умовами та результатами своєї праці, впевненість у власних можливостях, продуктивність і результативність його роботи, перспективи подальшого професійного зростання.

Питанням професійного становлення особистості приділяли увагу В. Шандріков, Т. Кудрявцев, К. Абульханова-Славська, Є. Клімов та інші. Теоретичні основи процесу самовдосконалення, його сутність, особливості й вплив на ефективність професійної діяльності розкриті в працях О. Блінової, Н. Брагіної, Т. Вайніленко, О. Діденко, І. Донцова, Ю. Орлова, Л. Рувинського та інших. Проблеми професійного самовдосконалення лікарів, їх професійної спрямованості висвітлено в дисертаціях О. Горай, О. Гуменюк, І. Кузнецової, О. Неловкіної-Берналь, Я. Цехмістера та інших. Стан сформованості в майбутніх медичних працівників готовності до професійного самовдосконалення вивчали Л. Дуднікова, К. Соцький, І. Кагітіна, О. Шушляпін та інші. Однак питання розвитку відповідної готовності в майбутніх фахівців у галузі медицини натепер залишаються недостатньо дослідженими.

Важливим аспектом для наукового дослідження є теоретичне обґрунтування сутності і структури готовності майбутніх медичних працівників до професійного саморозвитку в процесі формування професійної позиції.

Термін «готовність» виник в експериментальній психології з кінця XIX ст., де розглядався як настанова, психічний стан суб'єкта, що спричиняє поведінку (діяльність) певного характеру й спрямованості (К. Макбе, О. Кюльпе, Д. Узнадзе та інші). Із середини XX ст. готовність трактували як якісний показник саморегуляції поведінки людини (У. Томас, Д. Кац, Г. Оллпорт та інші). Пізніше зазначений феномен перенесений у психолого-педагогічні дослідження в контексті теорії діяльності загалом і професійної діяльності зокрема (М. Дьяченко, Л. Кандилович, М. Левітов та інші). Щодо трактування готовності до професійної діяльності сьогодні склалося декілька підходів:

- функціональний, за яким готовність вважають психічним станом особистості, що визначає потенційну активізацію психічних функцій під час майбутньої професійної діяльності;
- особистісний, де готовність є цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності й

досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї;

- особистісно-діяльний, у межах якого готовність окреслюється як прояв усіх граней особистості, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції;
- результативно-діяльнісний, що визначає готовність як результат процесу підготовки.

Процеси євроінтеграції сучасного суспільства висувають високі вимоги до якості виконання професійної діяльності. У системі охорони здоров'я суттєво підвищуються вимоги до якості надання медичних послуг, що вимагає високого рівня професіоналізму, який досягається шляхом неперервного професійного самовдосконалення. У такому випадку в майбутнього медичного працівника повинна бути сформована готовність до підвищення свого професійного рівня, застосування нових методів у практичній діяльності.

Мета статті. Головною метою роботи є дослідити проблему готовності майбутніх медичних працівників до професійного саморозвитку в процесі формування професійної позиції.

Виклад основного матеріалу. Проблему психологічної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності неодноразово розглядали з теоретичних та експериментальних позицій вітчизняні й зарубіжні дослідники: М. Дьяченко, Л. Кандилович, С. Максименко, Н. Підбуцька, Г. Пригін.

А. Зарицька трактує готовність майбутнього фахівця до професійної самореалізації як інтегроване цілісне новоутворення, детерміноване ступенем індивідуально-продуктивного предметності сутнісних сил, культивуванням природних спроможностей, для якого характерні спрямованість на відповідну діяльність (потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації), професійно-операційна досконалість (наявність фахових знань, умінь, навичок), самосвідомість (здатність до самоконтролю, самовдосконалення, само-refлексії), комплекс індивідуально-типологічних особливостей і якостей, що забезпечують досягнення професійного акме [2, с. 20].

На думку С. Усової, модель готовності до професійної творчої самореалізації майбутнього фахівця повинна охоплювати чотири компоненти: ціннісно-мотиваційний (що забезпечує особистісний сенс майбутніх перетворень); змістовий (визначає орієнтування в цілях і засобах творчої самореалізації); процесуальний (розкриває організацію навчального процесу); контролювально-вольовий (що впливає на інтенсивність і дієвість майбутньої діяльності щодо здійснення самореалізації) [3].

І. Лебедик визначає такі критерії готовності до професійної самореалізації майбутніх фахівців: професійне самовизначення, активність у про-

фесійному зростанні, професійна компетентність, професійні та комунікативні вміння тощо [4, с. 18].

Отже, готовність до професійної діяльності являє собою складне інтегративне утворення, що відображає рівень розвитку професійно важливих якостей і здібностей фахівця. Розвиток психологічної готовності до професійної діяльності становить невід'ємну частину особистісного становлення людини, триває все життя й має стадіальний характер. Активний етап формування психологічної готовності включає в себе стадії вибору професії, вступу в навчання, адаптації до навчання, до професійної діяльності. Відповідно, готовність майбутніх медичних працівників до професійної діяльності є цілісним утворенням особистості, спрямованим на набуття професійної підготовленості до ефективного засвоєння професійних знань, умінь і навичок з певним досвідом застосування їх у медичній практиці, кваліфікованого виконання своїх фахових обов'язків і завдань, удосконалення професійно значущих якостей особистості, внутрішньомотивованих і цілеспрямованих станів саморозвитку та професійного зростання.

Спираючись на наукові підходи вказаних науковців, можна визначити таку структуру готовності медичних працівників до професійної діяльності, яка включає в себе взаємопов'язані критерії: мотиваційний, пізнавальний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-організаційний.

З метою ефективного визначення критеріїв сформованості професійної позиції майбутніх медичних працівників доцільно встановити співвідношення понять «критерій» і «показник». З огляду на сутність «критерію», «показник» виступає як співвідношення окремого до загального, адже кожен критерій являє собою сукупність показників, які характеризують його як із якісного, так і з кількісного боків. Поряд із цим варто зазначити, що критерій має більш стабільну характеристику, а показник – динамічну.

Дослідник-науковець А. Семенова наводить таку класифікацію критеріїв: інтегральні критерії як оцінка загального стану явища або процесу; часткові критерії як оцінка складників явища або процесу; одиночні критерії як оцінка окремих сторін складників явища або процесу [5].

Нам імпонує думка А. Маркової, відповідно до якої критерії окреслюються такими блоками: об'єктивні й суб'єктивні; результативні й процесуальні; нормативні й індивідуально-варіативні; наявного й прогностичного рівнів; професійного навчання і творчості; соціальної активності й професійної придатності; якісні та кількісні [6, с. 55–63].

На підставі проведеного вище аналізу наукових джерел можна зробити висновок, що сформованість професійної позиції майбутніх медиків має оцінюватися різними критеріями. Однак критерій

і показник тісно взаємопов'язані: обґрунтований вибір критерію значною мірою впливає на вірний вибір системи показників, а якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує відповідний критерій.

Пізнавальний критерій у структурі готовності медичних працівників до професійної діяльності спрямований на саморозвиток особистості через опанування способами предметних і пізнавальних дій і виявляється в здатності оволодівати інформацією.

Проблема розвитку пізнавальної активності з психологічного погляду постійно перебувала в центрі уваги науковців, оскільки її успішне розв'язання дає можливість суттєво підвищити ефективність, результативність і якість освітнього процесу. Загальні проблеми формування й активізації пізнавальної діяльності досліджували Т. Алексєнко, Л. Арістова, А. Вербицький, І. Дьомін, І. Зязюн, О. Киричук, Г. Костюк, О. Матюшкін, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна.

Психологічні аспекти управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів розглядаються в роботах багатьох дослідників-психологів (Д. Богоявленського, О. Брушлінського, П. Гальперіна, В. Давидова, О. Леонтєва, О. Матюшкіна, Ю. Машбиця, Н. Менчинської, З. Решетової, С. Рубінштейна, Н. Талізної, Н. Чепельової) та педагогів (Г. Атанова, П. Атаманчука, В. Гамаюнова, О. Виходцевої, І. Пасічника, В. Симонова, П. Третьякова).

Л. Виготський, у свою чергу, зазначав, що «пізнавальна діяльність – це свідомо діяльність, спрямована на пізнання навколишньої дійсності за допомогою таких психічних процесів, як сприйняття, мислення, пам'ять, увага, мова» [7].

Т. Тернавська розглядає пізнавальну діяльність особистості як «процес виявлення активності, спрямованої на об'єкт пізнання» [8, с. 96–102].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу резюмувати, що пізнавальна діяльність – це свідоме виявлення активності особистості, спрямоване на пізнання навколишньої дійсності, що здійснюється в усіх видах діяльності й соціальних взаємин упродовж всього життя, містить у своїй структурі мотиваційно-вольовий, процесуально-операційний і результативний компоненти, здійснюється за допомогою пізнавальних актів розуміння й рефлексії. Пізнавальна має у своїй структурі мотиви та цілі. Одним із головних мотивів є потреба вивчення середовища, яке оточує людину. На основі цього мотиву, який спонукає пізнавати навколишній світ, створюється складна система пізнавальних мотивів. Пізнання нового, невідомого є важким і складним процесом, здійснення якого вимагає напруженої розумової діяльності, спрямованої на створення нових стратегій, планів і прийомів отримання та переробки інформації.

Операційно-діяльнісний критерій як один із елементів структури готовності майбутніх медиків до професійної діяльності відображає насамперед діяльнісний (практичний) складник освітнього процесу, який включає в себе оволодіння студентами загальнонауковими, професійними знаннями й конкретними способами навчально-пізнавальної діяльності. Цей критерій формує здатність планувати та виконувати навчально-пізнавальну діяльність, характеризується як цілісний процес формування вмінь і навичок.

На сучасному етапі розвитку педагогічної думки в Україні особливого значення набуває питання утвердження діялісно орієнтованого підходу в підготовці фахівців. На думку академіка І. Зязюна, щоб зробити зміст освіти діялісно орієнтованим, його необхідно структурувати за предметним і діялісним принципами. Тому процес учіння повинен бути проблемним і передбачати перехід студента в позицію суб'єкта. Це можливо лише за широкого використання таких активних форм, як проведення дискусій, рольових ігор, аналізу конкретних ситуацій, виступів перед однокурсниками тощо [9, с. 489].

Отже, характер взаємодії викладача і студентів має значний вплив на зміст теоретичної та практичної частин навчальних курсів, на забезпечення діялісно орієнтованого підходу до викладання курсів.

У контексті досліджуваної нами проблеми щодо формування професійної позиції операційно-діялісний критерій характеризується сформованістю вмінь, навичок, володіння прийомами й навичками саморозвитку професійно значущих якостей.

Рефлексивно-організаційний критерій спрямований на самопізнання, вміння осмислити свої власні вчинки та дії. Звернення суб'єкта навчання на самого себе, власне розуміння предмета чи явища, процесу – невід'ємний складник пізнавальної діяльності, яка здійснюється шляхом здатності формулювати цілі, планувати особисту діяльність, аналізувати й оцінювати її, бачити результати.

Аналіз наукових джерел засвідчив достатню кількість досліджень щодо психолого-педагогічної сутності рефлексії. Так, рефлексію як важіль регуляції мислення людини з погляду його змісту й засобів досліджували Л. Алексеева, Д. Дьюї, І. Семенов; як фактор продуктивності мисленнєвої активності – І. Ладенко, Я. Пономарьов; як засіб корекції або стимуляції нового напрямку рішення – Ю. Кулюткін, С. Степанов, Г. Сухобська.

Рефлексивно-організаційний компонент професійної діяльності – це пізнання й аналіз фахівцем власної свідомості та професійної діяльності, основними процесами якого є саморозуміння й самооцінка.

Розвиток рефлексивно-організаційного критерію відбувається впродовж усього етапу профе-

сійного навчання, має особливе значення на підсумковому оцінному етапі.

Аналіз компонентів готовності медичних працівників до професійної діяльності як окремо досліджуваних феноменів дає змогу підсумувати, що наявність спільних характеристик ґрунтується на глибинних ознаках цих феноменів – діялісних ознаках.

Висновки і пропозиції. Проаналізовані наукові підходи й напрями дають змогу стверджувати, що готовність є складною інтегративною характеристикою суб'єкта праці, містить мотивацію, знання, уміння, досвід, які забезпечують досягнення високих показників під час виконання професійної діяльності. Готовність до професійного саморозвитку майбутніх медичних працівників – це складне професійно-особистісне утворення, що спрямоване на підвищення рівня власної професійної компетенції, розвиток професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку. Підготовка фахівців-медиків вимагає докорінної зміни стратегії й тактики навчання у вищому навчальному закладі I–II рівнів акредитації. Головними вимогами до випускника, крім професійних знань, умінь і навичок, стають компетентність, мобільність і, як наслідок, сформована професійна позиція, що в подальшому не лише забезпечить успішне виконання професійних обов'язків, а й сприятиме творчому розвитку особистості, забезпечить формування певних способів професійної поведінки та взаємодії в соціальному середовищі.

Список використаної літератури:

1. Шорникова О.Н. Технология формирования информационной компетентности студентов на основе междисциплинарной интеграции. Современные наукоемкие технологии. 2010. № 12. С. 83.
2. Зарицька А.А. Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.
3. Усова С.Н. Педагог-психолог в современном обществе: от образования к профессиональной творческой самореализации. Вестник ТГГПУ. 2007. № 8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagog-psiholog-v-sovremennom-obschestve-ot-obrazovaniya-k-professionalnoy-tvorcheskoy-samorealizatsii>.
4. Лебедик І.В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2007. 18 с.

5. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх вчителів: монографія. Одеса: Юридична література, 2009. 504 с.
6. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. Педагогика. 1995. № 6. С. 55–63.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 387 с.
8. Тернавська Т.А. Педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності студентів ВНЗ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань: Софія, 2008. С. 96–102.
9. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

Popova N. Readiness of future medical workers to professional self-development in the process of forming a professional position

The article deals with theoretical issues of the formation of the professional position of a future medical professional in the process of professional training in the medical college; the notion of readiness as a complex integrative entity, which has a direct impact on the professional development of the individual, is defined. The analysis of scientific and pedagogical literature on various aspects of the social-professional position and professional development of the personality is carried out. The essence of the notion of readiness of future medical workers for professional self-development is substantiated theoretically. In order to effectively determine the criteria for the formation of the readiness of future medical workers to professional self-development, in the process of forming a professional position, the ratio of concepts "criterion" and "indicator" is established. In the context of the study, the following structure of medical workers' readiness for professional activity is defined, which includes interrelated criteria: motivational, cognitive, operative-activity, reflexive-organizational. The scientific approaches to studying the problem of classification of the above criteria are analyzed; the features of these criteria were considered and their characteristics were made in the context of the process of medical students' readiness for professional self-development. The analysis of components of readiness of medical workers for professional activity, as separately studied phenomena is carried out. At the same time, it is determined that readiness is a complex integrative characteristic of the subject of work and contains motivation, knowledge, skills, experience, which ensure the achievement of high performance in the performance of professional activities. In the course of the study, it was established that the main requirements for the graduating student of medical universities of the I–II levels of accreditation, in addition to professional knowledge, skills and competencies, are competence, mobility, and as a result – a professional position that will further ensure the further development of a medical specialist capable of to a constant creative search, a future specialist – a professional of his business.

Key words: professional position, readiness for professional self-development, motivational criterion, cognitive criterion, operative-activity, reflexive-organizational.

I. С. Рубельаспірант кафедри педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський державний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

ЗАЛУЧЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЗОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття присвячена розгляду залучення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до розв'язання професійно-зорієнтованих завдань засобами мультимедійних технологій як педагогічної умови формування їхньої візуальної культури. З'ясовано, що явище «мультимедіа» багатоаспектне й застосовується в галузі технології, культурології, мистецтвознавстві. Мультимедійні засоби навчання визначені сукупністю аудіовізуальних засобів відображення інформації, що використовуються для розкриття змісту освіти та передання навчальної інформації, а також для автоматизації освіти на базі інтерактивних програмних платформ. Визначено, що використання в професійній підготовці студентів у педагогічних закладах вищої освіти засобів мультимедійних технологій суттєво впливає на формування мотиваційного, когнітивного, естетичного, оцінного компонентів візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Професійно-зорієнтовані завдання визначені як комплекс навчальних завдань, які у своєму складі містять повний цикл вирішення завдання: формулювання проблеми, застосування набутих знань, пошук необхідних джерел наукової літератури, розроблення алгоритму вирішення запропонованого завдання й самооцінка, орієнтація на самовдосконалення в майбутній професії. Виявлено, що розв'язання професійно-зорієнтованих завдань засобами мультимедійних технологій передбачає проведення інтерактивних лекцій і практичних занять за художньо-естетичним фахом; практичних занять із використанням мультимедійних засобів навчання (перегляд навчальних відеороликів, слайд-шоу, сюжетів; використання електронних підручників, посібників, тестів; використання методу проєктів), що сприятиме розширенню інформаційного освітнього базису студентів. Для формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва запропоновано вирішувати такі професійно-зорієнтовані завдання: аналітичні, проєктивні, ігрові, завдання-вправи, завдання-проблеми, завдання з організації діяльності учнів, завдання з організації індивідуальних, парних, групових форм діяльності. Доведено, що залучення студентів до розв'язання професійно-зорієнтованих завдань засобами мультимедійних технологій впливатиме на формування всіх визначених у структурі компонентів візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, а отже, є необхідною педагогічною умовою формування зазначеного конструкту.

Ключові слова: візуальна культура, мультимедіа, професійно-зорієнтовані завдання, мультимедійні засоби навчання, професійна підготовка, майбутні вчителі образотворчого мистецтва.

Постановка проблеми. Різноманітне та широкомасштабне використання комп'ютерних технологій у різних суспільних сферах зумовлює оновлення змісту освіти в закладів вищої освіти (далі – ЗВО) для реалізації Закону України «Про вищу освіту», а саме для забезпечення розвитку наукової, науково-технічної, мистецької та інноваційної діяльності ЗВО та їх інтеграції з виробництвом [1, с. 3 п. 7]. Стає очевидним факт необхідності розширення використання мультимедійних технологій у педагогічному процесі ЗВО для набуття майбутніми вчителями навичок сприймання візуального інформаційного потоку, сприяння мотивації студентів до його творчого опрацювання, формування здатності до критичного аналізу змісту інформації та вміння презентувати свої досягнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми застосування комп'ютерних технологій, відповідного програмно-методичного забезпе-

чення освітнього процесу в педагогічних ЗВО були предметом наукових розвідок багатьох дослідників, таких як І. Богданова, Л. Боднар, Л. Гаврилова, Г. Громова, В. Грищенко, В. Гриншкун, Р. Гуревич, Р. Гурін, І. Захарова, В. Імбер, М. Кадемія, О. Карпова, Л. Коношевський, Т. Койчева, В. Кухаренко, А. Лановенко, Є. Машбиць, Є. Полат, І. Роберт, Є. Співаковська-Вандерберг, Д. Чернілевський, О. Шестопалюк, А. Яновський та ін.

Проблеми використання інформаційних технологій і засобів мультимедіа в педагогічних ЗВО розглядалися у теоретичних та експериментальних дослідженнях зарубіжних і вітчизняних педагогів, як-от: О. Алексєєва, Т. Бабенко, В. Бикова, В. Безпалька, А. Гуржія, І. Захарової, М. Кадемії, Д. Кречмана, М. Жалдака, Є. Полат, Д. Чернілевського, Л. Шевченко та інших. Процеси інформатизації освіти досліджено в роботах таких учених, як Ю. Машбиць, Н. Морзе, Л. Петухова, В. Сергієнко, О. Співаковський, О. Спирін, В. Трайнев,

І. Трайнев та ін.; дослідження електронних освітніх ресурсів реалізовано в працях О. Башмакова, В. Волинського, О. Жосан, В. Краєвського, Є. Кулік, В. Мадзігон, О. Осіна, В. Осадчого, К. Осадчої, П. Полянського, І. Роберт, А. Хуторського та ін.

Зауважимо, що роль мультимедійних технологій у розв'язанні професійно-зорієнтованих завдань у професійній підготовці майбутніх учителів, зокрема образотворчого мистецтва, в наукових доробках дослідників висвітлено недостатньо.

Мета статті. Метою статті є визначення сутності освітньо-пізнавальної діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва із залученням їх до розв'язання професійно-зорієнтованих завдань засобами мультимедійних технологій у ЗВО як педагогічної умови формування їхньої візуальної культури.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо явище «мультимедіа» з позицій технологічного, культурологічного, мистецтвознавчого аспектів. Поняття «мультимедіа» (англ. multimedia від лат. multum – багато і media – medium – осередок, засоби) визначається як електронний носій інформації, що містить текст, зображення, відео тощо [2]. Уперше воно ввійшло в науковий обіг у 1965 році й до кінця 70-х – початку 80-х років минулого сторіччя вживалось у галузі актуальних на той час театральних-музичних шоу, в яких використовувалися різноманітні види й форми подання інформації (слайди, кіно, відео, музика, світлові ефекти), вони мали успіх, тому що забезпечували значний емоційний вплив одразу на декілька каналів сприйняття глядачів (візуальний, вербальний, аудіальний).

У ході науково-технічного розвитку сфери застосування цього поняття розширювались. Сьогодні зміст поняття «мультимедіа» багатобічне у зв'язку із суспільним розвитком технічних і програмних засобів і галузей його використання: комп'ютерна обробка й упорядкування різнотипної інформації; існування та збереження інформаційних ресурсів; сучасне обладнання, яке дає змогу оперувати різною інформацією; окремий програмний продукт. Інтегративний характер мультимедіа виявляється в доступі до різноманітної інформації; інтерактивність технології забезпечується роботою з комп'ютерною графікою, текстом, мовою, звуком, нерухомими зображеннями й рухомими відео [3].

За А. Крапивенко, мультимедіа вживається в трьох основних значеннях: по-перше, як новий підхід у мистецтві – «мультимедіа-ідея», що містить комплексний, синергетичний вплив на органи почуття людей; уособлює художній зміст інформації, засоби подання і збереження інформації; по-друге, як творчість на новому рівні (звук, зображення, відеофрагменти, моделювання середовища віртуальної реальності, як результат, поява «віртуального занурення», «цифрового світу»);

по-третє, програмно-апаратне забезпечення («мультимедійні технології») створює «мультимедіа-продукт», що дає можливість реалізувати перший пункт – ідею, тобто конкретний комп'ютерний продукт (програма, сайт даних, комп'ютерна енциклопедія та бібліотека, гра, тест тощо) [4, с. 8–9].

Дещо іншу думку висловлює А. Лановенко, зазначаючи, що мультимедіа – це поєднання текстів, графіки, анімації (подання цифрової інформації), відео, світлини, картин тощо (аналогової візуальної інформації), а також мови, музики, інших звуків (аналогової акустичної інформації) [5]. Дослідниця наголошує на якісній характеристиці «мультимедіа» в широкому й ефективному впливі на свідомість користувача (одночас і глядача, і слухача) шляхом використання програмних і технічних засобів. Мультимедіа в працях М. Афасижева, В. Волобуєва, Ю. Фохт-Бабушкіна розглядаються як нова форма творчості й феномен креативності [6; 7]. Важливим для дослідження є твердження про багатобічність поняття мультимедіа, завдяки якому створюється різноплановий інформаційний вплив на майбутніх учителів образотворчого мистецтва й реалізовується мотивація на здійснення культуротворчої діяльності студентів ЗВО, мотивування на досягнення успіху в їхній художньо-педагогічній діяльності (мотиваційний компонент), розвиваються інтерпретаційні вміння аналітичного критерію (оцінний компонент).

Німецький дослідник М. Кірмайер розглядав мультимедіа як промислову діяльність (електронну або комп'ютерну); взаємодію візуальних та аудіоефектів під керуванням інтерактивного програмного забезпечення; засіб маркетингу і предмет бізнесу [8].

З позиції *культурології* поняттю «мультимедіа» надають значення засобу створення середовища загального інформаційного існування в суспільстві, кажучи інакше, воно має риси нових соціокультурних естетичних позицій із рисами домінування масової культури [9]. Саме така думка є важливою в дослідженні, адже розширення в майбутніх учителів образотворчого мистецтва бази мистецькознавських знань, візуального мислення, естетичного смаку та інтерпретаційних умінь реалізує когнітивний, естетичний та оцінний компоненти, а також формуватиме сучасну культуру, творчу свідомість у студентів, отже, впливатиме на суспільне середовище.

Розглядаючи поняття «мультимедіа», Л. Гаврилова виокремлює в його визначенні два складники: технологічний та ідейний. Технологічний складник уособлює розвиток аудіо-, відеотехнологій, що поєднує всі засоби комунікації (усні, писемні, аудіовізуальні); ідейний – реалізує цифровий засіб синтезу художньої творчості [10]. З огляду на вищезазначене, в дослідженні мультимедіа

тимедіа може формувати естетичний смак у студентів (суб'єктивний критерій естетичного компонента), здатність до художньо-естетичної оцінки творчих продуктів (аналітичний критерій оцінного компонента), поєднуючи в них теоретичні знання та практичні навички.

О. Шликова визначає мультимедіа таким середовищем, у якому поєднуються різні види і способи отримання інформації (текст, звук, графіка, анімація тощо), що сприяє виникненню єдиного інформаційного простору [11, с. 5]. Такий простір із позицій освіти формує наявність візуального мислення в студентів (суб'єктивний критерій естетичного компонента), обізнаність із медіаосвітніми засобами навчання (когнітивний компонент), що є необхідним для подальшого їхнього художньо-професійного розвитку.

З позиції мистецтвознавства значення терміна «мультимедіа» об'єднує художні практики візуального мистецтва (медіа-арт), художні перформанси та інсталяції (інтерактивні перформанси, проєктивне мистецтво), коли для виразності ідеї чи образу в структурі твору використовують водночас декілька видів мистецтва: танець, музичні уривки, фрагменти відео- й кінофільмів, рухома скульптура, поезія, світліни тощо (Л. Манович, Н. Кайе, М. Трайб та ін.). Перспективні тенденції розвитку нових інформаційних гіпертекстових технологій, заснованих на віртуальній реальності, певною мірою досліджено Е. Семенюком, В. Ємеліним, М. Носовим, М. Кузнецовим. Використання мультимедіа з позицій мистецтвознавства сприятиме мотивації студентів здійснення культуротворчої діяльності (спонукальний критерій мотиваційного компонента), набуттю мистецькознавських знань (знанцевий критерій когнітивного компонента), формуванню здатності до художньо-естетичної оцінки творчих продуктів (аналітичний критерій оцінного компонента), що, у свою чергу, формуватиме гармонійно підготовленого майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

З огляду на вищезазначене, доходимо висновку, що в ході розвитку мультимедіа паралельно існує мистецтво академічне (що уособлює історичні культурні надбання людства), експериментальне мистецтво (в якому відбувається поєднання досвіду минулих часів з новітніми матеріально-технічними досягненнями), новаторське мистецтво (відмова від будь-яких традицій, форм, значень, образів і використання максимально нових технологій). Тому вважаємо за необхідне розроблення професійно-зорієнтованих завдань для майбутніх учителів образотворчого мистецтва в ЗВО для врівноваженої, багатобічної підготовки щодо створення ідей та образів (мультимедіа-ідей), використання сучасних матеріальних і технічних надбань суспільства і, як результат, створення якісного продукту (мультимедійного або матеріального).

Уточнимо значення терміна «мультимедійна технологія» – це технологія, яка дає можливість за допомогою комп'ютера інтегрувати, обробляти й водночас відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби та способи обміну даними, відомостями [12, с. 100].

А. Лановенко розроблено класифікацію мультимедійних засобів навчання: мультимедійні лекції; мультимедійні тренажери й віртуальні моделі; мультимедійні засоби контролю; веб-технології; мультимедійні навчальні системи; інтелектуальні навчальні системи [13, с. 90]. Дослідницею виокремлено низку засобів мультимедіа, які, на її думку, доцільно використовувати для стимулювання самоосвіти та освітньо-пізнавальної діяльності майбутніх учителів, особливу увагу надала створенню й веденню освітніх блогів, у розробленні яких брали участь викладачі, студенти, групи, котрі реалізували проєкти й веб-квести. І хоча А. Лановенко розглядала професійну підготовку майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в аспекті формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, це також дуже важливо, оскільки вмотивовуватиме студентів на досягнення успіху в художньо-педагогічній діяльності (мотиваційний компонент), для розвитку обізнаності медіаосвітніми засобами навчання (когнітивний компонент) і використання медіаосвітніх засобів у майбутній професії.

За спостереженням Л. Гаврилової, мультимедійні технології в ході освітнього процесу істотно впливають на психофізіологію людини: на розумову діяльність користувачів, розвиток певних видів мислення; кольори й звуки, мають емоційний вплив на людину і здатні прискорювати або уповільнювати швидкість сприйняття інформації [10]. Зважаючи на це, можна стверджувати про двобічний характер освітньої інформації, яка надається засобами мультимедіа, – когнітивний та емоційний, у якому емоційний складник відіграє значну роль. Авторка досліджувала професійну підготовку майбутніх учителів музичного профілю. Натомість у контексті започаткованого дослідження когнітивна й емоційна специфіка подання інформації засобами мультимедіа сприятиме набуттю студентами мистецтвознавчих знань (когнітивний компонент), розвитку естетичного смаку (естетичний компонент), формуванню інтерпретаційних умінь (оцінний компонент).

Отже, нові тенденції подання, збереження, транслявання інформації потребують оновлення розуміння місця мультимедіа в професійній підготовці студентів у педагогічних ЗВО, зокрема майбутніх учителів образотворчого мистецтва. У контексті дослідження погоджуємось із думкою О. Карпової щодо визначення поняття мультимедійних засобів навчання в педагогіці як різновиду педагогічної технології, в якому відбувається поєднання звичайних

форм, методів і засобів освіти з мультимедійними засобами і продуктами [14, с. 34].

Мультимедійні засоби навчання є сукупністю аудіовізуальних засобів відображення інформації, що використовують для розкриття змісту освіти й передання навчальної інформації, а також за допомогою яких відбуваються процеси автоматизації освіти на базі інтерактивних програмних платформ.

До освітніх мультимедійних засобів навчання сучасності належать комп'ютери й комп'ютерні програми, електронні підручники та навчальні посібники, гіпертекстові довідкові системи інформаційного характеру (архіви, довідники, енциклопедії, каталоги), мультимедіа монітор і маніпулятори (миша, клавіатура, графічний планшет, світлове перо, тачпад, сенсорний екран). До складників комп'ютера та спеціальних засобів зараховують приводи CD-ROM, TV-тюнери, звукові плати й аудіосистеми, а також як мультимедійні засоби навчання можна використовувати інтерактивні дошки, мультимедійний проектор, лептоп (нетбук), мультимедійний програвач, смартфони тощо.

Уважаємо, що використання засобів мультимедійних технологій в освітньому процесі сприятиме формуванню в майбутніх учителів образотворчого мистецтва візуальної культури, зокрема, під час розв'язання професійно-зорієнтованих завдань.

За С. Гончаренко, «завдання» – це такі види навчальної роботи, які мають різний зміст та обсяг, спрямовані на активізацію всього освітнього процесу, розвитку особистості, її творчих сил і здібностей у різних сферах діяльності [15, с. 128].

На думку О. Музики, професійно-орієнтовані завдання – це комплекс навчальних завдань, які у своєму складі містять повний цикл вирішення завдання: формулювання проблеми; застосування набутих знань; самостійний пошук необхідної літератури; розроблення схеми вирішення цього завдання й самооцінка; орієнтація на самовдосконалення в майбутній професії [16].

Такий підхід є важливим для вирішення професійно-зорієнтованих завдань засобами мультимедіа в професійній підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва. У ході їх виконання студенти навчаються аналізувати ситуацію, зв'язки причин і їх наслідків, візуальну й інформативну підготовленість учнів, проводити аналогії і відносини між явищами мистецтва й культури, впроваджують культуротворчу, мистецтвознавчу діяльність, відбувається емоційне й інформаційне збагачення учнів.

Для формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, на нашу думку, необхідно пропонувати такі професійно-зорієнтовані завдання:

- аналітичні – спрямовані на формування в майбутніх учителів умінь аналізувати, добирати й оцінювати візуальний матеріал, відеоряд, що сприятиме набуттю мистецтвознавських знань,

естетичного смаку, інтерпретаційних умінь (когнітивний, естетичний, оцінний компоненти);

- проєктивні – завдання, орієнтовані на розроблення студентами певного візуального проєкту з тем прадавнього, академічного та сучасного мистецтва, їх аналіз і порівняння, що вмотивовуватиме на здійснення культуротворчої діяльності, впливатиме на розвиток їхнього візуального мислення, здатність до художньо-творчої оцінки творчих продуктів (мотиваційний, естетичний, оцінний компоненти);

- ігрові – моделювання проблемних ситуацій: відвідування віртуального музею й тематичні обговорення, добір власного візуального ряду – дискусія, перформанси – обмін думок, щодо проблем сучасного суспільства, що сприятиме підвищенню мотивації студентів на досягнення успіху в художньо-педагогічній діяльності, розвитку їхнього візуального мислення, інтерпретаційних умінь (мотиваційний, естетичний, оцінний компонент);

- завдання-вправи, завдання-проблеми (створення матеріального або мультимедійного продукту, виконання яких, на нашу думку, впливатиме на поглиблення знань майбутніх учителів образотворчого мистецтва щодо можливостей застосування медіаосвітніх засобів навчання в майбутній педагогічній діяльності, мотивацію на здійснення культуротворчої діяльності, розвиток їхнього естетичного смаку, здатності до художньо-творчої оцінки творчих продуктів (мотиваційний, когнітивний, естетичний та оцінний компоненти);

- завдання з організації діяльності учнів – виставка, ярмарок, екскурсія-бесіда, що забезпечуватимуть мотивацію студентів на досягання успіху в художньо-творчій діяльності (мотиваційний компонент);

- завдання з організації індивідуальної, парної, групової форм діяльності учнів, спрямовані на мотивацію майбутніх учителів образотворчого мистецтва на здійснення культуротворчої діяльності й досягання успіху в художньо-творчій діяльності (мотиваційний компонент).

Серед основних методичних особливостей організації формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва за допомогою професійно-зорієнтованих завдань можна визначити такі:

- проведення інтерактивних лекцій і практичних занять за художньо-естетичним фахом;

- організація практичних занять із використанням мультимедійних засобів навчання (графічні програми, редактори);

- перегляд навчальних відеороликів, слайд-шоу, сюжетів;

- використання електронних підручників, посібників, тестів;

- застосування таких мультимедійних засобів навчання та мультимедійних продуктів, які реалізують дидактичні вимоги й цілі навчання;

- використання методу проектів, у ході поетапного виконання завдань якого розширюється інформаційний освітній базис у студентів.

Уважаємо, що розв'язання професійно-зорієнтованих завдань засобами мультимедійних технологій у ході проведення інтерактивних лекцій і практичних занять за художньо-естетичним фахом на основі застосування сучасних методологічних підходів, концептуальних ідей сприятиме розвитку візуального мислення, естетичного смаку, буде вмотивовувати студентів на досягнення успіху в художньо-педагогічній діяльності (мотиваційний та естетичний компоненти).

Організація практичних занять із використанням мультимедійних засобів навчання (графічних програм, редакторів), змістовий відбір відеоряду, освітнього матеріалу (його оцінювання з позиції моралі, естетики, мистецтва, соціуму, культури) сприятиме підвищенню мотивації майбутніх учителів образотворчого мистецтва на здійснення культуротворчої діяльності, набуттю ними мистецтвознавських знань, формуватиме їхні інтерпретаційні вміння (мотиваційний, когнітивний та оцінний компоненти).

Перегляд навчальних відеороликів, слайд-шоу, сюжетів і використання електронних підручників, посібників, тестів (культурного, соціального, естетичного, художнього змісту) під час виконання професійно-зорієнтованих завдань засобами мультимедійних технологій, на нашу думку, сприятиме набуттю студентами знань щодо медіаосвітніх засобів навчання, розвиватиме їхній естетичний смак і візуальне мислення (когнітивний, естетичний компоненти).

Не менш важливим вважаємо використання в ході поетапного виконання професійно-зорієнтованих завдань методу проектів, що розширює інформаційний освітній базис у студентів, у результаті чого відбувається моделювання результату (обговорення, висловлювання думок, дискусія, власна презентація, виставка, інсталяція), сприяє підвищенню мотивації студентів на досягнення успіху в художньо-педагогічній діяльності, набуттю досвіду обізнаності з медіаосвітніх засобів навчання, розвитку їхнього естетичного смаку, набуттю знань щодо медіаосвітніх засобів навчання, формуванню вмінь художньо-естетичної оцінки творчих продуктів (оцінний, мотиваційний, когнітивний та естетичний компоненти).

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи вищезазначене, доходимо висновку, що залучення студентів до розв'язання професійно-зорієнтованих завдань засобами мультимедійних технологій впливатиме на формування всіх визначених у структурі візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва компонентів, а отже, є необхідною педагогічною умовою формування зазначеного конструкту.

Список використаної літератури:

1. Про вищу освіту: Закон України URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Ушаков Д.Н., Даль В.И. Большой энциклопедический словарь. Москва: dicView, 2000. 1000 с.
3. Волинець В. Мультимедіа: поняття, сутність та сфери застосування. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua>.
4. Крапивенко А.В. Технологии мультимедиа и восприятие опущений: учебное пособие. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. 271 с.
5. Лановенко А. Використання засобів мультимедіа при підготовці вчителів гуманітарних спеціальностей. URL: <http://ki.lutsk-ntu.com.ua/node/115/section/10>.
6. Афасижев М.Н. Западные концепции художественного творчества. Москва: Высшая школа, 1990. 175 с.
7. Фохт-Бабушкин Ю.У. Художественная жизнь современного общества: в 4 т. / отв. ред. Ю.У. Фохт-Бабушкин. Санкт-Петербург, 1997. Т. 2. 213 с.
8. Кирмайер М. Мультимедиа / пер. с нем. Санкт-Петербург: BHV, 1994. 185 с.
9. Горюнова И. Проблемы аудиовизуального синтеза в творческих продуктах мультимедиа (на примере современных массовых зрелищ). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-audiovizualnogo-sinteza-v-tvorcheskih-produktah-multimedia-na-primere-sovremennyh-massovyh-zrelisch-1>.
10. Гаврилова Л. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій. URL: http://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/D26.053.01/aref_Gavrilova.PDF.
11. Шлыкова О.В. Культура мультимедиа: учебное пособие для студентов. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2004. 415 с.
12. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 240 с.
13. Лановенко А. Організаційно-педагогічні умови формування ключових компетентностей майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей засобами мультимедіа: методичні рекомендації / за загальною редакцією доктора педагогічних наук, професора Р.С. Гуревича. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. 115 с.
14. Карпова О.О. Навчання іноземної мови майбутніх економістів засобами мультимедійних технологій: монографія. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2016. 216 с.
15. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 366 с.
16. Музыка О.Л. Професійно-орієнтовані завдання у системі підготовки студентів-психологів. Професійно-орієнтовані завдання з психології: навчальний посібник. 3-тє вид., перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 9–23.

Rubel I. Engagement of future teachers of fine arts to solving professionally-targeted tasks with the help of multimedia technologies

This article is dedicated to the question of attraction of future teachers of fine arts to the solution of professionally-oriented tasks by means of multimedia technologies as a pedagogical condition for the formation of their visual culture. It is revealed that the phenomenon of "Multimedia" is multidimensional and is used in the field of technology, cultural studies and art studies. Multimedia means are defined as a set of audiovisual means of displaying information that is used to display educational content and to transfer educational information, as well as to automate education based on interactive software platforms. It has been determined that using means of multimedia technologies in the training of students in higher educational institutions influences significantly the process of formation of motivational, cognitive, aesthetic and measurement components of the visual culture of future teachers of fine arts. Professionally-oriented tasks are defined as a set of educational tasks that contain a complete problem solving cycle in their composition: the definition of the problem, the usage of acquired knowledge, the search for the necessary sources of scientific literature, the development of an algorithm for solving the proposed problem and self-esteem, orientation to self-improvement in the future profession. It has been revealed that before the solution of professionally-oriented tasks by means of multimedia technologies there should be provided interactive lectures and practical classes on the artistic and aesthetic specialty; practical classes with the usage of multimedia learning tools (watching educational videos, slideshows, plots; the usage of electronic textbooks, manuals, tests; the usage of project method) which will contribute to the expansion of the informational and educational basis of students. In order to form the visual culture of future teachers of fine arts, it is proposed to solve the following types of professionally oriented tasks: analytical, projective, game, tasks-drills, problem-tasks, tasks for organizing the activity of students, tasks for organizing individual, pair, and group forms of activity. It has been proved that the involvement of students in the solution of professionally-oriented tasks by means of multimedia technologies will affect the formation of all the components of the visual culture of the future teachers of fine arts in the structure, and therefore it is a necessary pedagogical condition for the formation of the specified construct.

Key words: *visual culture, multimedia, professionally-oriented tasks, multimedia means of training, professional training, future teachers of fine arts.*

Н. С. Сергатакандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри фізичної реабілітації
Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії

СТЕП-АЕРОБІКА В СИСТЕМІ УРОЧНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТОК ВНЗ

Статтю присвячено пошуку ефективних способів залучення студентської молоді до занять фізичною культурою. Відзначено, що на здоров'я студентської молоді впливає багато чинників, які призводять до хвороби зору, серцево-судинної та опорно-рухової систем. Визначено, що засобом, який підвищує мотивацію дівчат до занять фізичної культури, є вправи сучасних форм оздоровчо-кондиційної спрямованості: ритмічної гімнастики, шейпінгу, аеробіки, фітнесу, йоги тощо. Й одним із таких інноваційних підходів до організації занять фізичного виховання зі студентами є заняття степ-аеробікою. Виявлено, що заняття зі степ-аеробіки позитивно впливають на організм, зміцнюють усі м'язові групи, розвивають рухливість суглобів, сприяють підвищенню еластичності зв'язок і сухожиль, підвищують рівень розвитку аеробних можливостей, зміцнюють серцево-судинну й дихальну системи, розвивають силу, гнучкість, координацію рухів, тренують загальну та силову витривалість, сприяючи підвищенню рівня фізичної підготовленості, збагачують руховий арсенал. Сучасний аналіз навчального процесу й численних досліджень показав, що застосування новітніх технологій у фізичній культурі, які були б адаптовані до різних вікових груп, потребує глибокого науково-методичного обґрунтування. Тому актуальною є проблема розроблення науково обґрунтованого підходу до використання засобів степ-аеробіки в урочних формах занять із дівчатами, які навчаються у ВНЗ. У результаті дослідження розроблена програма для дівчат з елементами степ-аеробіки, яка будувалася на основних положеннях програми з фізичної культури для вищих навчальних закладів щодо вирішення оздоровчих, виховних та освітніх завдань інноваційними засобами. Значна увага в процесі занять приділялась раціональному плануванню навантажень з урахуванням вікових особливостей, ступеня статевої зрілості, фізичного здоров'я, фізичної підготовленості й працездатності. Доведено, що такі заняття підвищили рівень фізичного здоров'я дівчат, фізичного розвитку та фізичної підготовленості.

Ключові слова: степ-аеробіка, фізична культура, студентки вищих навчальних закладів, фізичне здоров'я, фізичний розвиток, фізична підготовленість.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства важливою проблемою є зміцнення і збереження здоров'я населення. Особливу тривогу викликає погіршення здоров'я студентської молоді. Проблема способу життя і здоров'я студентів є актуальною з часів створення перших університетів. Студентство незалежно від часу та соціального ладу завжди було й залишається однією з найбільш незахищених категорій населення, що відчуває комплекс несприятливих організаційно-педагогічних, соціально-гігієнічних і матеріально-побутових чинників. На здоров'я студентської молоді впливало й впливає зараз сидяче розумове життя, відсутність фізичних вправ, куріння та багато інших чинників, щ мають місце й у сучасному світі.

Як свідчить статистика, більшість студентів вишів мають хвороби зору, серцево-судинної та опорно-рухової системи. Це в тому числі й результат багатогодинних комп'ютерних ігор, відсутність свіжого повітря й рухової активності. Показники рухової активності студентів у період навчальних занять становлять 50–65%, у період іспитів – 18–22% від біологічної потреби. Натепер лише в 76% вишів є свої спортзали, ще 19% – оренду-

ють спортмайданчики, а 5% – узагалі не мають спортивної бази. Модернізація процесу фізичного виховання в системі освіти стає стратегічним напрямом державної молодіжної політики.

Юнацький вік – один із найскладніших періодів розвитку людини, що потребує нових та ефективних методів виховання й навчання. Зміст програм з фізичного виховання для студентів у ВНЗ представлено тільки базовими видами спорту, які найчастіше не враховують інтереси студентської молоді, її бажання займатися сучасними формами фізкультурно-оздоровчої роботи [5; 8]. З-поміж засобів, що підвищують мотивацію до занять фізичної культури дівчат, багато спеціалістів рекомендують використовувати вправи сучасних форм оздоровчо-кондиційної спрямованості: ритмічної гімнастики, шейпінгу, аеробіки, фітнесу, йоги тощо [1; 2; 3].

Одним із таких інноваційних підходів до організації занять фізичного виховання зі студентами є заняття степ-аеробікою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошуки використання засобів степ-аеробіки в обов'язкових формах занять і у варіативній частині

програми відображено в авторських роботах Н. Нікольської, 2005; Т. Нестерової, Н. Овчиннікової, 2014; О. Крючек, 2015; О. Ваніної, 2012; Г. Горцева, 2007. Цінність використання степ-аеробіки, яка позитивно впливає на фізичний стан дівчат, полягає в тому, що заняття комплексно впливають на організм: зміцнюють усі м'язові групи, розвивають рухливість суглобів, сприяють підвищенню еластичності зв'язок і сухожилів, підвищують рівень розвитку аеробних можливостей, зміцнюють серцево-судинну й дихальну системи, розвивають силу, гнучкість, координацію рухів, тренують загальну та силову витривалість, сприяючи підвищенню рівня фізичної підготовленості, збагачують руховий арсенал [4; 6]. Оздоровчий ефект занять степ-аеробікою полягає в загальнофізіологічному впливі на організм, підвищенні обміну речовин, активації імунних сил організму, а також профілактиці серцево-судинних захворювань, корекції постави, профілактиці захворювань опорно-рухового апарату, покращенні психоемоційного самопочуття тих, хто займається, сприянні творчій активності [3; 7].

Однак застосування новітніх технологій у фізичній культурі, які були б адаптовані до різних вікових груп, потребує глибокого науково-методичного обґрунтування. Тому актуальною є проблема розроблення науково обґрунтованого підходу до використання засобів степ-аеробіки в урочних формах занять із дівчатами, які навчаються у ВНЗ.

Мета статті – обґрунтувати зміст занять із фізичної культури для студенток ВНЗ з пріоритетним використанням засобів степ-аеробіки для підвищення рівня фізичного здоров'я, фізичного розвитку та фізичної підготовленості.

Виклад основного матеріалу. Експериментальна програма будувалася на основних положеннях програми з фізичної культури для вищих навчальних закладів щодо вирішення оздоровчих, виховних та освітніх завдань інноваційними засобами, яким є степ-аеробіка.

Навчання елементів степ-аеробіки відбувалося трьома основними етапами:

1. Ознайомчий етап. Початкове ознайомлення дівчат з особливостями виконання базових кроків, які використовують у степ-аеробіці (положення тіла й постановкою ніг під час сходження на степ-платформу і спускання з неї).

2. Підготовчий етап. Використовується індивідуальний підбір навантаження залежно від ступеня статевої зрілості, адаптації до навантаження (за показниками ЧСС).

3. Тренувальний етап. Характеризується подальшим збільшенням навантаження за рахунок зміни інтенсивності основної частини заняття. Темп музики змінюється залежно від рівня складності вивченої комбінації. Рухи руками ускладнюються до перемінних, різноспрямованих, симетричних.

Під час занять степ-аеробікою широко використовуються специфічні методи, що забезпечують різноманітність (варіативність) танцювальних рухів, а саме:

1. Метод музичної інтерпретації – варіації рухів відповідно до змін у змісті музики.

2. Метод ускладнення – поступове ускладнення техніки вправ за рахунок змін темпу, ритму, техніки виконання, амплітуди, напрямків рухів, а також введення додаткових рухів.

3. Метод блоків – об'єднання між собою різних вправ (аеробних кроків) у хореографічне з'єднання (блок). Кожен блок виконується на 16 рахунків. Спочатку блоки розучують окремо (блок А, блок В, блок С, блок D), а потім об'єднуються, при цьому послідовність об'єднання може бути різною (A+B; A+B+C; або A+B; C+D; A+B+C+D).

4. Метод «каліфорнійський стиль» фактично є комплексним щодо зазначених вище методів: кожен вправу розучують поступово (метод ускладнення), потім вправи об'єднують у блоки (метод блоків) і виконують із переміщенням різних напрямках.

Заняття зі степ-аеробіки склалися з теоретичного та практичного розділів. До теоретичного розділу програми внесено інформацію про вплив степ-аеробіки на організм дівчат, особливості використання елементів степ-аеробіки в системі самостійних занять, методи контролю за фізичним станом студенток. Але, використовуючи засоби степ-аеробіки, необхідно звернути увагу на підбір вправ у різних частинах занять: у підготовчій частині використовували вправи для підготовки м'язів ніг, ступень – це базові кроки степ-аеробіки (марш, бейсик-степ, степ-тач, відкритий крок, степ-ап, степ-даун, ві-степ), під час яких виконували вправи для м'язів шиї, верхнього плечового пояса, рук і тулуба; основна частина починається з вивчення основного комплексу вправ зі степ-аеробіки, містить елементи стретчингу, вивчення програмного матеріалу та силові вправи (з гантелями, набивними м'ячами, гімнастичними палицями); у заключній частині уроку виконували вправи на увагу, відновлення дихання, досягнення відчуття спокою (рис. 1).

Значну увагу в процесі занять ми приділяли раціональному плануванню навантажень з урахуванням вікових особливостей, ступеня статевої зрілості, фізичного здоров'я, фізичної підготовленості й працездатності.

Навантаження сприяє зростанню адаптаційних змін в організмі, від характеру та величини яких залежить результат. Найціннішими для фізичного виховання студенток є великі (тобто розвивальні) та середні (закріплювальні) навантаження, використання яких дає викладачу змогу забезпечити оздоровчу спрямованість занять і керувати розвитком організму студенток з урахуванням вимог їхнього загального фізичного вдосконалення.

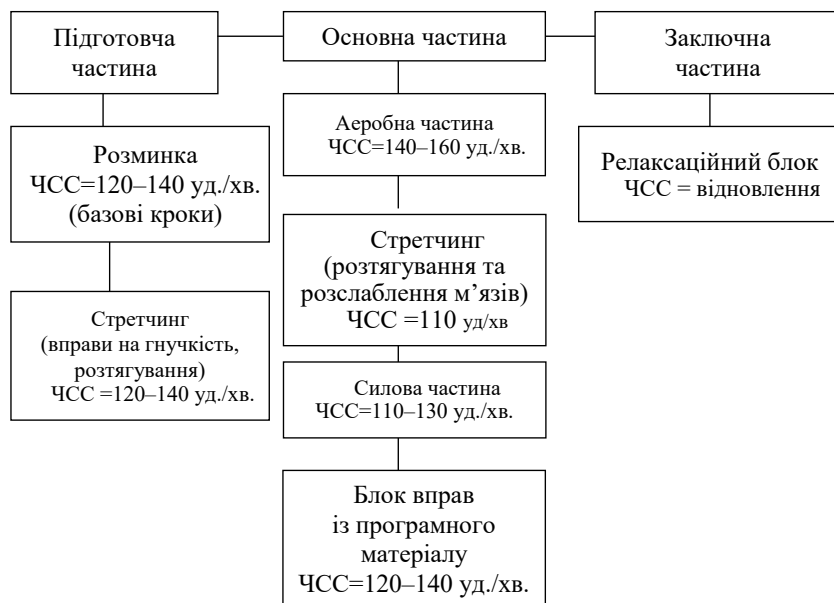


Рис. 1. Блок-схема занять степ-аеробікою на заняттях фізичної культури серед студенток ХННА

Для зміни величини навантаження ми використовували такі прийоми: збільшення або зменшення кількості повторювань, амплітуди, складності й темпу виконання вправ, кількості стрибків і підйомів на степ-платформу, вихідного положення, тривалості інтервалів відпочинку.

Внутрішнім проявом навантаження є реакція організму на виконану роботу. Оскільки ЧСС є інтегральним показником стану організму, то використовувалась загальноприйнята класифікація навантажень під час виконання роботи різної спрямованості:

- максимальної інтенсивності – ЧСС вище за 180 уд./хв.;
- великої інтенсивності – ЧСС до 170–180 уд./хв.;
- середньої інтенсивності – ЧСС до 140–160 уд./хв.;
- низької інтенсивності – ЧСС до 110–130 уд./хв.

Під час занять степ-аеробікою утримували ЧСС 140–170 уд./хв.

Ознаки втоми визначалися нами за почервоінням шкіри обличчя, потовиділенням, частотою дихання, чіткістю виконання команд, наявністю або відсутністю скарг на важкість виконання вправ, стан здоров'я.

Тривалість інтервалів відпочинку між виконанням вправ є одним із важливих компонентів тренувальної дії. Від тривалості й характеру відпочинку залежить і виборчий розвиток фізичних здібностей. Нами використовувалися такі інтервали відпочинку.

При навантаженні середньої інтенсивності в процесі розвитку витривалості, сили і спритності використовувалися скорочені, малі та рівні інтер-

вали відпочинку (30–90 с), при розвитку гнучкості – малі (30 с).

У процесі занять застосовувався також активний і пасивний відпочинок.

Організація й планування фізичного виховання базувалися на вимогах навчальної програми. Проте фізкультурні заняття з дівчатами різних спеціальностей мали схожі та відмінні риси.

До схожих рис належать такі:

1. Заняття проводилися в однакових умовах (спортивний зал).
2. Дівчата всіх груп мали однакове навчальне навантаження.
3. Кількість занять із фізичної культури була однаковою (1 заняття на тиждень).
4. Приймання нормативів фізичної підготовленості, фізичної працездатності здійснювалося в однакових умовах, одним викладачем.

Відмінні риси:

1. Засоби й методи фізичного виховання в дівчат різних спеціальностей підбиралися з урахуванням інтересів, ступеня статевої зрілості, фізичної підготовленості та соматичного здоров'я.
2. У деяких групах у підготовчій і першій половині основної частин проводилися заняття степ-аеробікою з метою поліпшення стану здоров'я, підвищення інтересу до занять фізичною культурою та рівня фізичної підготовленості.

Висновки і пропозиції. Отже, експериментальна програма побудована на основі диференційованого підходу в процесі занять степ-аеробікою, які передбачали планування фізичних навантажень з урахуванням темпів розвитку статевої зрілості. Подальше дослідження буде проведено з метою експериментальної перевірки розроблених занять із фізичної культури для студенток ВНЗ з пріоритетним використанням засобів степ-аеробіки для підвищення рівня їхнього фізичного здоров'я, фізичного розвитку та фізичної підготовленості.

Список використаної літератури:

1. Андрієва Є.В. Мотиваційні фактори навчальної діяльності студентів. Луцьк, 2017. С. 771–774.
2. Анохина І.А. Ритмическая гимнастика как средство компенсации дефицита двигательной активности у студенток. Малаховка, 2012. 24 с.
3. Аэробика: Теория и методика проведения занятий / за ред. Е.Б. Мякинченко, М.П. Шестакова. Рига, 2002. 303 с.
4. Ванина О.Г. Комплексное использование средств видов гимнастики на занятиях по физической культуре. Омск, 2012. 236 с.

-
5. Горцев Г. Аэробика. Фитнесс. Шейпинг. Киев, 2007. 319 с.
 6. Крючек Е.С. Аэробика. Содержание и методика проведения оздоровительных занятий. Минск, 2015. 64 с.
 7. Никольская Н. Степ-аэробика: шаг за шагом. Фізична культура і спорт. 2005. № 9. С. 26.
 8. Нестерова Т.В., Овчинникова Н.А. Теория и методика преподавания аэробики. Киев, 2014. 33 с.
-

Serhata N. Step-aerobics in the systems of the students to take from the physical culture of Higher education institutions

The article is devoted to the search for effective ways of attracting students to physical education. It is noted that the health of student youth affects many factors that lead to illness of vision, cardiovascular and musculoskeletal system. It has been determined that there are means that increase the motivation for girls' physical education using exercises of modern forms of health-conditioning orientation: rhythmic gymnastics, shaping, aerobics, fitness, yoga, etc. And one of these innovative approaches to organizing physical education with students is the pursuit of step aerobics. It was found that classes in step aerobics, have a positive effect on the body, strengthen all muscle groups, develop mobility of joints, promote the elasticity of ligaments and tendons, increase the level of development of aerobic capacity, strengthen the cardiovascular and respiratory systems, develop strength, flexibility, coordination of movements, general training and strength endurance, helping to increase the level of physical fitness, enrich the motor arsenal. A modern analysis of the educational process and numerous studies has shown that the use of the latest technologies in physical culture, which would be adapted to different age groups, requires profound scientific and methodological substantiation. Therefore, the problem is the development of a scientifically grounded approach to the use of step-aerobics tools in the form of lessons with girls who study at universities. As a result of the study, a program for girls with elements of step aerobics was developed, which was based on the main provisions of the program on physical education for higher education institutions to address health, educational and educational tasks with innovative means. Considerable attention in the process of classes was given to rational planning of loads taking into account: age characteristics, degree of puberty, physical health, physical preparedness and disability. It has been proved that such classes have raised the level of physical health of girls, physical development and physical fitness.

Key words: *step aerobics, physical culture, students of higher educational establishments, physical health, physical development, physical preparedness.*

С. Ю. Сургова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, управління і педагогіки
Чорноморського національного університету імені Петра Могили

ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Статтю присвячено теоретичному аналізу використання методу ділової гри в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Зазначено, що проблему застосування гри в системі соціально-педагогічної роботи широко представлено з погляду педагогіки в загальних дослідженнях. Наголошено, що разом із тим спостерігаємо дефіцит вітчизняних досліджень, присвячених розробленню теоретичних основ і вдосконаленню практики використання ділової гри як активного методу навчання майбутніх соціальних працівників. Визначено специфіку ігрової діяльності в системі соціально-педагогічної роботи, що полягає в напрямі профілактичної, превентивної спрямованості гри як методу організації змістовного навчання майбутніх фахівців. Метою таких ігор може бути як безпосередній розвиток якостей особистості, так і демонстрація творчих перспектив розвитку. Програвання певних ситуацій, залучення учасників гри до ситуації вибору є реальним шляхом розвитку творчої особистості, а саме таких її якостей, як творчий інтерес, допитливість, бажання пізнати себе, впевненість у своїх силах, творчий оптимізм тощо. Наявність цих показників є характерною ознакою творчої діяльності. У результаті дослідження проведено аналіз активних методів навчання, а саме ділової гри, що часто застосовується під час підготовки соціальних працівників у різних європейських країнах. Доведено, що такі методи забезпечують моделювання професійних ситуацій, формування вмінь і навичок вирішення завдань, розвивають креативне мислення майбутніх соціальних працівників. Під час дослідження виявлено, що використання ділової гри в процесі формування творчої особистості майбутніх соціальних працівників дає змогу залучити студента до наукової моделі теорії професійної діяльності, що перетворює її в освітню імітаційну модель. Студент входить у світ навчальної гри, як у життя: починає діяти, пізнаючи невидиму межу між реальністю й умовністю, засвоює оптимальні зразки професійних дій, продукує більш ефективні варіанти професійної діяльності, що допомагає йому в пошуку її сенсу та формуванні професійної компетентності.

Ключові слова: ділова гра, соціальний працівник, професійна підготовка, творча особистість, творчий інтерес, активні методи навчання.

Постановка проблеми. Фахова підготовка у вищому навчальному закладі – це цілеспрямований процес формування особистості професіонала, який забезпечується наявними в освітньому закладі засобами й передбачає готовність особистості до конкретного виду професійної діяльності. Так, на думку І. Мельничук, одним із головних завдань фахової підготовки соціальних працівників є першочергова орієнтація навчання на формування професійної компетентності студентів на основі оволодіння ними фаховими знаннями, уміннями й навичками роботи з різними категоріями клієнтів у майбутній практичній діяльності в соціальних службах. Тому особливої значущості набуває вдосконалення професійної підготовки фахівців шляхом упровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на активній міжособистісній взаємодії [1, с. 17–18].

Одним із найбільш перспективних шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, озброєння їх необхідними знаннями, практичними вміннями є впровадження активних форм і методів навчання. Обсяг інформації із соціальних дисциплін настільки швидко

змінюється, що узагальнити його на лекціях і повністю засвоїти таким чином неможливо. Саме ігрові методи навчання забезпечують усвідомлену зацікавлену розумову діяльність соціальних працівників, активне сприйняття теоретичного матеріалу в навчальному процесі, розвиток навичок самостійного вироблення рішень із проблемних питань [2, с. 18]. Цей інтерактивний метод впливає на пам'ять студента, налаштовуючи його на специфічне сприймання та засвоєння інформації, розвиває мислення, активізує творчу розумову діяльність, підвищує ефективність сприймання й засвоєння початкового матеріалу, покращує і збільшує розумові можливості. «Переживання» ситуації та вихід із неї – це інсценування майбутньої професійної діяльності менеджера соціальної сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових публікаціях дослідників розкриваються психолого-педагогічні умови застосування гри в системі соціально-педагогічної роботи (І. Мельничук, П. Підскалестий, О. Федорова, О. Шевчук, С. Шевчук); досліджували питання використання методу ділової гри в процесі під-

готовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі (Є. Зміївська, І. Ковальчук, М. Марій, І. Мельничук, О. Павлюк, Л. Романішина); висвітлювалися проблеми використання активних і нетрадиційних форм і методів організації навчання соціальних працівників у вищій школі (М. Болдіна, О. Міненко); відображувалися теорія й методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників за допомогою дидактичних ігор (Н. Бамбурак, І. Зверева, В. Поліщук).

Розробленням рекомендацій щодо підготовки і проведення ділової гри як активного методу навчання займалися Г. Абрамова, С. Баркалов, В. Степанович, Е. Хруцький, С. Шаронова; ділова гра як найефективніший метод навчання розглядалася в роботах вітчизняних науковців, таких як М. Болдіна, А. Капська, Н. Романова, В. Руденко, Ю. Солодовнікова, Е. Хруцький, Ж. Яворська; вивчали застосування активних методів навчання в професійній підготовці соціальних працівників зарубіжний аспект В. Барабаш, Р. Вернон, О. Загайко, А. Кулікова, Н. Микитенко, Дж. Реган, Д. Савдон.

Разом із тим спостерігаємо дефіцит вітчизняних досліджень, присвячених розробленню теоретичних основ і вдосконаленню практики використання ділової гри як активного методу навчання майбутніх соціальних працівників.

Метою статті є теоретичне обґрунтування використання методу ділової гри в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Успішне формування професійних та особистісних якостей, умінь, навичок майбутнього фахівця соціальної сфери цілком можливе за умови зміщення акценту із зовнішнього педагогічного управління до самоуправління цим процесом.

Аналіз літератури дає змогу визначити специфіку ігрової діяльності в системі соціально-педагогічної роботи, що полягає в напрямі профілактичної, превентивної спрямованості гри як методу організації змістовного навчання майбутніх фахівців. Метою таких ігор може бути як безпосередній розвиток якостей особистості, так і демонстрація творчих перспектив розвитку. Програвання певних ситуацій, залучення учасників гри до ситуації вибору є реальним шляхом розвитку творчої особистості, а саме таких її якостей, як творчий інтерес, допитливість, бажання пізнати себе, впевненість у своїх силах, творчий оптимізм тощо. Наявність цих показників є характерною ознакою творчої діяльності. Водночас це передбачає взаємне пристосування особистості студента до освітнього соціального середовища, яке б за своєю структурою і варіативністю методів і форм впливу на особистість давало змогу добирати адекватні форми роботи й активно впливати особистістю на освітнє середовище ЗВО.

Активні методи навчання дуже часто використовуються під час підготовки соціальних працівників у різних європейських країнах. Наприклад, під час семінарів і практичних занять соціальних працівників у вишах Німеччини застосовуються ділові ігри, які розглядаються і як метод, і як соціально-педагогічний засіб. Курс «Ігри» є складником предмета «Педагогіка медій» у Німеччині, що передбачає засвоєння студентами традиційних рухових, настільних, комунікативних ігор і створення нових [3, с. 40].

У спеціальній вищій школі м. Фуртванген студенти соціальної роботи готують груповий проект, який має консультативний характер і розробляється для реальної соціальної установи. Студенти працюють у групі з п'яти чоловік під керівництвом професора. Усі учасники групи несуть відповідальність за проект із самого початку, результат контролюється усною презентацією та її письмовою версією. Надзвичайно важливу роль у формуванні діяльній компетентності фахівців із соціальної роботи виконує використання методу ділової гри в навчальному процесі. Як зазначає Ульріх Бльотц (Ulrich Blötz), «дидактичним позитивом цього методу є те, що учасники гри стають частиною навчального процесу, маючи належне мотиваційне забезпечення та демонструючи зацікавленість грою» [4, с. 426].

Фаді Мозен (Fadi Mohsen) у дисертаційному дослідженні, присвяченому використанню ділової гри у вищій освіті Німеччини, визначає головні здібності, що отримують студенти:

- ідентифікувати, аналізувати проблеми і пропонувати їх теоретичне вирішення;
- опрацювати різні стратегії вирішення проблем та обирати найбільш придатну стратегію;
- приймати остаточне рішення, конкретизувати його і симулювати процес;
- конструктивно й ефективно спілкуватися в групі;
- відповідати за свої вчинки та рішення [4, с. 429].

Опанування вищезгаданими здібностями сприяє розвитку фахової, соціальної й особистісної компетентності. Використання Інтернет-технологій під час проведення ділової гри сприяє розвитку медійної компетентності. У процесі підготовки соціальних працівників ділові ігри використовуються як додаткова форма до традиційних навчальних методів (лекція, семінар), у межах експериментальних методів дослідження (вивчення поведінки учасників у певних обставинах, аналіз впливу прийнятих рішень на всіх учасників гри), а також як метод планування (регіонального, міського, бюджетного, кадрового тощо).

У Великій Британії значна увага приділяється практичній підготовці майбутніх соціальних працівників, яка здійснюється як у навчальному

закладі, так і безпосередньо на робочому місці. Навчання на робочому місці проходить у практичних установах Великої Британії, де до студентів прикріплюють педагогів-наставників, які керують їхньою діяльністю. Здебільшого в цій ролі виступають самі співробітники установ.

У Великій Британії існують різні класифікації методів практичного навчання соціальної роботи. Зокрема, досить популярною є класифікація, запропонована Д. Саудон [5, с. 28], згідно з якою виділяється 5 груп методів:

- апаратурні – аудіо, відео, слайди, кіно, комп'ютер, Інтернет;
- письмові – щоденники, аналіз випадків, звіти, протоколи, резюме, результати спостережень тощо;
- дослідні – імітація, ділова гра, дискусія, моделювання тощо;
- графічні – малюнки, схеми, діаграми, графіки, фотографії тощо;
- друковані – роздатковий матеріал, офіційні документи, інструкції, статті тощо.

Серед методів організації навчальних занять в університетах Канади превалюють інтерактивні (робота в групах, ділові ігри, брейн-стормінг). Такі методи забезпечують моделювання професійних ситуацій, формування вмінь і навичок вирішення завдань, розвивають креативне мислення і сприяють формуванню компонентів ППК майбутніх соціальних працівників.

У ЗВО Канади відбувається стрімке розширення діапазону форм і методів навчання («симульовані» методи підготовки (імітація, драматизація, ділова та рольова гра), вивчення окремих ситуацій («кейсів»), завдання проблемного характеру, проекти, презентації, робота у відеомайстерні, фотолабораторії, з комп'ютером, дистанційне навчання, самостійна робота тощо) [6, с. 316].

Активні методи навчання використовуються й під час підготовки соціальних працівників України.

Проаналізувавши виробничі функції, зазначені в Освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця соціальної роботи, ми зосередилися на тих, де саме ділова гра сприяє їх формуванню [7].

Управлінська функція передбачає володіння такими вміннями, як визначення мети управління на певний період і розроблення механізму її досягнення на основі аналізу потреб клієнтів; здійснення управлінських заходів для розв'язання ситуацій, які ускладнюють соціальне функціонування індивідів, сімей, груп, громад; уміння забезпечувати інтегративність і міжвідомчу узгодженість у діяльності органів, служб, установ і спеціалістів різного профілю з метою комплексного вирішення проблем клієнтів; проведення індивідуальної та групової супервізії; вміння оцінювати потреби клієнтів та ефективність соціальних послуг.

У контексті формування управлінської функції застосування ділової гри сприяє формуванню в студентів уміння приймати рішення:

– навчити студентів формувати власну думку, правильно її висловлювати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати, поважати альтернативну думку; будувати конструктивні взаємини в колективі; шукати компроміси, прагнути до діалогу;

– аналізувати більший спектр думок, творчо підходити до шляхів розв'язання проблеми, зробити освітньо-виховний процес у ЗВО більш демократичним;

– реалізувати ідею співробітництва в освітньо-виховному процесі, покращити психологічний мікроклімат, створити доброзичливу атмосферу.

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи та формування в них технологічної й контрольної функцій використовують ділові ігри, які формують модель взаємин у системі професійно-технічної освіти; ділові ігри з виробничої сфери формують уміння, необхідні в управлінських ситуаціях, і моделі контролю, що мають місце на виробництві.

Розвитку прогностичної та проектувальної функцій сприяє також метод ділової гри. Завдяки цьому формуються вміння відбирати, групувати й поновлювати методичні матеріали, уміння проводити педагогічну діагностику, прогнозування тощо; забезпечується розвиток у студентів умінь формулювати й вирішувати завдання, які виникають у процесі практичної соціальної роботи, науково-дослідницької та педагогічної діяльності й вимагають поглиблених професійних знань; умінь обирати необхідні методи й технології практичної соціальної роботи, методи дослідження та викладання, модифікувати їх і розробляти нові, виходячи з конкретних завдань того чи іншого виду діяльності; уміння обробляти отримані дані із залученням інформаційних технологій, аналізувати й осмислювати їх з урахуванням наявних наукових даних у сфері соціальної роботи.

Виходячи із функцій, зазначених в Освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця соціальної роботи, можна сказати, що для становлення професійних умінь майбутніх фахівців має значення використання ділової гри як методу в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Однією з визначальних умов ефективної діяльності соціального працівника є готовність працювати в команді. Майбутній соціальний працівник має бути гуманним, мусить поважати людину, яка потребує допомоги, підтримати її професійно й морально, надихнути на подолання труднощів, вселити віру у власні сили та можливість повернення до гідного життя. Виробленню в студентів відповідних умінь сприяє використання методів і форм інтерактивного навчання: ситуативне моде-

лювання, дискусія, полеміка, ігрові технології. Найбільш продуктивними вважаємо ділову гру підвиду –дидактично-рольових ігор, які задовольняють пізнавальні й професійні інтереси студентів, слугують засобом емоційного зацікавлення, мотивації навчальної, пізнавально-комунікативної діяльності. Ділова гра допомагає виробити в студентів цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність, набути комунікативного та соціального досвіду як основи співпраці суб'єктів соціальної роботи. Крім того, гра сприяє духовному й фізичному звільненню, зняттю напруження, посиленню відчуття радості від подолання певних труднощів чи перешкод. Під час гри людина відчуває насолоду від вільного прояву своїх здібностей. Ця ситуація ігрової творчості, що неодноразово повторюється, закріплюється і створює певний «творчий ключ», яким кожний соціальний працівник може користуватися в діяльності [8].

Використання методу ділової гри в системі формування професійних умінь майбутніх соціальних працівників дає можливість накопичувати й поновлювати професійні знання, навички за рахунок узагальненого досвіду, реалізації наявного потенціалу; підвищує інтерес до навчання і спричиняє високу пізнавальну активність у плані синтезу психолого-педагогічних, соціально-педагогічних, правових, етичних, економічних та інших теоретичних знань; розвиває гнучкість професійного мислення, творчий підхід у прийнятті управлінських рішень, сприяє розширенню соціального світогляду слухачів, дає змогу з максимальною ефективністю використовувати знання й уміння колективу, який очолює керівник-початківець.

Дослідження Ю. Красовського показали, що в процесі ділової гри в слухачів формуються риси соціологічного мислення, протистояння девіантному стилю клієнта, удосконалення професійної діяльності та спілкування [9, с. 49].

Моделювання професійної діяльності в умовах ділової гри, яка є «навчальним полігоном» для відпрацювання практичних умінь і навичок, дає змогу наперед, ще до безпосередньої практики в установах та організаціях, трансформувати отримані знання під час вивчення окремих дисциплін у системний комплекс професійних дій, з якими майбутніх фахівців може розпочати професійну діяльність, удосконалюватися, професійно зростати. Зазвичай абсолютне наближення дій студента в навчальній аудиторії до реальної професійної діяльності має характер певної умовності, що є характерною ознакою ігрових дій. Таке моделювання професійно-орієнтованої поведінки в умовах навчання відбувається завдяки розробленню комплексу різноманітних ігрових ситуацій, вибір яких детермінується реальними професійними потребами майбутніх фахівців і симулюється реальними професійними умовами [10, с. 33].

Висновки і пропозиції. Отже, використання ділової гри в процесі формування творчої особистості майбутніх соціальних працівників дає змогу залучити студента до наукової моделі теорії професійної діяльності, що перетворює її в освітню імітаційну модель. Студент входить у світ навчальної гри, як у життя: починає діяти, пізнаючи невидиму межу між реальністю й умовністю, засвоює оптимальні зразки професійних дій, продукує більш ефективні варіанти професійної діяльності, що допомагає йому в пошуку її сенсу та формуванні професійної компетентності. Пріоритетною метою таких ігор є їх спрямування на формування знань, умінь і навичок у соціального працівника для більш ефективного здійснення своїх професійних обов'язків.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальші науково-педагогічні пошуки передбачають вивчення теоретичних і методологічних засад організації самоосвіти соціальних працівників.

Список використаної літератури:

1. Мельничук І.М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Тернопіль, 2011. 42 с.
2. Мачинська Н.І. Впровадження ігрових технологій навчання у практику підготовки майбутніх магістрів. Наукові праці ЧДУ імені Петра Могили. Серія «Педагогіка». 2011. Т. 158. Вип. 146. С. 18–22.
3. Пришляк О.Ю. Змістовий компонент професійної підготовки соціальних педагогів у Німеччині. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія «Педагогіка». 2007. № 1. С. 39–44.
4. Отрощенко Л.С. Використання інноваційних методів навчання у професійній підготовці соціальних працівників у Німеччині. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Київ, 2008. Вип. 20. С. 426–432.
5. Sawdon D. Making Connections in Practice Teaching. A Student Unit Perspective on Social Work Education and Community Work. London, 1986. P. 27–29.
6. Микитенко Н.О. Особливості формування іншомовної професійної компетентності науковців-мігрантів у США, Канаді та Великобританії. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». 2010. Вип. 15. С. 316–326.
7. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.130102 – соціальна робота, напряму підготовки 1301 – соціальне забезпечення. Миколаїв, 2014. 40 с.

8. Ковальчук Л.В. Специфіка ігрової діяльності в системі соціально-педагогічної роботи в умовах вулиці. Умань, 2009. 119 с.
9. Красовский Ю.Д. Мир деловой игры: Опыт обучения хозяйственных руководителей. Москва: Экономика, 2009. С. 87.
10. Щедровицкий Г.П., Котельников С.И. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности. Нововведения в организациях. Москва: ВНИСИ, 1983. С. 33–53.
-

Surhova S. The use of the business game in the process of the formation of the creative personality of future social workers

The article is devoted to theoretical analysis of the use of the business game method in the process of professional training of future social workers. It is noted that the problem of using the game in the system of social and pedagogical work is widely represented in terms of pedagogy in general studies. At the same time, it is noted that there is a shortage of domestic research devoted to the development of theoretical foundations and to the improvement of the practice of using the business game as an active method of training future social workers. The specifics of the game activity in the system of social and pedagogical work, which consists in the direction of preventive, preventive orientation of the game as a method of organizing the content training of future specialists, is determined. The purpose of such games can be both direct development of personality traits, as well as demonstration of creative development perspectives. Playing certain situations, involving the participants in the game to the situation of choice, is a real way of developing a creative person, namely, such qualities as creative interest, curiosity, desire to know oneself, self-confidence, creative optimism, etc. The presence of these indicators is a characteristic feature of creative activity. As a result of the study, analysis of active learning methods, namely, business games, is often used in the preparation of social workers in various European countries. It is proved that such methods provide simulation of professional situations, the formation of skills and problems of solving problems, develop creative thinking and contribute to the formation of the components of the control panel of future social workers. During the study, it was found that the use of business games in the process of forming the creative personality of future social workers makes it possible to involve the student in a scientific model of the theory of professional activity, which transforms it into an educational simulation model. The student enters the world of a learning game, as in life: begins to act, knowing the invisible line between reality and convention, learns the best models of professional action, produces more effective ways of professional activity, which helps him in finding its meaning and the formation of professional competence.

Key words: *business game, social worker, professional training, creative person, creative interest, active teaching methods.*

Л. О. Сущенкодоктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної педагогіки
Запорізького національного університету

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ТРАЄКТОРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ КРИЗЬ ПРИЗМУ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Статтю присвячено визначенню й обґрунтуванню наукових засад педагогічного проектування траєкторії професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи шляхом реалізації компетентнісного підходу. Доведено, що формування особистості майбутнього вчителя початкової школи якісно нового типу вимагає реалізації принципово інших підходів у фаховій підготовці відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, що забезпечує реалізацію Концепції Нової української школи. Визначено пріоритетні модернізаційні напрями оновлення системи професійної освіти: культивування моральних чеснот, що формуватимуть духовно-ціннісну платформу майбутніх учителів, пробудження в них прагнення до духовної досконалості; підготовка до організації суб'єктного учіння на засадах педагогіки партнерства; навчання, засноване на компетентнісному підході; реалізація особистісно орієнтованих технологій в освітньому процесі. Наголошується на тому, що сформовані морально-духовні цінності світоглядного характеру майбутнього вчителя початкової школи є тими смисловими орієнтирами педагогічної діяльності, що забезпечують його морально-ціннісне ставлення до своєї професії, спрямування до духовної величі, самовідданість дитинству та справі, насамкінець цілісність самовираження й гармонійну самоорганізацію. Акцентовується на реалізації положень педагогіки партнерства, заснованої на гуманізмі, розвивальному суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, доброзичливому та позитивному ставленні, довірі, розподіленому лідерстві й принципах соціального партнерства. Автором обґрунтовано: педагогіка партнерства в освітньому процесі початкової школи передбачає діяльнійно-перетворювальний аспект особистісного розвитку кожної дитини; особливу форму вияву й організації активного ставлення до учнів як унікальних суб'єктів; продуктивну діяльність, де вчитель та учні є рівноправними учасниками освітнього процесу, що сприятиме їхній соціалізації й успішному перейманню суспільного досвіду; побудову розвивального діалогу крізь призму тріади «особистість – вибір – свобода».

Ключові слова: проектування, професійна підготовка, майбутні вчителі початкової школи, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. Початкова освіта – перший рівень повної загальної середньої освіти, де закладається фундамент загальноосвітньої підготовки школярів. Тому центром біфуркації навчання в початковій школі у світлі реалізації нового Державного стандарту початкової загальної освіти (2018), що забезпечує реалізацію Концепції Нової української школи, має стати всебічний розвиток особистості, яка прагне до самовдосконалення й навчання впродовж життя.

Важливою в цьому контексті є реалізація формули Нової школи, яка передбачає не тільки опанування учнями знаннями, а й навчання їх застосовувати, формуючи в них *життєві компетентності*, так потрібні для успішного самотворення, формування чітко визначених життєвих орієнтирів. Зокрема, йдеться про формування в учнів десяти ключових компетентностей: спілкування державною та іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впро-

довж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадська компетентність; обізнаність і самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя.

Так, за експертними оцінками, «найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Але українська школа не готує до цього» [2, с. 5].

Це підсилюється потребою розв'язання проблеми проектування траєкторії професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти до взаємодії з учнями в умовах реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти на засадах компетентнісного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суттєвий інтерес становлять наукові праці учених, у яких частково презентовано окремі аспекти окресленої проблеми:

– професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти (Н. Бібік, В. Бондар, О. Комар, А. Крамаренко, І. Осадченко, О. Савченко, М. Севастюк, С. Скворцова, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова, О. Ярошинська);

– дослідження методу проектів, розвиток проектної культури та педагогічного проектування (В. Беспалько, Г. Ващенко, Л. Калініна, О. Коберник, О. Мариновська, О. Поментун, В. Сидоренко, Г. Селевко, Л. Хоружа, Г. Щедровицький);

– розвиток теорії компетентнісного підходу (І. Бех, В. Бондар, С. Гончаренко, І. Драч, О. Дубасенюк, І. Зязюн, С. Калашнікова, В. Луговий, В. Свистун, В. Семиченко, Ж. Таланова, В. Ягупов та ін.).

На основі ґрунтовного аналізу джерельної бази визначено, що сьогодні накопичено значний досвід, присвячений вищеокресленому питанню, натомість проблема цілісного осмислення процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи шляхом реалізації компетентнісного підходу вивчена дослідниками фрагментарно.

Мета статті – визначити й обґрунтувати наукові засади педагогічного проектування траєкторії професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи крізь призму компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Сьогодення у сфері вищої педагогічної освіти вимагає кардинальних змін її змісту й організації, передбачаючи пошук нових способів структурування системи. Тобто йдеться про педагогічне проектування змісту і структури освітнього середовища.

Так, відповідно до теорії О. Коберника, проектування навчально-виховного процесу передбачає визначення діяльності педагога й учнів у їхній взаємодії, тобто проектування особистісно-розвивальної взаємодії. Учений розглядає проектування навчально-виховного процесу як неперервний процес [2, с. 26].

Дослідниця проблеми проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи О. Ярошинська під проектуванням освітнього середовища в контексті професійної підготовки майбутніх учителів розуміє процес зміни середовища та середовищесвітнього процесу, з метою набуття ними нових інноваційних характеристик, що забезпечують прискорення адаптації професійної освіти до змінних суспільних вимог та особистісних запитів майбутніх фахівців [8, с. 115].

Побудова відповідної моделі *модернізації* системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є системоутворювальним чинником у розбудові сучасних стратегій розвитку освіти. Підкреслимо, модернізація орієнтуватиме на розроблення й реалізацію нових цілей, завдань, пріоритетів і концепцій зі стратегічною орієнтацією закладу вищої освіти (далі – ЗВО) на вчительську професію.

Вельми цікавими для дослідження є аргументи академіка НАПН України, Президента асоціації ректорів педагогічних університетів Європи, одного з авторів Педагогічної Конституції Європи В. Андрущенка, який переконує в тому, що «головним джерелом якісної зміни освіти України, первинною 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». Й додає: «Учитель має бути компетентним у царині предмета, який він викладає, постійно працювати над собою, вдосконалювати свою педагогічну майстерність. Він має бути дослідником, залучати до цього процесу своїх вихованців. ... Майбутній учитель має бути вчителем-новатором, вчителем-науковцем. Формування цих здібностей розпочинається зі студентської лави, від першого семінару, практики, курсової чи дипломної роботи... Вкрай потрібен такий вчитель, до якого з радістю йдуть школярі, якому батьки довіряють навчання та виховання власної дитини, ... для якого принцип «любити дитину» є внутрішньою душевною потребою і, який прагне реалізації у повсякденній педагогічній діяльності» [1, с. 7–8].

Незаперечним є той факт, що підготовка високодуховного, компетентного, ініціативного, мотивованого вчителя-дослідника як зразкового носія моральних цінностей починається вже в перші дні навчання у ЗВО, де мають бути спроектовані основи професійно орієнтованого освітнього середовища шляхом реалізації принципу самоактивності як умови формування висококомпетентної особистості вчителя; виховання в студентів ставлення до дитини як найвищої цінності; активізації творчих ресурсів; розвитку рефлексивної позиції як детермінанти саморозвитку особистості; здатності навчатися впродовж життя тощо.

Проте формування особистості майбутнього вчителя початкової школи якісно нового типу вимагає реалізації принципово інших підходів у фаховій підготовці відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти (2018), що забезпечує реалізацію Концепції Нової української школи (2016).

Які ж зміни мають відбутися в професійній підготовці сучасного вчителя початкової освіти? Перед тим, як шукати відповідь на це питання, хочемо підкреслити: нині гостро постала необхідність зміни традиційних підходів до функціонування освітнього середовища підготовки майбутніх учителів початкової освіти на основі його проектування та надання цьому процесу системності й неперервності. *Насамперед йдеться про духовно-аксіологічну спрямованість освіти, ціннісно-смысловим вектором якої є етико орієнтована педагогіка.*

«Новий учитель має відмовитись від усього, що призводить до насильства над особистістю. Він

має бути порадином, а не наглядачем; наставником, а не контролером. Сучасний університет має готувати вчителя, здатного до толерантного діалогу з учнем (і з його батьками) незалежно від їх позиції чи настрою», – справедливо акцентує В. Андрущенко [1, с. 11].

Так, відповідно до положень Педагогічної Конституції Європи, основними педагогічними цінностями є толерантність, демократія, миролюбство, екологічна безпека, права людини й солідарність, милосердя й совість, відповідальність. Підготовлений на такій ціннісній основі новий учитель повинен бути здатним до «стирання» образу іншого як «ворога»; формування толерантності, зваженості й миролюбності; утвердження екологічного світогляду; виховання поваги до прав людини, демократії та солідарності; співпраці з представниками різних релігійних конфесій [5, с. 4].

Серед пріоритетних модернізаційних напрямів оновлення системи професійної освіти, на нашу думку, є, по-перше, культивування моральних чеснот, що формуватимуть духовно-ціннісну платформу майбутніх учителів, пробудження в них прагнення до духовної досконалості; по-друге, підготовка до організації суб'єктного учіння на засадах педагогіки партнерства; по-третє, навчання, засноване на компетентнісному підході; по-четверте, реалізація особистісно орієнтованих технологій в освітньому процесі.

Варто зазначити, що саме ціннісна система людини зі смисловими векторами становить базис самотворення особистості. Ученими доведено, що значущими орієнтирами педагогічної діяльності вчителів постають саме духовні цінності як основа їхньої морально-вольової цілісності, актуалізуючи осмислення мети й сенсу власної особистісно-професійної траєкторії. І від того, наскільки змістовно поліваріантна ціннісна система особистості майбутнього учителя початкової школи, залежить міра її участі в суспільних справах. Учитель із розвиненою ціннісною системою є дієвим носієм моральних норм, індикатором розвинутої особистості.

Привертає увагу позиція О. Савченко, згідно з якою сутність гуманістичних цінностей у шкільній освіті дослідниця подає в такому вигляді: *дитина – головна педагогічна цінність* і місія педагога – її виховання, соціальний захист, збереження індивідуальності. Авторка підкреслює: «Людина не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосовувати до системи освіти, а освіту до неї» [7, с. 9].

Підсумовуючи, зазначимо: сформовані морально-духовні цінності світоглядного характеру майбутнього учителя початкової школи є тими смисловими орієнтирами педагогічної діяльності, що забезпечують його морально-ціннісне ставлення до своєї професії, спрямування до духовної величі, самовідданість дитинству та

справі, насамкінець цілісність самовираження й гармонійну самоорганізацію.

«Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками», – зазначається в Концепції Нової української школи [3, с. 14]. Акцентується на реалізації положень педагогіки партнерства, заснованої на гуманізмі, розвивальному суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, доброзичливому й позитивному ставленні, довірі, розподіленому лідерстві та принципах соціального партнерства.

Утілюючи ідеї педагогіки партнерства, вчитель мусить не лише використовувати у своїй роботі стандартні методи організації навчально-виховного процесу, а й більшою мірою виявляти ініціативу й будувати навчання та виховання так, щоб дитина була постійно залучена до спільної діяльності. Як *інструменти педагогіки партнерства* можна використовувати цікаві й захопливі розповіді, відверту бесіду, справедливу та незалежну оцінку, заохочення творчих успіхів, особистий приклад, зустрічі із цікавими людьми, спільний пошук рішень, спільні суспільно корисні справи, благодійні акції тощо [4, с. 17].

Отже, педагогіка партнерства в освітньому процесі початкової школи передбачає діяльно-перетворювальний аспект особистісного розвитку кожної дитини; особливу форму вияву й організації активного ставлення до учнів як унікальних суб'єктів; свідоме відчуття власної унікальності кожної дитини; продуктивну діяльність, де вчитель та учні є рівноправними учасниками освітнього процесу, що сприятиме їхній соціалізації й успішному перейманню суспільного досвіду; побудову розвивального діалогу крізь призму триади «особистість – вибір – свобода».

Варто підкреслити, що педагогіка партнерства потребує проектування спеціального *гуманістично орієнтованого освітнього середовища* в школі. Таке середовище розширює поле вияву внутрішньої свободи та самореалізації особистості; видозмінює спрямування, зміст, способи й характер процесу організації освітнього процесу; дає можливість відчувати підтримку, духовну єдність, відкритість, взаємоповагу, взаємодовіру та взаємовідповідальність; сприяє формуванню гуманістичного мислення шляхом комфортного спілкування й обміну думками. У таких умовах фактично відбувається трансцендентний процес управління самоорганізацією, самопізнанням і саморозвитком учня.

Важливою умовою створеного гуманістично орієнтованого освітнього середовища в школі є реалізація компетентнісного підходу як пріоритет-

ної освітньої стратегії, що націлена на досягнення учнями десяти ключових компетентностей.

У світовому досвіді склалось розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю. Таке досягнення передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення й розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорненого пошуку відповіді, коли невідомі причинно-наслідкові зв'язки, коли не спрацьовують типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату [4, с. 12].

Тобто ми можемо говорити, що компетентнісний підхід гарантує високий рівень здобувачів освіти, посилює практичну орієнтацію освіти, забезпечуючи здатність випускника школи відповідати сучасним запитам ринку праці, здійснювати складні поліфункціональні та поліпредметні види діяльності, швидко й ефективно вирішувати відповідні проблеми.

У сучасній американській педагогіці існує спеціальний термін «ефективні вчителі». Цих людей відрізняє унікальна комбінація особистісних якостей і стійких тенденцій реагування, які виступають як суб'єктивні передумови професіоналізму в педагогічній роботі. Також у професійній діяльності вчителя величезну роль відіграє й загальне «самопочуття» його особистості, яке визначається Я-концепцією, що включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, власну самооцінку, а також суб'єктивне сприйняття зовнішніх чинників.

«Ефективний учитель» володіє почуттям упевненості в собі, вважає себе здатним подолати життєві проблеми, має високу самооцінку. Він упевнений, що, зіткнувшись із труднощами в професійній діяльності, зуміє їх подолати. Основним у діяльності «ефективного вчителя» є саме намір досягти успіху в класі, незважаючи на будь-які обставини, що можуть виникнути. Шкільна практика свідчить про невелику кількість «ефективних учителів». Однак у рамках професії педагога, на думку зарубіжних спеціалістів, більшість людей можуть навчитися «діяти ефективно».

Оптимальним шляхом для реалізації цього завдання є функціонування нової української школи на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти, яка максимально враховує інтереси, здібності та потреби учня, його вкові особливості, фізичний, психічний і розумовий розвиток. Насамперед ідеться про реалізацію принципу дитиноцентризму. Логіка розмірковування стосовно цієї проблеми дає змогу констатувати, що така взаємодія сприятиме побу-

дові особистісно розвивального спілкування; виокремленню тих моделей взаємодії один з одним, які спрямовують до успіху, а взаємна повага й довіра – обов'язкова умова в системі «учитель – дитина».

Визнаючи проблему особистості пріоритетною, зупинимось на вимогах, які висуває сучасна школа до учителя початкової освіти. Виокремлений нами напрям готовності майбутніх учителів початкових класів до взаємодії з учнями розкриває особливості й роль педагога в умовах реалізації особистісно орієнтованих технологій в освітньому процесі. Так, учитель початкової школи небайдужий до життя дитини, чуйний, доброзичливий, щирий, енергійний, творчий, відповідальний, уміє радіти успіхам разом із вихованцями, повсякчас іде назустріч їхнім прагненням, такий учитель уміє давати відчуття дітям, що вони дуже важливі для нього, взаємодія будується з урахуванням їхніх позицій, побажань, а стиль спілкування забезпечує позитивні емоційні переживання учнів, максимально активізуючи їхні внутрішні ресурси.

Висновки і пропозиції. Отже, винятково вагомого значення, на нашу думку, набуває підготовка майбутнього вчителя початкової школи якісно нового типу, який здатний і готовий самостійно вирішувати серйозні професійні завдання та вирізняється оригінальним і високоефективним підходом до розв'язання освітніх завдань.

У процесі подальшої реалізації викладених вище наукових орієнтирів у авторському педагогічному процесі очікується розширення спектра форм організації пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів початкової школи; орієнтація змісту освіти на модель фахівця, котрий відповідає критеріям якості; зміщення цілей у бік формування інтересу до неперервного професійного самовдосконалення й саморозвитку. Перспективами подальших наукових пошуків є дослідження самореалізації особистості майбутнього учителя початкової школи в проектованому середовищі.

Список використаної літератури:

1. Андрущенко В. Вчитель XXI століття: нова стратегія національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Вища освіта України. 2016. № 4. С. 5–14.
2. Коберник О.М. Проектування навчально-виховного процесу в школі. Київ: Хрещатик, 1995. 153 с.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
4. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Н.М. Бібік. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

5. Педагогічна Конституція Європи. URL: <http://yspu.org/images/0/00/Frankfurt2013.pdf>
6. Савченко О. Цінності, що об'єднують шкільну і педагогічну освіту. Післядипломна освіта в Україні. 2012. № 2. С. 9–11.
7. Сущенко Л.О. Особливості організації післядипломної освіти вчителів початкових класів на засадах компетентнісного підходу. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2015. Вип. 42(95). С. 338–344.
8. Ярошинська О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як педагогічна проблема. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2014. № 10. Ч. 1. С. 110–119.

Sushchenko L. Pedagogical planning of the trajectory of vocational training of future primary school teachers via of competence approach

The article is devoted to the definition and substantiation of scientific principles of pedagogical designing of the trajectory of vocational training of future teachers of elementary school through the implementation of a competent approach. It is proved that the formation of the personality of a future teacher of a primary school of a qualitatively new type requires the implementation of fundamentally different approaches in professional training in accordance with the State standard of elementary general education, which ensures the implementation of the Concept of the New Ukrainian School. The priority modernization directions of updating the system of vocational education are determined: cultivation of moral virtues, forming the spiritual and valuable platform of future teachers, awakening their aspiration for spiritual perfection; preparation for the organization of subject teaching on the principles of partnership pedagogy; training based on a competent approach; the implementation of personally oriented technologies in the educational process. It is emphasized that the formed moral and spiritual values of the ideological nature of the future teacher of elementary school are the semantic guides of pedagogical activity that ensure its moral and value attitude towards its profession, the direction to spiritual glory, dedication to childhood and cause, and finally, the integrity of self-expression and harmony self-organization. The emphasis is on implementing the principles of partnership pedagogy based on humanism, developing subject-subject communication, benevolent and positive attitude, trust, distributed leadership, and principles of social partnership. The author substantiates: pedagogy of partnership in the educational process of elementary school provides an activity-transformational aspect of personal development of each child; a special form of expression and organization of active attitude towards students as unique subjects; productive activity, where the teacher and students are equal participants in the educational process, which will promote their socialization and successful reliance on social experience; the construction of a developing dialogue through the prism of the triad "personality – choice – freedom".

Key words: design, vocational training, future teachers of elementary school, competence approach.

Р. В. Сущенкодоктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри транспортних технологій
Запорізького національного технічного університету

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРНИХ КАДРІВ – ПЕДАГОГІЧНА ПАРАДИГМА ЇЇ ОНОВЛЕННЯ

У статті розглянуто сутність і зміст культурологічного складника професійної підготовки інженерних кадрів. Проаналізовано погляди сучасних дослідників на шляхи забезпечення цілісності культурологічного підходу до фахової підготовки інженерних кадрів в умовах нового соціуму. Аналізуються закономірне педагогічне явище професійної підготовки інженерних кадрів і її культурологічна спрямованість у XXI столітті; умови й напрями інженерної праці, що її актуалізують як стратегічний ресурс розвитку цивілізації. Акцентується увага на таких найбільш важливих культурологічних напрямках, як формування управлінської культури інженера на виробництві в умовах, коли й соціально, і морально забезпечують її продуктивність; управлінська культура як усвідомлена професійна діяльність не за наказом, а за особистим усвідомленим бажанням, що дає право майбутнім інженерам першими братися за вирішення тих управлінських проблем, які ще ніким не вирішувалися. Педагогічний вплив викладача в процесі культурологічної спрямованості професійної підготовки розглядається не як автономний процес, а як інтегральна частина створення в технічному університеті культурологічного середовища з метою розвитку в студентів усебічного професійного потенціалу, створення психолого-педагогічних умов для розвитку культури як найвищої соціальної цінності, гуманізації взаємин, звільнення від авторитарного стилю виховання, самостійної й різноманітної креативної діяльності майбутніх інженерів у процесі професійної підготовки. Проблема культурологізації як складника професійної підготовки інженерних кадрів вимагає глибоких теоретичних та експериментальних досліджень, наукового обґрунтування і практичної перевірки основних концептуальних положень, пов'язаних з утратою частини культурного потенціалу технічних закладів вищої освіти, зі створенням для цього спеціального соціально-педагогічного й культурологічного середовища.

Ключові слова: культура, професійна підготовка, викладач, інженер, технічний університет.

Постановка проблеми. Кожний етап розвитку соціально-економічного й технічного напрямку зумовлює необхідність перегляду та розроблення нових інноваційних моделей і концептуально-педагогічних підходів до професійної підготовки сучасних інженерних кадрів, які складаються у взаємодії з основними компонентами структури нового інженерного середовища, з джерелами й перспективами його розвитку, а отже, і шляхами педагогічної корекції підготовки інженера до роботи в постійно змінюваних умовах.

Рух до гуманного демократичного суспільства неможливий без рішучих зрушень у середовищі культури, бо її прогрес – одна із сутнісних характеристик суспільного прогресу загалом. Це тим більш важливо, якщо врахувати, що поглиблення науково-технічного розвитку означає і зростання вимог до рівня культури кожної людини, і водночас створення для цього необхідних умов.

Доведено: розвинутий освітою розум, не підкріплений культурою почуттів і вольовою сферою, є або безплідним, або одностороннім і навіть збитковим у своїх орієнтаціях. Тому культурологічна спрямованість професійної освіти – це відповідна парадигма педагогіки вищої школи, яка має стати найважливішим чинником прогресивних перетворень, розвитку культури суспільно-економічних

відносин, формування нових життєвих орієнтацій і культурологічних цінностей інженера, що забезпечує культурно-національну гетерогенність, науково-технічну інноваційність, цілісність і стабільність українського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерес до цих питань ніколи не згасав, а останнім часом навіть помітно зріс, про що свідчать наукові праці вітчизняних і зарубіжних дослідників з теорії й методології загальної культури та культури управління, зокрема наукові праці А. Афанасьєва, А. Берга, І. Блауберга, М. Вебера, І. Герчикової, І. Ладенко, О. Столбова, О. Романовського, Ф. Тейлора, А. Файоля, Ф. Хмілья, Г. Щьокіна та ін.

Науково-теоретичні й організаційно-прикладні основи формування у фахівців загальної та управлінської культури достатньо розроблено й висвітлено в роботах В. Бондаря, Л. Даниленко, М. Дарманського, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Л. Калініної, В. Козлова, В. Лутая, Л. Макаренка, В. Маслова, В. Олійника, С. Пікельної, Д. Тимохи, Є. Хрикова, Т. Шамової, Є. Ямбурга та ін.

Найбільш вагомий внесок у розроблення методологічних, науково-теоретичних засад розвитку управлінської культури інженерних кадрів в Україні зробили такі вчені, як Т. Гура, О. Ігнатюк, В. Компанієць, В. Луговий, О. Пономарьов,

О. Романовський, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, Т. Чернишенко, Л. Шипіліна та ін.

Тематика досліджень указаних авторів є досить широкою, проте проблема посиленої уваги до культурологічної спрямованості цілісного процесу професійної підготовки інженерних кадрів як складника професіоналізму сучасного інженера не знайшла цілеспрямованого відображення в їхніх роботах.

Вивчення наукової літератури та дисертаційних робіт, власний педагогічний досвід свідчать, що науковці, визначаючи напрями дослідження професійної підготовки інженерних кадрів, орієнтуються в основному на традиції, а не на сучасні теоретико-педагогічні засади створення науково-методичного забезпечення розвитку професіоналізму інженера в умовах соціуму і креативно-складної інженерної праці, що вимагає спеціальних теоретико-педагогічних досліджень шляхів осучаснення й пошуку відповідних методів розвитку культури лідерського інженерного потенціалу.

Мета статті – з'ясування сутності найважливіших напрямів культурологічної спрямованості професійної підготовки інженера в технічних університетах.

Виклад основного матеріалу. Сучасна діяльність інженера вимагає від нього не тільки знань у науці, інженерії, розробленні структур, виробничих процесів, навичок конструювання, знання дизайну, передбачення їх поведінки в певних експлуатаційних рішеннях, а й здатності успішно працювати в команді, взаємодіяти з іншими людьми, вміння аналізувати, прогнозувати, ставити мету, порівнювати, організовувати, жити за європейськими правилами, що означає наявність у сучасного інженера високого рівня професійної й управлінської культури.

У пошуках концепції культурологічного спрямування професійної підготовки інженерів ми опиралися на висновки відомих науковців-практиків, зокрема на ідею Ю. Зіньковського, професора Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», пов'язану з тим, що педагогічний процес в інженерних університетах має бути заснований на парадигмі примата людських цінностей – природа, людина в ній, її здоров'я, культура – над технологіями, які повинні лише слугувати цьому всьому, а мета педагогіки професійної школи – випускник з гармонійно розвинутими соціально-суспільними цінностями. Зрозуміло, що їх досягнення вимагає більш відповідальних і безпомилкових педагогічних зусиль, ніж утилітарне професійне навчання [1, с. 17–20].

Ю. Зіньковський переконливо доводить, що дві причини змушують сучасну професійну школу педалювати проблеми духовного виховання студента, вважаючи їх базовими під час набуття ним

професійних знань. Перша полягає в тому, що в «техніків» два завдання – виготовлення засобів та об'єктів технологічної культури й участь у створенні гуманітарного фундаменту й гуманних механізмів взаємодії матеріального та духовно-особистісного. Це пов'язано з тим, що епоха технологій повинна бути забезпечена готовністю людства до їх безпомилкового сприйняття на благо, а не на зло. Учасники «виробничого» процесу мають формувати в потрібному напрямі суспільну думку, брати участь у створенні філософських аспектів технологічного розвитку світу, піднесення значущості в сучасному й майбутньому потужному технологічному середовищі таких категорій, як законність, мораль, порядок, без чого в умовах дії потужної техніки суспільство ризикує зіткнутися з громадянською та економічною нестабільністю [1, с. 17–20].

Утім традиційна професійна освіта, на жаль, ще далека від реалізації цих завдань, вона не тільки орієнтується на виклики майбутнього, а й часто не здатна адекватно реагувати навіть на потреби сьогодення, виявляти генеральні напрями її розвитку, з яких найбільш суттєвим є завдання встановлення оптимальних пропорцій і взаємозв'язків між загальною й спеціальною вищою освітою, пошук оптимальних форм і методів підготовки висококваліфікованих інженерних кадрів, прогнозування та внесення змін у її організацію.

Принципова відмінність між наявною професійною підготовкою інженерів і тією, яка відповідає сучасним вимогам, полягає в тому, що перша наслідок традиційний досвід, а друга, враховуючи позитив традиційного, не тільки його розвиває і творчо використовує, а й створює, обґрунтовує на основі нових знань, вимог суспільства до інженера, які постійно змінюються, результатів наукових педагогічних досліджень, інноваційного педагогічного досвіду. Важливим теоретичним джерелом для цього є праці українських науковців, присвячені концептуальним проблемам професійної підготовки інженерних кадрів, з урахуванням домінування еволюційних поглядів на суспільний розвиток і їх чіткий зв'язок із сучасним уявленням про стан вищої технічної освіти в Україні. Багато відомих учених турбує стан професійної культури сучасних випускників вищих технічних навчальних закладів. Наведемо декілька висловлювань.

О. Пономарьов акцентує: «Професійна культура – це певна сукупність матеріальних і духовних цінностей, що виробляються людьми відповідної професії. Вона включає специфічний спосіб організації їхньої діяльності, ставлення цих людей до своєї роботи та її результатів, а також їхнього ставлення до себе, один до одного, до інших людей і суспільства загалом, зумовлені специфікою їхньої професійної діяльності» [2, с. 160–161].

На питання, як формувати професійну культуру, О. Пономарьов відповідає, що вона може формуватися на основі системи таких складників:

- 1) певний рівень загальної культури;
- 2) належна її професійна компетентність;
- 3) чесність, відповідальність і висока порядність працівника;
- 4) висока його духовність тощо [2, с. 153].

Наше тривале дослідження із цих питань показало, що в умовах сучасної соціокультурної ситуації культурологізація професійної освіти інженерних кадрів стає однією з тих актуальних проблем, які можуть вирішуватися лише на засадах пошанування загальнолюдських цінностей, культурного плюралізму, діалогу культур, усвідомлення єдності духовного, соціально-гуманітарного й культурологічних аспектів професійного розвитку.

Тому виникає суперечність між об'єктивною потребою суспільства в особистості інженера-професіонала з яскраво вираженою культурологічною спрямованістю й недостатньою розробленістю теоретичних і практичних засад формування готовності викладачів технічних університетів до культуротворчої педагогічної діяльності, зокрема готовності формувати в майбутніх інженерів управлінську культуру, яка вже сьогодні стала особливим видом професійної діяльності інженера, що характеризується оволодінням студентами майстерністю виробничої взаємодії, вмінням працювати в команді, свідомою спрямованістю на співпрацю й співорганізацію, діяльністю відповідно до виробничих цілей.

Конструкт «управлінська культура», як правило, означає усвідомлену здібність і потребу інженера у власному оновленні й удосконаленні своєї загальнолюдської культури та досягнень не тільки в професії, а й у повноцінному, багатогранному, у багато разів успішнішому, ніж в інших, житті.

Звідси висновок: набуває актуальності проблема оновлення та модернізації не тільки освітніх цілей і технологій професійної підготовки інженерів. Однією з найбільш ефективних інновацій у контексті розвитку гостро необхідних нових професійних компетентностей є набуття ними відповідних компонентів управлінської культури, яка передбачає відтворення в педагогічному процесі необхідних умов наближення до практичної діяльності майбутнього фахівця, формування в нього вміння моделювати виробничі ситуації, знаходити шляхи вирішення проблем, прогнозувати подальші процеси в професійній діяльності, що само по собі загострює проблеми професіоналізації та педагогізації професійної підготовки.

За нашою концепцією, культуровідповідний компонент професійної підготовки інженера передбачає засвоєння студентами морально-етичних норм і цінностей, складників характеристик управлінської культури, мовленнєвого етикету, культури аналізу, планування, цілепокладання, організації

інженерної діяльності; формування готовності до психічних перевантажень, стресових ситуацій, уміння виходити з них гідно.

Ураховуючи вплив ринкових реформ і визнання державою актуальності високопродуктивної управлінської культури інженерних кадрів, службової етики, стандартів їхньої поведінки зараз і в майбутньому, пропонуємо створений нами на основі тривалих досліджень професійний портрет інженера з властивою йому управлінською культурою, який неодноразово експериментально перевірено з метою пробудження й формування в майбутніх інженерів відчуття власної енергії та успіху особистісного культуротворення, переживання радості й задоволення від справжнього професіоналізму, від своєї праці, а головне, від самопізнання й дієвого самоуправління. Наведемо його зміст із деякими коментарями.

Професійний портрет інженера з властивою управлінською культурою

Інженер, якому властива управлінська культура, – це особистість, яка за власним бажанням здатна до продуктивно-перетворювальної інженерної діяльності на основі принципово нових важливих особистісних підходів, технологій і професійних ідей. Його свідомість, форми мислення й навіть спілкування дещо відрізняються від тих, що притаманні іншим інженерам. Усе голосніше в його цінностях лунає ідея піклування про краще майбутнє, про інших людей, кардинальні зміни в змісті й характері професійної діяльності, людських виробничих, підприємницьких і дружніх стосунках.

Інженер, якому притаманна управлінська культура, бачить не лише сьогоднішній, а й завтрашній день і, відповідно, вміє сучасно мислити, прогнозувати, ризикувати, експериментувати, бути відкритим до швидкозмінних оновлень і нових для цього можливостей, орієнтується на більш високі стандарти роботи й прагнення, на перспективу, мріє бути більш ефективним, вимагає від себе вищого рівня загальної культури, мови, управлінських здібностей, зацікавлений в активній самостійності й розвитку емоційної сфери, її порівнянні та оцінюванні з погляду відходу від аналізу кількісних параметрів і посиленої уваги до якісних характеристик і досягнень своєї професійної підготовки.

Варіанти його інженерної діяльності схожі на базис, що саморозвивається. Він здатен вчасно виявляти найактуальніші проблеми, переломити ситуацію на краще, щоб ефективно протистояти негативному впливу середовища, звільнитися від стереотипних, автоматизованих форм реакцій; навчається жити за велінням своєї природи, своєї самості, досягає стану професійного просвітлення, створюючи власні цінності, ідеали й цілі, щоб успішно виявляти свої природні нахили, вміти жити в злагоді з власною природою, твердо стояти за святиню своїх щонайглибших професійних цінностей і переконань.

Інженер із притаманною управлінською культурою здатен бачити свою працю не такою, якою вона є сьогодні, а такою, якою може стати за найбільш сприятливих для його саморозвитку умов.

Коли треба висловити власну точку зору і по-своєму, не посилаючись на авторитети, прийняти самостійні інженерно-виробничі рішення, інженер почувається впевнено й комфортно, вмюючи прогнозувати, передбачати правильні інженерно-управлінські рішення та їх наслідки, запропонувати неординарні шляхи оптимального розвитку справи на краще.

Такі особистості, як правило, мають яскраві й цікаві долі. Їх інколи недолюблюють, але довго пам'ятають колеги. Проте, на жаль, не завжди їхнє становище в колективах сьогодні престижне. Вони, як правило, часто мають конкурентів, які недоброзичливо сприймають невтомних і незалежних винахідників із твердою волею і творчою уявою.

Утім продуктивність роботи інженера з високим рівнем управлінської культури завжди вища й ефективніша, незважаючи на те що багато часу витрачається на обмірковування інноваційних задумів.

Управлінська культура виявляється в них у несподіваних варіантах розв'язання складних управлінських завдань. Коли в них з'являються нові управлінські плани й узагальнення, вони завжди в гарному настрої. Інколи можна спостерігати їхню загадкову поведінку в особливо складні моменти, коли у свідомості з'являються, зароджуються такі нестандартні інновації й управлінські рішення, яким дивуються навіть вони самі. Управлінська культура такого інженера особливо продуктивна в умовах, коли й соціально, і морально забезпечується на їхньому виробництві:

- особисто усвідомлена свобода організації інженерної діяльності не за наказами, а за внутрішнім бажанням і мотивом, право першим братись за освоєння тих управлінських проблем, які ще ніхто не вирішував, виявляти свій управлінський метод;

- уміння брати на себе відповідальність у дієвості управлінської ініціативи у вирішенні складних і важких управлінських завдань;

- здатність обігнати себе вчорашнього, заглянути в майбутнє, відшукати нові управлінські рішення, повороти і знахідки в досягненні мети;

- природне осмислення значення ризику в інженерній та управлінській діяльності.

Дослідники шляхів формування інженерної еліти засобами інженерної педагогіки відомої не тільки в Україні харківської наукової школи під керівництвом члена-кореспондента НАПН України О. Романовського дійшли висновку, що неодмінною педагогічною умовою формування професійно-управлінської культури інженера є висока етико-професійна культура самого викладача, його духовність, інтелігентність і професіоналізм, а одним із найважливіших завдань професійної

підготовки інженера є перегляд самої концепції організації педагогічного процесу в технічних університетах. Мається на увазі насамперед перехід від традиційної знанєво орієнтованої системи з притаманним їй авторитарним управлінням процесом навчання й виховання до принципів педагогіки співробітництва між викладачем і студентами, до особистісно й діяльнісно орієнтованої системи та педагогіки толерантності. Крім того, надзвичайної важливості набуває також розроблення й своєчасне впровадження в практику підготовки майбутніх інженерів науково обґрунтованих психолого-педагогічних технологій розвитку творчої індивідуальності, загальних і професійних педагогічних здібностей викладачів [3, с. 16].

Дослідники цієї наукової школи першими в Україні визнали факт вичерпаності традиційної системи підготовки інженерних кадрів, що призвело їх до необхідності розроблення нової інженерної педагогіки, її гуманізації й гуманітаризації, практичної реалізації інноваційної педагогічної концепції, яка отримала підтримку провідних науковців, вітчизняних та іноземних фахівців, схвалена Міністерством освіти і науки України.

Результати дослідження не тільки підтвердили цей висновок, а й довели, що психолого-педагогічна готовність викладачів до формування у майбутніх інженерів управлінської культури в процесі професійної підготовки зумовлює внесення суттєвого корегування в наявну практику викладання та надання їй нової якості.

Ідеалом-ідеєю побудови нашої дослідної моделі підготовки викладачів до формування управлінської культури майбутніх інженерів є така: управлінська культура інженера – складник його професіоналізму. Формування управлінської культури інженера ніколи не можна розглядати відокремлено від цілісного педагогічного процесу професійної підготовки.

За нашим припущенням, психолого-педагогічна готовність викладачів до формування в майбутніх інженерів управлінської культури в процесі професійної підготовки характеризується такими важливими педагогічними факторами:

1. Високою професійною компетентністю, загальною культурою, оперативністю й самостійністю, сміливістю управлінських суджень професорсько-викладацького складу.

2. Безкомпромісністю в боротьбі з негативними явищами, пристрасною в захисті інтересів особистості майбутнього інженера, який володіє управлінською культурою.

3. Наявністю бажання й досвіду створення на своїх заняттях захопливої атмосфери спонукання студентів до легкого самоформування в собі сучасної моделі науково обґрунтованої управлінської культури в розв'язанні актуальних управлінських завдань у процесі професійної підготовки.

4. Бажанням максимально наблизити студентів до випереджальних змін у якість і розвиток інженерної справи.

5. Сміливістю розуму і свіжістю професійного погляду на управлінську культуру інженера в сучасному соціумі, спираючись на досвід видатних і знаних в Україні й за її межами інженерів, які завдяки наявності управлінської культури, науки й особистих якостей піднімали на вищий рівень вітчизняну науково-технічну галузь.

6. Здатністю швидко пов'язувати нові професійні знання з наявністю внутрішньої духовної потреби в перебудові засобів осучаснення професійних цінностей майбутнього інженера в майбутньому.

7. Наявністю нового філософського осмислення сутності своєї компетентності, нових концептуальних підходів і вміння мислити й працювати з аудиторією в системі діалогу як складним інтелектуально-професійним актом, що включає взаєморозуміння й рефлексію, вмінням навчати молодь того, як стати успішними людьми XXI століття не тільки в професії, а й у повноцінному багатогранному випереджальному за змістом і сутністю сучасному соціумі, здатністю перетворювати й власну життєдіяльність, надавати їй нового духовного забарвлення з урахуванням вимог часу.

8. Відмовою від застарілих моделей професійного навчання, вмінням виразно, але непомітно, делікатно й ненав'язливо «презентувати» свої науково обґрунтовані освітні технології в колективі, а якщо потрібно, повністю і вчасно переглянути їх.

9. Умінням багато й продуктивно працювати із сучасною професійно-педагогічною літературою, щоб глибоко аналізувати, порівнювати,

зіставляти, моделювати, доцільно й залюбки фантазувати, створюючи модель кінцевого результату, «забігаючи наперед», підвищуючи результат професійного зростання майбутніх інженерів завдяки регулярному оновленню власних психолого-педагогічних знань, сучасних концептуальних підходів і професійних позицій.

Висновки і пропозиції. Уважаємо, що вибір і реалізація саме такого педагогічного шляху сприятиме випереджальному розвитку й підвищенню якості професійної підготовки інженерних кадрів, що становить основу підвищення культурологічної спрямованості не тільки інженерної діяльності, сформованості суспільної свідомості, а й високого авторитету української професійної освіти, інженерної педагогіки.

Список використаної літератури:

1. Зінковський Ю.Ф. Якість освіти – запорука довіри до ВНЗ в контексті сучасних завдань педагогіки. Вісник НТУУ «КПІ». Серія «Політологія. Соціологія. Право»: збірник наукових праць. 2010. № 2 (6). С. 17–20.
2. Пономарев А.С. Общая и профессиональная культура в системе современного образования. Стратегия гуманизма. Харьков: Изд-во НУА, 2004. С. 153–192.
3. Романовський О.Г., Михайличенко В.Є., Гринь Л.М. Педагогіка успіху: підручник. Харків: НТУ «ХПІ», 2011. 368 с.
4. Педагогіка управління: навчальний посібник / Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. РОМАНОВСЬКИЙ, О.С. ПОНОМАРЬОВ, З.О. ЧЕРВАНЬОВА. Харків: НТУ «ХПІ», 2003. 408 с.

Sushchenko R. Cultural Orientation of Professional Training of Engineering Persons – Pedagogical Paradigm of its Updating

The essence and content of the cultural component of the training of Engineering Persons. The analysis looks modern scholars on ways to ensure the integrity of the cultural approach to professional training engineers in the new society. International experience has shown improvement of livelihoods, improve any areas of life may be only when it laid the richness of human culture, all possibilities of thinking, scientific knowledge and experience. Therefore the basic trends that affect the formation of culture as a component of professionalism of Engineering Persons, should include goal-setting – scientific and teaching staff, student motivation audiences universities, academic mobility of compulsory acquisition of professional experience cultural expression in the engineering training. The process of such training of future engineers should include a set of subjects that are organically linked cultural logic to the result of training was to be its Cultural component which remains out of due care. Thus, on the whole set of components sought anticipatory training engineering staff has become constant adaptation programs of higher education institutions to modern science and technology innovation business requirements rail industry. Thus, on the whole set of components sought anticipatory training engineering staff has become constant adaptation programs of higher education institutions to modern science and technology innovation business requirements rail industry that will enable them to successfully detect commitment, creativity, civic maturity, organization, high culture of cooperation with people of reasonable engineering management decisions in unusual situations. It has been specified that a modern engineer is a carrier of active, cultural, communicative and administrative principles, able to plan, organize, correlate, analyze, evaluate his or her informational, emotional and intellectual potential to upgrade professionally and contribute to the development of his or her colleagues' administrative skills. The problem of administrative culture formation cannot be regarded as an isolated, purely educational task. It requires deep theoretical and experimental studies, scientific examination and practical verification of basic conceptual principles related to the loss of the cultural potential of technical universities, creation of special social, educational and cultural environment to develop a high level of general culture, overcome the decline in the prestige of engineering professions and subjective reasons, which depend on the educational establishment and its teaching staff.

Key words: culture, professional training, future engineers, technical university.

О. Л. Файчук

кандидат педагогічних наук,
доцент б.в.з. кафедри соціальної роботи, управління і педагогіки
Чорноморського національного університету імені Петра Могили

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИЧИН КОНФЛІКТІВ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Статтю присвячено питанню конфліктності в студентському середовищі. Здійснено спробу виявити, систематизувати і проаналізувати основні причини виникнення конфліктів у студентів. Відзначено, що окреслена проблема широко розкрита в наукових доробках сучасних педагогів і психологів. Підкреслено, що наявність конфліктів у студентському середовищі призводить до низки негативних наслідків: напруження стосунків між одногрупниками, зниження успішності навчання, відсутності мотивації до навчання тощо. На основі аналізу наукової літератури виділено основні причини міжособистісних конфліктів у студентському середовищі, а саме: наявність у студентській групі соціально незрілих осіб; відсутність свідомої дисципліни; низька мотивація до навчання; негативні риси характеру окремих членів групи; психологічна несумісність членів тощо; недоліки в організації навчального та позанавчального процесу; недостатня підготовленість, малодосвідченість викладачів з питань профілактики та управління конфліктом у студентській групі; недостатня моральна вихованість студентів, яка проявляється в грубості й неправдивості, неповазі до загальнолюдських цінностей, порушеннях правил спілкування; приниження власної гідності одногрупників; низький рівень культури мовлення; відсутність толерантності до поглядів інших тощо. У результаті дослідження виявлено, що основну роль у подоланні та профілактиці конфліктів у студентському середовищі мають відігравати викладачі, зокрема куратори. Профілактика конфліктів спрямовується на недопущення конфлікту або мінімізацію ймовірності його виникнення. За умови ефективної профілактики можна уникнути навіть найменших негативних наслідків, які можуть виникнути внаслідок конфлікту, що був вирішений конструктивно. Під час профілактики конфліктів у студентській групі доцільно застосовувати активні методи на кшталт ігрових психотехнік, тренінгових психотехнологій та аутотренінгів, методи групової психотерапії тощо.

Ключові слова: вища школа, студент, конфлікт, причини конфліктів, профілактика конфліктів.

Постановка проблеми. Зростання напруженості в сучасному суспільстві зумовлює збільшення конфліктів у всіх сферах життя, в тому числі навчання. Виникає необхідність усебічного вивчення конфлікту як соціально-педагогічного феномена з метою зменшення негативних наслідків і використання закладених у них позитивних можливостей для розвитку особистості студента. Зростанню конфліктогенних тенденцій у середовищі студентів сприяють як внутрішні, так і зовнішні умови соціально-економічного розвитку, адже молодь бере активну участь у суспільному житті, вибудовує стосунки з іншими соціальними групами, намагається зайняти свою активну позицію. Саме знання причин, що зумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, дає змогу розробити комплекс методів, спрямованих на їх профілактику та формування навичок успішного вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед сучасних науковців, які досліджували питання розвитку молодіжного середовища, варто відмітити дослідження І. Бежа, Г. Ващенко, Т. Глазько, Р. Купчинова, С. Лапаєнко, Н. Нікіфорова, С. Омельченка, Н. Паніної, Н. Романової, Т. Титаренко, О. Яременка та ін. Із зарубіжних учених проблеми молодіжного середовища вивчали

Х. Данеш, К. Гланз, М. Левіс, Г. Маклауен, Б. Рімер, Д. Хамбург, Л. Хей, Р. Фішер та ін.

Тема конфліктів завжди приваблювала дослідників і вивчалася представниками різних психологічних напрямів як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. У психології найбільш актуальними є розробки представників різних наукових підходів: психоаналітичного (А. Адлер, З. Фрейд, К. Юнг); соціотропного (У. Мак-Даугалл, С. Сігеле); етологічного (К. Лоренц, Н. Тінберген); теорії групової динаміки (Д. Креч, К. Левін); фрустраційно-агресивного (Д. Доллард, Н. Міллер); поведінкового (А. Басс, А. Бандура); соціометричного (Г. Гурвіч, Дж. Морено.); інтеракціоністського (Т. Шибутані, Д. Шпігель) та ін.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури і проведеного опитування охарактеризувати причини виникнення конфліктів у студентському середовищі.

Виклад основного матеріалу. Студентство через специфіку свого соціального становища перебуває на піку соціальних суперечностей і конфліктів у будь-якому сучасному суспільстві. Передусім як суб'єкт суспільних відносин воно здійснює пошук власної соціальної ніші, перебуває в процесі досягнення власного статусу, далеко

не одночасно досягаючи стійкого становища в різних сферах суспільного життя.

Міжособистісні конфлікти можна розглядати як зіткнення осіб у процесі їхніх взаємин. Такі зіткнення можуть відбуватися в різних сферах (економічній, політичній, виробничій, соціокультурній, побутовій тощо). Міжособистісний конфлікт захоплює людину, загострюються всі протиріччя, незгоди, розбіжності думок та оцінок. Також посилюється психічне напруження, емоційне збудження, тривожність, загострюється почуття образи, незадоволення від неотриманої цінності, недосягнутої мети, поганої оцінки. Психічне напруження учасників конфлікту взаємно збуджується та поширюється на всі спільні галузі їхніх взаємин [5, с. 123].

Причини конфлікту – це явища, події, факти, ситуації, що передують конфліктів та викликають його за певних умов діяльності суб'єктів соціальної взаємодії. Спостереження з погляду конфліктології показують, що 80% конфліктів виникає незалежно від бажання їх учасників. Відбувається це через особливості нашої психіки, тому що більшість людей або про конфлікти не знає, або не надає значення конфліктогенам.

Основну роль у виникненні конфліктів відіграють так звані конфліктогени. Цей термін означає «те, що сприяє конфліктові». Конфліктогенами називають слова, дії (бездіяльність), що можуть призвести до конфліктів [1, с. 67].

Сутнісна природа конфлікту визначається в контексті теорії людських потреб, одним із авторів якої є К. Ледерер. Ця теорія відображає мотиваційний підхід до вивчення причин конфлікту. Основним у теорії є положення, що всім людям і спільнотам властиві універсальні соціальні потреби, до яких належить потреба в безпеці, визнанні, ідентичності, незалежності в прийнятті рішень, самореалізації й розвитку власного соціокультурного потенціалу. В основі міжособистісних конфліктів, отже, лежить фрустрація (психічний стан, викликаний об'єктивними труднощами, які неможливо подолати на шляху досягнення цілі). У цьому контексті виникає запитання: що є причиною конфліктних ситуацій – природа людських потреб чи брак засобів для їх задоволення.

У середовищі студентів постійно йде процес самоствердження в групі. У цей час на мотивацію їхньої поведінки великий вплив чинять темперамент, риси вдачі й рівень вихованості. Дослідники вказують, що студентів характеризує загострене почуття власної гідності, максималізм, категоричність та однозначність етичних критеріїв, оцінювання фактів, подій, своєї поведінки. Властиві цьому періоду раціоналізм і небажання приймати все на віру створюють недовіру до старших, у тому числі й до викладачів вишів. До старших курсів міжособистісні взаємодії студентів набува-

ють більш усвідомленого характеру, відбувається формування мікрогруп за принципом міжособистісної сумісності, в яких міжособистісні конфлікти стають рідкісним явищем. Конфлікти вирішуються самими студентами, але можуть закінчуватися розривом відносин.

Конфлікти можливі не лише серед студентів, а й між студентами та викладачами. Найпоширеніша причина таких конфліктів – неадекватність оцінки знань студентів. У таких ситуаціях суб'єктивною стороною можуть виступати необ'єктивні претензії студента на вищу оцінку й суб'єктивність викладача, що занижує оцінку студенту. Є викладачі, які майже ніколи не ставлять оцінку «відмінно», вони переконані в тому, що досконало знають предмет тільки вони самі. Такий викладач постійно перебуває в конфліктній ситуації зі студентами. На оцінку можуть впливати особисті якості студента, його поведінка на лекціях і практичних заняттях (репліки, сперечання, вступи до суперечок).

Усю сукупність причин конфліктів, які представлені в сучасній науковій літературі, можна розділити на чотири великі групи:

1. Причини, які мають соціально-психологічний характер (наявність у студентській групі соціально незрілих осіб; відсутність свідомої дисципліни; низька мотивація до навчання; негативні риси характеру окремих членів групи; відсутність найпростіших знань із психології; психологічна несумісність членів тощо).

2. Причини, які мають організаційний характер (недоліки в організації навчального та позанавчального процесу; недостатня підготовленість, малодосвідченість викладачів з питань профілактики й управління конфліктом у студентській групі).

3. Морально-етичні причини (недостатня моральна вихованість студентів, яка проявляється в грубості й неправдивості, неповазі до загальнолюдських цінностей, порушеннях правил спілкування; приниження власної гідності одногрупників; низький рівень культури мовлення).

4. Релігійні та політичні причини виявляються в різноманітті світоглядних поглядів студентів і відсутності толерантності до поглядів інших. Особливо ця причина актуальна сьогодні – у період загострення політичних проблем.

Для переходу конфліктної ситуації в конфлікт необхідний якийсь поштовх. Таким поштовхом зазвичай буває внутрішня або зовнішня спонукка. Такими можуть бути зневажливий жест, міміка, грубе різке слово, образливі висловлювання, приниження гідності, упереджене ставлення до особистості тощо. При цьому найбільш активними збудниками є слово та інтонація.

Нами здійснено спробу виявлення рівня конфліктності студентів на основі використання методики «Рівень конфліктності особисто-

сті». Результати опитування серед 54 студентів Чорноморського національного університету імені Петра Могили спеціальності «Соціальна робота» продемонстрували, що більшість респондентів (36%) мають високий рівень конфліктності, тобто відстоюють свої права, незважаючи на думку інших. Вище за середній і середній рівні мають (28%) опитаних, ближче до середнього, на жаль, лише 8%. Тобто, як ми бачимо, має місце наявна картина конфліктності, якій мають запобігти дії викладачів, а саме кураторів. Куратори мусять допомогти студентам адаптуватись до нових умов, налагодити стосунки в групі.

З метою визначення виховних заходів, які були б корисними для запобігання конфліктам у студентському середовищі, нами проведено анкетування серед викладачів і студентів. Зокрема, результати письмового та усного опитування показали, що основними пропозиціями викладачів є введення до спецкурсу «Вступ до спеціальності «Соціальна робота» питань стосовно організації навчальної діяльності студентів, особливостей їхньої нової соціальної ролі; залучення студентів до організації та проведення заходів, спрямованих на полегшення процесу адаптації (Дні здоров'я, тематичні брейн-ринги, вікторини, стінгазети тощо); виховний вплив на студентів (кураторські години, індивідуальні бесіди, запрошення студентів старших курсів, перегляд тематичних відеофільмів); узгодження тематичного змісту дисциплін з метою наповнення їх відповідним змістом, проведення серії тренінгових занять на згуртування групи, круглі столи з викладачами кафебри і студентами старших курсів тощо.

Отже, конфлікт – це усвідомлювана суперечність, яка характеризується протиборством конфліктуючих сторін. Конфлікти виникають на ґрунті протилежності інтересів, соціальних установок і спрямованості особистості залучених у конфлікт людей. Під час дослідження конфліктів у міжособистісному спілкуванні студентів важливо виявити не тільки об'єктивні чинники виникнення конфлікту, котрі, як правило, можна відносно легко виявити й розпізнати шляхом спостереження або анкетування, а й суб'єктивні, дослідження яких можливе тільки за допомогою особистісних опитувальників, проєктивних методик.

На основі аналізу наукової літератури можна виділити декілька причин міжособистісних конфліктів, що створюються в молодіжному середовищі (студентській групі), а саме: рівень інтелектуального розвитку, ментальний досвід, внутрішній світ, цілісний Я-образ, самовизначення в життєвих

і професійних планах, вимоги реального життя, які не завжди відповідають власним уявленням, наявність чи відсутність самоповаги, порушення процесів адаптації та соціалізації; недостатня сформованість внутрішніх регуляторних механізмів особистості; різні форми проявів агресії (прямої й непрямої); ухилення від чіткого означення об'єкта конфліктної взаємодії, що призводить до заміни її об'єкта на предмет; недостатній розвиток емпатії як наслідок підвищеного рівня ригідності особистості; стійкі фрустраційні реакції як наслідок ригідності у вирішенні конфліктних ситуацій; порушення структури колективної взаємодії тощо.

Висновки і пропозиції. На основі аналізу наукової літератури ми виділили декілька причин міжособистісних конфліктів, що створюються в молодіжному середовищі (студентській групі), а саме: наявність у студентській групі соціально незрілих осіб; відсутність свідомої дисципліни; низька мотивація до навчання; негативні риси характеру окремих членів групи; відсутність найпростіших знань із психології; психологічна несумісність членів тощо; недоліки в організації навчального та позанавчального процесу; недостатня підготовленість, малодосвідченість викладачів з питань профілактики й управління конфліктом у студентській групі; недостатня моральна вихованість студентів, яка проявляється в грубості й неправдивості, неповазі до загальнолюдських цінностей, порушеннях правил спілкування; приниження власної гідності одногрупників; низький рівень культури мовлення; відсутність толерантності до поглядів інших тощо. Саме знання цих причин допоможе викладачам здійснювати активну профілактичну діяльність з метою запобігання конфліктам серед студентів. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розроблення ефективних заходів профілактики конфліктів у студентському середовищі.

Список використаної літератури:

1. Ващенко І.В., Антонова О.Г. Конфлікт. Посттравматичний стрес: шляхи їх подолання: навч. посіб. Київ: Знання, 1998. 220 с.
2. Дмитриев А.В. Конфликтология. Москва, 2000. 245 с.
3. Загальна конфліктологія: навч. посіб. / під. заг. ред. І.В. Ващенко, С.П. Гіренка. 2-ге вид., доп. Харків: Оригінал, 2001. 384 с.
4. Амелин В.Г. Социология конфликта. Москва, 1992. 149 с.
5. Уткін Е.А. Конфликтология. Теория і практика. Москва: ЕКМОС, 2000. 235 с.

Faichuk O. Characteristics of the conflicts causes in the student environment

The article highlights the aspect of conflict in the student environment. The author tries to identify, systematize and analyze the main causes of conflict among students. It is noted that the outlined problem is widely disclosed in the scientific developments of modern teachers and psychologists. The article shows that the presence of conflicts in the student environment leads to many negative consequences: the stress of relationships between the group members, the reduction of the success of the studies, the lack of motivation to study, etc. Analysis of scientific literature demonstrates the main causes of interpersonal conflicts in the student environment: the level of intellectual development of students, mental experience, the inner world, self-determination in life and professional plans, the requirements of real life, the presence or absence of self-esteem, violation adaptation and socialization processes; insufficient formation of internal regulatory mechanisms of the individual; various forms of aggression (direct and indirect); evasion from a clear definition of the object of conflict interaction; insufficient development of empathy as a result of increased level of rigidity of the individual; persistent frustration reactions as a result of rigidity in the resolution of conflict situations; violation of the structure of collective interaction, etc. As a result of the study, it was found that teachers, especially tutors, play a main role in overcoming and preventing conflicts in the student environment. Conflict prevention is aimed at preventing conflict or minimizing the likelihood of its occurrence. The effective prevention can alert even the smallest negative consequences. The conflict's prevention in the student group includes active methods such as game, trainings and autotrenings, methods of group psychotherapy, etc. The tutor must explain to students different ways of conflict solving (dialog, cooperation) and different consequences of conflict.

Key words: high school, student, conflict, causes of conflicts, prevention of conflicts.

Т. М. Цегельник

аспірант кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ПЕДАГОГІЧНИЙ ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ СТУДЕНТІВ ЗІ СПЕЦКУРСУ «КОРЕКЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРІВ» (ЗА МАТЕРІАЛАМИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ)

У статті автор розкриває теоретичні підходи з проблеми здійснення тестового контролю студентів зі спецкурсу «Корекційна діяльність вихователів реабілітаційних центрів», аналізує погляди інших дослідників щодо цієї проблеми. Автором розкрито зміст поняття «тест» у світлі сучасної освіти. Аналізуючи наукові джерела й тести, які використовують в освітньому процесі, автор переконує, що порівняно з традиційними формами контролю тестування має такі переваги: об'єктивність оцінювання знань, умінь і навичок студентів, можливість реалізації цілеспрямованого систематичного контролю за рівнем знань студентів зі спецкурсу «Корекційна діяльність вихователів реабілітаційних центрів», нескладність у проведенні, економія часу, необхідного для виконання тесту і його перевірки. На основі аналізу літературних джерел з окресленої проблеми автор дійшов висновку, що для контролю сформованості компетентності студентів бакалаврату зі спеціальності «Дошкільна освіта» найбільш доцільним буде використання закритих тестів, різних за принципом побудови відповіді: альтернативні тестові завдання, тестові завдання з простим множинним вибором, відповідь яких будується за принципом класифікації, тестові завдання на порівняння і протиставлення. Пропонуються результати власного дослідження, які підтверджують актуальність і практичну необхідність дослідження окремих питань.

Ключові слова: тест, тестування, корекція, корекційна діяльність, реабілітація, реабілітаційний центр, дошкільний вік.

Постановка проблеми. Останніми десятиліттями в Україні активно впроваджується тестування як один із найефективніших методів для вирішення проблеми визначення вихідного рівня компетентності студентів із навчальної дисципліни.

Уперше поняття тесту з'явилися понад сто років тому на стику психології, соціології, педагогіки та інших так званих поведінкових наук. Початок тестуванню поклав відомий англійський психолог Ф. Гальтон, який розробив значну кількість простих тестів, першим застосував оцінювальні шкали, почав розробляти методи математичної статистики. Науковець виділив принципи теорії тестування, а саме:

- застосування серії однакових випробувань до значної кількості випробовуваних;
- статистична обробка результатів;
- виділення еталонів оцінювання.

Ці принципи успішно застосовують і в системі вищої школи.

Також вагомий внесок у розвиток методики тестування зробив Дж. Кеттелл, адже його ідеї в наш час становлять основу сучасної тестології, а саме: однаковість умов для учасників експерименту; обмеження часу тестування приблизно однією годиною; у приміщенні, де проводиться експеримент, не повинно бути глядачів; обладнання має

бути хорошим і закликати людей до тестування; однакові інструкції та чітке розуміння випробовуваними; результати тестування піддаються статистичному аналізу, знаходять мінімальний, максимальний і середній результат, розраховують середнє арифметичне та середнє відхилення [5].

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про існування різних підходів до визначення поняття «тест» і його класифікацій.

Тест (test) – слово англійського походження, що означає іспит, спробу, випробування. У сучасній теорії та практиці тестового контролю нараховується понад 20 різновидів тестів: залежно від мети, характеру й функцій контролю, характеру, форми відповіді [2].

У контексті нашої проблеми ми скористаємося визначенням педагогічної діагностики як можливості з'ясування рівня навчальних результатів. Головним визначенням специфіки тестів є можливість їх використання для оцінювання навчальних досягнень студентів.

Для діагностування успішності навчання розробляються спеціальні методи, які різними авторами називаються тестами навчальних досягнень, тестами успішності, дидактичними тестами. В. Аванесов використовує термін «педагогічний тест» і визначає його як систему репрезентативних паралельних завдань зростаючої складності,

специфічної форми, яка дає змогу якісно й ефективно виміряти рівень і структуру підготовленості студентів [1].

Під педагогічним тестом ми будемо розглядати комплекс завдань, за допомогою яких здійснюється моніторинг рівня навчальних досягнень того, хто навчається або самостійно вивчає матеріал певної дисципліни (курсу, модуля). Предметом такої оцінки є знання, уміння та навички студента, а не його особистісні якості або фізичні дані.

Зазначаємо, що під час створення педагогічних тестів для студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» ступеня вищої освіти «бакалавр» ми використали погляди таких фахівців: Л. Бурлачука, В. Жила, П. Клайна, О. Чебикіна, В. Шадрикова та ін. [5; 6; 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що проблема використання тестових завдань цікавило багатьох педагогів і психологів (В. Аванесов, М. Богданова, Я. Болюбаш, О. Чебикін, Д. Чернилевський та ін.) [1; 5; 6; 7].

З метою ефективного використання педагогічних тестів у роботі зі студентами спочатку було визначено навчальні стандарти, а саме: якими знаннями, уміннями та навичками повинні оволодіти студенти бакалаврату під час вивчення цього курсу (модуля), після закінчення роботи семінару, виконання самостійної роботи.

Ми погоджуємося з думкою науковців (Л. Бурлачук, С. Морозов, С. Хаджирадєва та ін.), які визначають п'ять основних правил, яких необхідно дотримуватися в процесі формулювання завдань для тих, хто буде проходити тестування:

- конкретно визначати, що саме студент буде здатен виконати наприкінці практичного заняття;
- описувати певні наочні дії чи результат;
- посилатися на конкретні розділи робочої програми або методичного посібника, монографії тощо, які вивчатимуться; окреслювати певний рівень сформованості знань, умінь і навичок;
- визначати умови, за яких студент зможе досягти очікуваного результату або продемонструвати відповідні навички та вміння [5; 6].

Для одержання якісного результату під час семінару або практичного заняття викладач повинен структурувати зміст дисципліни.

Метою статті є дослідження особливостей складання тестів для студентів бакалаврату зі спеціальності «Дошкільна освіта».

Виклад основного матеріалу. Основними традиційними формами тестових завдань, що можуть бути рекомендовані для складання педагогічних тестів, є такі: завдання закритої форми із запропонованими відповідями; завдання відкритої форми з вільно конструйованими відповідями.

Під час організації й проведення констатувального етапу дослідження використано можливість педагогічного тестування. Ми застосовували

тестові завдання закритої форми, які складались із трьох компонентів: інструкції з їх виконання; запитальної (змістової) частини; відповіді(ей). Форма подання тестових завдань відповідала рекомендаціям щодо розроблення педагогічних тестів. Декілька тестових завдань однакової форми супроводжувалися однією інструкцією виконання, яка чітко й однозначно, без подвійного тлумачення, описувала спосіб визначення вибраної відповіді та за потреби містила необхідні пояснення.

На практиці ми переконались, що доцільно використовувати закриті тести, різні за принципом побудови відповіді: альтернативні тестові завдання, які передбачають наявність двох варіантів організації відповіді типу «так – ні»; «правильно – неправильно» тощо; тестові завдання з простим множинним вибором, відповідь яких будується за принципом класифікації, нами використовувались, коли кількість можливих варіантів відповідей менше трьох, але відповідь більш складна, ніж відповідь типу «так – ні»; тестові завдання на порівняння і протиставлення розроблялися для перевірки вмінь виявляти розпізнавальні ознаки різних явищ, ситуацій тощо.

Ми з'ясували особливості складання тестів закритої форми. Зазначимо, що в практиці складання педагогічних тестів ми не використовували тести відкритої форми, тому що статистична обробка означених тестів досить складна.

Назвемо складники тестових завдань: безпосередньо завдання (починається з активного дієслова – того, що необхідно зробити: укажіть, підкресліть, визначте, запишіть, виберіть правильну відповідь, закінчіть пропозицію, упишіть пропущений текст тощо); твердження, малюнки, таблиці, формули, схеми тощо, частина яких пропущена; запитання; варіанти відповідей (якщо такі маютьсся) [8].

Здійснюючи педагогічне тестування, ми акцентували увагу на актуалізації знань студентів, які будуть працювати в інклюзивних закладах дошкільної освіти, реабілітаційних центрах, навчатимуть і виховуватимуть дітей з особливими освітніми потребами. Наведемо приклад визначення рівня професійної компетенції студента закладу вищої освіти зі спецкурсу «Корекційна діяльність вихователів реабілітаційних центрів»:

1. Оцініть ці твердження за шкалою від 1 до 5 (1 – повністю згоден, 2 – згоден, 3 – сумніваюся, 4 – скоріше не згоден, 5 – абсолютно не згоден):

А. Корекційно-педагогічна діяльність – це складне психофізіологічне й соціально-педагогічне явище, що охоплює весь освітній процес (навчання, виховання, розвиток), виступаючи єдиною педагогічною системою, куди входять об'єкт і суб'єкт педагогічної діяльності, її цільовий, змістовний, операційно-діяльнісний та оцінно-результативний компоненти.

Б. Корекційно-педагогічний процес розглядається як єдиний освітній процес, до якого входять навчання, виховання й розвиток.

(1 – 2 – 3 – 4 – 5)

2. Як Ви вважаєте:

а) чи належить реабілітаційний центр до інклюзивних закладів?

1 – не знаю; 2 – важко відповісти; 3 – ні; 4 – скоріше так, ніж ні; 5 – так;

б) інклюзивна освіта – це:

1) система освітніх послуг, яка базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту і права навчатися в умовах спеціального закладу;

2) розширення участі всіх дітей, зокрема з особливостями психофізичного розвитку, в освітньому процесі;

3) забезпечення ефективності навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому закладі;

4) створення умов індивідуального навчання дітей з вадами розвитку поза межами загальноосвітніх закладів;

5) система освітніх послуг, яка базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту і права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу.

3. Які компоненти включає система допомоги дітям з відхиленнями в розвитку й поведінці (підкресліть, може бути декілька відповідей)?

Лікування основного захворювання, підтримувальна терапія, лікувальна фізкультура, масаж; навчання та виховання за певними програмами в спеціальних дошкільних закладах, школах; психологічна корекція, оптимізація сімейного клімату; надання можливості працювати, допомога непрацездатним тощо; немає жодної правильної відповіді.

4. Що означає термін «реабілітація»:

1) заміщення або перебудова порушених чи недорозвинених функцій організму;

2) виправлення окремих дефектів у дітей з обмеженими можливостями;

3) повернення хворого до нормального життя й праці в межах психофізичних можливостей;

4) процес пристосування людини до нового для неї середовища.

5) первинне формування функцій і здібностей у дітей раннього віку з проблемами розвитку за рахунок створення спеціальних умов.

5. Чи необхідний додатковий курс (спецсеминар) для більш глибокого вивчення особливостей роботи вихователя з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах реабілітаційних центрів?

1) так, це повинен бути спецсеминар;

2) так, це повинен бути спецсеминар, де більша кількість годин – практичні заняття;

3) ці питання краще розглядати під час вивчення дошкільної педагогіки;

4) ці питання краще розглядати під час вивчення дошкільної педагогіки та спеціальних методик навчання, розвитку й виховання дітей дошкільного віку;

5) мені достатньо знань із цього питання.

Після проведення педагогічного тестування проводиться обробка результатів за такими даними: кількість діагностичних завдань – 6; максимальна оцінка правильної відповіді – 5; максимальна сума балів, яку можна отримати, – 30; діапазон рівня сформованості навчальної компетенції: а) високий рівень сформованості – 30 балів; б) середній рівень сформованості – 10–25 балів; в) допустимий – 5–9 балів; г) критичний – до 9 балів.

Висновки і пропозиції. Отже, у статті подано один варіант використання педагогічного тестування. Але варто пам'ятати: незалежно від варіантів тестів під час підготовки до них потрібно враховувати такі положення: не допускати зловживання тестами або їх результатами; усвідомлювати об'єктивні можливості й недоліки тестів і не очікувати від них більшого, ніж вони можуть дати; використовувати в освітньому процесі такі тестові завдання, які б не тільки перевіряли оволодіння студентами навчальним матеріалом, а й спонукали їх мислити; прагнучи отримати оперативні й об'єктивні результати, пам'ятати про те, що інформація, одержана тестовим шляхом, ніколи не може бути повною і всеосяжною.

Список використаної літератури:

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий: учебник для преподавателей ВУЗов, техникумов, училищ, учителей школ, гимназий и лицеев. Москва: Центр тестирования, 2002. 238 с.
2. Аверіна С., Барабанова Н. Методика створення тестів знань студентів з дисциплін комунікативно-інформаційного циклу. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum%20/vkp/2010_8/st_9_10.pdf
3. Бонч-Бруєвич Г.Ф. Методологічні засади тестового контролю (на базі інформаційних технологій): навчальний посібник. Київ: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. 44 с.
4. Булах І.Є., Мруга М.Р. Створюємо якісний тест: навчальний посібник. Київ: Майстер-клас, 2006. 160 с.
5. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев, 1998. С. 325–347.
6. Дидактичне тестування в системі підвищення кваліфікації держслужбовців / за заг. ред. О.Я. Чебикіна, С.К. Хаджирадєвої. Одеса, 2002. С. 3–15.
7. Жила В.Г., Шпильов В.Д. Створення тестів та проведення тестового контролю якості підготовки. Луганськ, 1997. С. 18–29.
8. Зданевич Л.В. Дидактичне тестування студентів зі спецкурсу «Дезадаптація дошкільників та її наслідки» (за матеріалами констатувального експерименту). Педагогічний дискурс. 2013. № 14. С. 185–189.

Tsehelnik T. Test Control of Students on a Special Course “The Correctional Activities of Educators of Rehabilitation Centers” (based on the ascertaining experiment)

The author reveals the theoretical approaches to the problem of test control of students on a special course “The Correctional Activities of Educators of Rehabilitation Centers”, analyzes the views of other researchers on this problem in this article. The content of the concept “test” in the light of modern education has been revealed by the author. The author persuades that comparing to traditional forms of control testing has the following advantages: objectivity of assessment of students knowledge and skills, the opportunity of realization of purposeful systematic control over the level of students’ knowledge on the special course “The Correctional Activities of Educators of Rehabilitation Centers”, simples in holding, in the saving of time required to run the test and its validation, by analyzing scientific sources and tests that are used in the educational process. The main traditional forms of test tasks that can be recommended for the making tests, in particular they are: the tasks of the closed form with proposed answers; the tasks of the open form with the freely constructed responses have been described in the article. The author has come to the conclusion, based on the analysis of literary sources on the designated problem, that to control the formation of the competence of undergraduate students of bachelor’s degree in the specialty “Pre-School Education” the using of closed tests, different on the principle of constructing an answer: alternative test tasks, test tasks with a simple multiple choice, the answer of which is based on the principle of classification, test tasks for comparison and opposition would be the most appropriate. During the preparation for the using of tests, the following provisions should be taken into account: not to allow abusing of tests or their results; to be aware of the objective possibilities and disadvantages of tests and not to expect more from them than they can give; to use in the educational process such tests that not only could check the mastery of students of educational material, but also prompted them to think; in order to obtain prompt and objective results, to remember that the information obtained by the test could be never complete and comprehensive has been emphasized. The author also gives examples of test tasks and offers the results of his own research, which confirm the relevance and practical necessity of investigating individual issues.

Key words: test, testing, correction, correctional activity, rehabilitation, rehabilitation center, preschool age.

Г. Ю. Чемерис

аспірант кафедри інформатики та кібернетики,
асистент кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

РОЗРОБЛЕННЯ КРИТЕРІАЛЬНО-ОЦІНОЧНОГО АПАРАТУ ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК

Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасних психолого-педагогічних досліджень у галузі діагностики освітніх результатів студентів. На основі теоретичного аналізу наукової літератури та сформованого досвіду оцінювання компетентностей студентів у роботі запропоновано підхід до оцінювання й діагностики рівня сформованості графічної компетентності майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук у процесі їхньої професійної підготовки в закладі вищої освіти, заснований на визначенні рівня сформованості структурних компонентів графічної компетентності. За допомогою аналізу наукових досліджень з формування графічної компетентності спеціалістів різних галузей розглянуто й теоретично обґрунтовано чотири критерії сформованості графічної компетентності майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук, а саме: когнітивно-емоційний, особистісно-креативний, мотиваційно-діяльнісний та аналітично-рефлексивний критерії. Описані критерії графічної компетентності охоплюють увесь спектр показників, що характеризують емоційні, чуттєві, пізнавальні, ціннісні, творчі й мотиваційні складники. Описано показники прояву зазначених критеріїв графічної компетентності. Відповідно до ступеня вираженості показників сформованості критеріїв графічної компетентності, визначено чотири рівні, а саме: критичний (інтуїтивний), допустимий (репродуктивний), достатній (продуктивний) і високий (креативний) рівні. Виділені критерії та рівні сформованості графічної компетентності дають змогу здійснити вибір адекватних оцінних засобів, а також відстежувати динаміку опанування компонентами графічної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук для якісного застосування набутих знань у професійній діяльності, що виявляється в умінні бачити проблеми, висувати ідеї, пов'язані з їх вирішенням, володіти здатністю й готовністю мобілізувати сукупність знань, умінь, навичок та узагальнених способів виконання графічних дій, необхідних для здійснення навчально-професійної діяльності, що сприяють особистісному розвитку студентів в умовах цілісного освітнього процесу закладу вищої освіти.

Ключові слова: критерії, показники, рівні, графічна компетентність, майбутні бакалаври з комп'ютерних наук.

Постановка проблеми. Модернізація вітчизняної освіти зумовила якісно нові зрушення в освітній діяльності й вимоги до випускників. Розвиток сучасних інформаційних і художніх технологій у національному та світовому контекстах викликає певні зміни в галузі освіти. Сучасні тенденції розвитку освіти вимагають теоретичного осмислення й практичного оновлення змісту підготовки фахівців з комп'ютерних наук. Графічна освіта студентів закладів вищої освіти досить складна, вимагає комплексного вирішення в напрямі вдосконалення. Головною метою освітнього процесу є всебічний розвиток молодого покоління, яке має володіти теоретичними знаннями і практичними навичками, творчо мислити, вдосконалюючи особисті можливості для відповідності належному високому професійному рівню. Підготовка майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук в умовах сучасного мінливого ринку правці спрямована на формування особистості фахівця, який поряд із традиційними формами, методами й техноло-

гіями повинен володіти творчим та інноваційним мисленням для вирішення нагальних професійних завдань. Готовність до такої діяльності є індикатором професіоналізму фахівця в галузі комп'ютерних наук, підґрунтям його самовдосконалення й саморозвитку, формування креативної та творчої особистості. Саме така діяльність майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук є похідним результатом сформованості графічної компетентності. Рівень готовності майбутнього бакалавра з комп'ютерних наук до інноваційної, креативної й конкурентоспроможної діяльності визначається певними критеріями та показниками графічної компетентності, співвідношення яких свідчить про якість його професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Художній досвід особистості є проблемою, яка цікавила вчених протягом багатьох століть. Шляхи її вирішення пропонували філософи (І. Кант, Г. Гегель, К. Юнг та ін.); естетики (І. Зязюн, Л. Сморж); теоретики мистецтва (Р. Арнхейм,

А. Лосєв). Різні аспекти проблеми естетичного, художньо-естетичного й художнього досвіду особистості розкриваються в працях таких зарубіжних і вітчизняних науковців, як Т. Андрущенко, І. Гончаров, М. Горбунова, Т. Завадська, М. Каган, Г. Карась, Н. Киященко, Е. Реброва, Е. Шевнюк.

Мета статті – теоретичне обґрунтування й виділення критеріїв розвитку графічної компетентності майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук і визначення показників і рівнів формування визначених критеріїв.

Виклад основного матеріалу. У процесі розроблення критеріально-оціночного апарату графічної компетентності майбутнього бакалавра з комп'ютерних наук першочерговим завданням є визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості компетентності. Для цього доцільно розглянути базові дефініції, якими оперуватимемо в дослідженні.

Визначення поняття графічної компетентності нами проведено в попередніх дослідженнях [8, с. 43–44], де *графічна компетентність майбутнього бакалавра з комп'ютерних наук* розуміється нами як інтегративна властивість, що включає вміння здійснювати якісну організацію та проектування програмних засобів, професійно використовувати сучасні комп'ютерні графічні технології під час проектування інтерфейсу розроблюваного програмного засобу, знаходити оптимальні технології досягнення кращого результату з урахуванням ергономічних вимог кінцевої аудиторії, тобто користувачів засобу чи споживачів продукту.

Термін «критерій» у словнику з педагогіки трактується як ознака, на підставі якої здійснюється оцінювання, визначення або класифікація чогось; мірило судження, оцінки [5]. Словник іншомовних слів надає визначення [3] терміна «критерій» як підставі для оцінювання, класифікації або визначення чогось. У педагогіці «критерій» визначається як об'єктивна ознака, що дає змогу

з'ясувати міру розвитку досліджуваного явища, здійснити порівняльну оцінку його сформованості в суб'єктів дослідження [1]. І. Дичківською в короткому термінологічному словнику критерій визначено як «показник, що характеризує властивість (якість) об'єкта, оцінювання якого можливе за одним із способів вимірювання або за експертним методом» [4, с. 344]. Отже, критерій нами розуміється як чинник, відповідно до якого здійснюється оцінювання певних якостей.

Кожний критерій оцінювання рівня сформованості компонентів графічної компетентності студентів характеризується власною сукупністю показників. Термін «показник» [1] визначено як ознаку, свідчення, доказ чогось; дані про результати роботи або процесу, дані про досягнення; явище або подію, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу. За І. Підласим показник визначається як характеристика однієї сторони об'єкта, що підлягає виміру й надає кількісну та якісну інформацію стосовно властивостей об'єкта [10].

Для визначення критеріїв і показників сформованості графічної компетентності майбутнього бакалавра з комп'ютерних наук нами здійснено аналіз наукових праць закордонних і вітчизняних науковців. У дисертаційному дослідженні Т. Русських [9] сформованість графічної компетенції майбутніх бакалаврів техніки й технологій складаються з мотиваційного (усвідомлення студентами досліджуваних абстрактних понять); діяльнісного (активне відтворення навчального матеріалу); креативного (оволодіння вміннями вирішувати розрахункові або експериментальні завдання) компонентів. У дисертаційному дослідженні М. Ожги [7] описані інструментальний (платформа операційної системи; сфера застосування; мова інтерфейсу), навчально-методичний (навчальні матеріали; підтримка виробника) та функціональний (бібліотеки об'єктів; вбудовані засоби) критерії.



Рис. 1. Критерії сформованості графічної компетентності майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук

Ураховуючи особливості формування графічної компетентності майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук, уважаємо за доцільне введення чотирьох критеріїв сформованості графічної компетентності, що відповідали б емоційним, чутливим, пізнавальним, ціннісним, творчим і мотиваційним компонентам. На підставі проаналізованої науково-педагогічної літератури й з огляду на специфіку професійної діяльності майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук, нами визначені такі критерії сформованості графічної компетентності, представлені на рис. 1.

Когнітивно-емоційний критерій характеризує ступінь залученості в творчий процес – силу емоційних відгуків на вирішення завдання із залученням творчих і креативних вмій, що відбивається в продукті, підкреслюючи його оригінальність, унікальність, експресію, розробленість.

Особистісно-креативний критерій указує на здатність до активізації навичок організації самостійної креативної діяльності і творчого потенціалу – використання уяви, просторового мислення, критичного погляду на речі, схильності діяти максимально самостійно (індивідуальна стратегія), виявляє здатність мислити креативно та непересічно, продукувати якомога більше ідей, образів.

Мотиваційно-діяльнісний критерій характеризує прагнення до участі у творчій діяльності, самовираження, за допомогою креативного і творчого підходу до створення продукту, вибір найбільш успішної стратегії поведінки й тих чи інших прийомів розумової діяльності у вирішенні поставленого творчого завдання, націленість на результат; здатність до безперервної освіти й саморозвитку, гнучкої зміни способів своєї освітньої, професійної та соціальної діяльності.

Аналітично-рефлексивний критерій розкриває здатність до самоаналізу, саморефлексії, пошуку своїх сильних і слабких сторін, прагнення до саморозвитку, пізнання світу і його перетворення, об'єктивну критику своїх і чужих творчих досягнень; визначає розвиток внутрішньої позиції особистості як творця.

Кожен із критеріїв визначається низкою показників, які розкривають його повний зміст.

До показників *когнітивно-емоційного* критерію ми зарахували дивергентне мислення; легкість у використанні асоціацій (асоціативна й експресивна швидкість); особливості темпераменту (пластичність, варіативність, емоційна стійкість, схильність до напруженої діяльності, соціальна енергійність); емпатію.

До показників *особистісно-креативного* критерію належать уява; критичне мислення; прагнення до незалежності, відсутність страху висловлювати свою точку зору на проблему; надситуативна активність (ініціативність, вихід за межі заданого); внутрішня позиція особистості як

творця (зацікавленість у вирішенні проблемно-пошукових завдань, тенденції до індивідуалізації творчої діяльності).

Показниками мотиваційно-діялісного критерію є потреба у творчій діяльності й визнання її цінності; потреба в участі в навчально-пізнавальній діяльності; позитивне ставлення до навчання; творча й пізнавальна самостійність; освоєння способів творчої діяльності; якість виконуваних дій; прагнення до досягнення мети, отримання конкретних результатів своєї діяльності; навички співпраці; здатність оптимізації своєї поведінки (навички організації творчого процесу, гнучкий вибір тієї чи іншої стратегії поведінки, безболісна відмова від неефективного способу дії); здатність до продукування непересічних рішень.

До показників аналітично-рефлексивного критерію ми зарахували особливості емоційно-ціннісного ставлення до себе (рівень самооцінки, її адекватність); прагнення до самоосвіти, саморозвитку; вміння об'єктивно оцінити свій і чужий творчий продукт.

Кожен критерій, окрім показників, має рівні, які необхідні для діагностики якості сформованості графічної компетентності. Рівень компетентності розглядається як система знань, на противагу поняттю професійного рівня, який розуміється як ступінь сформованості вмій і навичок [6]. У зв'язку з необхідністю визначення ступеня сформованості графічної компетентності майбутнього бакалавра з комп'ютерних наук нами описані чотири рівні її сформованості. В. Беспалько в праці [2] рівні сформованості компонентів компетентності студентів характеризує за чотирма рівнями засвоєння: розпізнавання об'єктів вивчення під час повторного сприйняття раніше засвоєної інформації про них або виконання дій над ними на першому рівні; репродуктивна діяльність, що полягає у самостійному відтворенні з пам'яті й застосуванні інформації (алгоритмічна діяльність) відповідно до другого рівня; продуктивна діяльність, що здійснюється згідно не з готовим, а зі створеним у процесі діяльності алгоритмом, однак із використанням і трансформацією відомої орієнтувальної основи типової дії на третьому рівні; евристична (продуктивна) діяльність, що здійснюється шляхом самостійного конструювання об'єктивно нової орієнтувальної основи дії (творча, дослідницька діяльність) відповідно до четвертого рівня. Ми поділяємо погляд автора щодо розподілу сформованості компонентів компетентності на чотири рівні, надаємо характеристики рівнів графічної компетентності майбутнього бакалавра з комп'ютерних наук:

1-й рівень – *критичний (інтуїтивний)*. У студента відсутня цілісна картина застосування графічних навичок у професійній діяльності, рівень професійних знань мінімальний. Новий навчаль-

ний матеріал засвоюється з труднощами. Неусвідомленість і поверховий характер графічних знань. Виникають складності під час застосування отриманих знань на практиці. Особистісні та професійно-важливі якості розрізнені. Відсутня потреба в саморозвитку. Значна кількість неточностей і принципових помилок у процесі виконання графічних завдань, опрацювання яких – незадовільної якості. Здатність до вирішення графічних завдань виключно на розпізнання раніше висвітлених відомостей. Відсутня самостійність під час виконання графічних завдань. Потреба в постійній допомозі викладача.

2-й рівень – *допустимий (репродуктивний)* Недостатньо знань для застосування їх на практиці. Володіє традиційними графічними засобами й технологіями, вміє застосовувати отримані знання під час вирішення професійних завдань. Інформація засвоюється після багаторазового повторення. Студент здатний самостійно виконувати графічні завдання з алгоритмічним (репродуктивним) змістом, що полягає в застосуванні навчальної інформації та відтворенні з пам'яті вже вивченого матеріалу. Здебільшого усвідомлені графічні знання. Неточності й помилки в процесі опрацювання графічних завдань мають непринциповий характер. Простежується певна самостійність з періодичною потребою в допомозі викладача під час опрацювання графічних завдань.

3-й рівень – *достатній (продуктивний)*. Актуалізована потреба в отриманні професійних знань, але не вироблена установка на використання набутих графічних навичок у професійній діяльності. Після первинного ознайомлення навчальна інформація засвоюється. Усвідомлені, але не систематизовані графічні знання. Наявність поодиноких незначних помилок і неточностей у процесі виконання графічних завдань. Евристичний і продуктивний характер графічної діяльності. Діяльність здійснюється за створеним алгоритмом із трансформацією та використанням уже вивчених способів розв'язання графічних завдань. Самостійність під час виконання графічних завдань. Потреба в незначній допомозі викладача.

4-й рівень – *високий (креативний)*. Актуалізована потреба в отриманні професійних знань, студент має повне уявлення про застосування набутих графічних навичок у майбутній професійній діяльності, розуміє її сутність і значимість. Актуалізована потреба в особистісному й професійному самовдосконаленні. Володіє основами графічного моделювання, прототипування, вміє застосовувати отримані знання під час вирішення виробничих професійних ситуацій, комунікабельний у груповій роботі. Аналізує результати своєї діяльності. Усвідомлення,

засвоєння та систематизація навчальної інформації відбувається вже після первинного ознайомлення. Висока якість виконання графічних завдань, що не містять помилок і неточностей. Дослідницький і творчий характер графічної діяльності. Самостійний пошук шляхів вирішення ускладнених і змінених завдань.

Висновки і пропозиції. Отже, для виявлення рівнів сформованості компонентів графічної компетентності майбутнього бакалавра з комп'ютерних наук, на нашу думку, можна визначити когнітивно-емоційний, особистісно-креативний, мотиваційно-діяльнісний та аналітично-рефлексивний критерії з визначеними нами вище показниками. Використання цих критеріїв у професійному навчанні майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук дасть змогу підвищити ефективність навчального процесу й результатів професійної діяльності. Чотири рівні сформованості графічної компетентності, що визначені, дадуть можливість достатньою мірою диференціювати рівень сформованості графічної компетентності. Отже, виділення рівнів і вибір критеріїв і показників, що забезпечують оцінку сформованості графічної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук, дають можливість їх використання в освітньому процесі і створюють передумови переходу до кількісних характеристик.

До перспектив подальших досліджень зараховуємо визначення сукупності методів діагностики для рівнів сформованості критеріїв графічної компетентності майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук.

Список використаної літератури:

1. Педагогіка / Ю.К. Бабанский и др. Москва: Просвещение, 1988. 478 с.
2. Беспалько В.П. Педагогіка и прогрессивные технологии обучения. Москва: Педагогіка, 1995. 304 с.
3. Бирик С.П., Сютя Г.М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання. Харків: Фоліо, 2006. 623 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ», 2005. 448 с.
6. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2002. С. 106–108.
7. Ожга М. Методика навчання систем 3D проектування майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю: автореф. дис. ... канд. техн. наук. Київ: Укр. інженерно-педагогічної акад., 2013. 20 с.

8. Осадча К.П., Чемерис Г.Ю. Аналіз сутності поняття «графічна компетентність» у системі підготовки майбутнього бакалавра з комп'ютерних наук. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2017. Vol. 5. №. 3. С. 37–46. URL: <http://www.ojs.mdpu.org.ua/index.php/itse/article/view/1929/2446>.
9. Русских Т.И. Формирование графической компетенции у будущих бакалавров техники и технологий: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Киров, 2010. 164 с.
10. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: в 2 кн. Москва, 1999. Кн. 1. 576 с.

Chemerys H. Development of criteria and assessment apparatus of graphic competence formation of future bachelors in computer sciences

The article is devoted to one of the topical problems of modern psychological and pedagogical researches in the field of diagnostics of educational results of students. On the basis of theoretical analysis of scientific literature and the developed experience of evaluating students' competencies, the approach to the evaluation and diagnostics of the level of formation of graphic competence of future bachelors from computer sciences in the process of their professional training in a higher education institution is proposed, based on determining the level of formation of structural components of graphic competence. On the basis of the analysis of scientific research on the formation of graphic competence of specialists from different fields, four criteria for the graphic competence of future bachelors in computer sciences were considered and theoretically substantiated, namely cognitive-emotional, personal-creative, motivational-activity and analytical-reflexive. The described criteria of graphic competence cover the whole spectrum of indicators that characterize emotional, sensory, cognitive, value, creative and motivational components. The indicators of display of the indicated graphic competence criteria are described. In accordance with the severity of the indicators of the formation of the criteria of graphic competence, four levels are identified, namely critical (intuitive), admissible (reproductive), sufficient (productive) and high (creative) levels. The selected criteria and levels of graphical competence formation allow to choose the appropriate estimating tools, as well as to track the dynamics of mastering the components of graphic competence in the process of professional training of future bachelors from computer sciences for qualitative application of the acquired knowledge in professional activity, manifested in the ability to see problems, to put forward ideas related to their solution, have the ability and willingness to mobilize a set of knowledge, skills, skills and generalized methods of rational actions necessary for the implementation of educational and professional activities that contribute to the personal development of students in a holistic educational process of the higher education institution.

Key words: criteria, indexes, levels, graphic competence, future bachelors in computer science.

СУЧАСНА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА НІМЕЧЧИНИ ЯК ОБ'ЄКТ НЕОЛІБЕРАЛЬНИХ ТЕХНОКРАТИЧНИХ РЕФОРМ

Автор статті повідомляє про неоднозначність результатів реформування університетської освіти ФРН на сучасному етапі. На адресу цих реформ у німецькому академічному середовищі лунають гострі критичні зауваження як з боку реформаторів, так і з боку консерваторів. З одного боку, реформатори незадоволені глибиною реформ, темпами реформування, впровадження в систему вищої школи механізмів ринкової саморегуляції й, урешті-решт, актуальним рівнем конкурентоспроможності німецьких університетів на глобальному ринку освітніх і наукових послуг, постачальниками яких є сучасні професійні університети. Консерватори, навпаки, стурбовані повним розривом з ідеалом класичного університету, загрозою втрати університетською освітою свого наукового характеру, звуженням спектру спеціальностей, гонитвою за результатами, а також небезпекою руйнації університету як інституції. Автор наполягає на тому, що реформування університетської освіти повинно мати на меті поліпшення якості освіти, умов праці вчених, викладачів і студентів, стимулювання пізнавальної діяльності як єдиного інструмента розвитку науки й формування особистості вчених і студентів. Автор зазначає, що ситуація, що склалася у сфері реформування університетської освіти Німеччини, змушує замислитися над проблематикою проведення реформ українських університетів. Багато в чому ситуація в цих ЗВО Німеччини має багато спільного із ситуацією в університетах України: українські університети є значною мірою державними установами, мають обмежену автономію, хронічно страждають від недофінансування, а тому досить часто не мають видатних досягнень у галузі науки й викладання. Актуальні реформи спрямовані не на підвищення конкурентоспроможності українських університетів і формування студентської, викладацької та наукової еліти, а передусім на скорочення кількості університетів і, як наслідок, економію державних витрат на їх утримання. Автор вважає, що в умовах кризи української економіки такі заходи цілком виправдані, але є велика небезпека того, що українська вища школа в результаті процедур акредитації, атестації і тривалого недофінансування втратить свій науковий та освітній потенціал.

Ключові слова: професійне навчання студентів, формування наукової еліти, оцінювання якості освіти, наукове виробництво знань, технократична реформа вищої школи.

Постановка проблеми. Процес реформування університетської освіти в Німеччині викликає неоднозначні оцінки як з боку реформаторів, так і з боку консерваторів, котрі звинувачують перших у відмові від провідних для німецької університетської освіти й науки засад, які сформульовані В. фон Гумбольдтом ще на початку XIX ст. і залишались базовими, що відобразалося принаймні в офіційних документах. Однак ця критика не враховує багатьох істотних елементів сучасного реформування сучасної освіти. Як відомо, університетська освіта протягом останніх двох століть здебільшого виконувала завдання професійного навчання студентів і формування особистості молодих професіоналів відповідно до цілей, проголошених німецькою державою на певному етапі свого розвитку. Тому оцінка ефективності сучасних реформ визначається не дотриманням будь-яких укорінених принципів або непорушних ідеалів, а досягненням конкретної мети реформи. Метою реформування університетської освіти має бути передусім поліпшення якості навчання й дослідницької роботи.

Мова йде про якість в академічному сенсі, яка є досить розпливчати поняттям, проте в більшості сучасних теорій сприймається як можливість застосування набутих студентами знань і компетенцій у їхній майбутній професійній діяльності, а також формування особистісних якостей випускників, що відповідають вимогам демократичного суспільства. Проте критика реформ повинна бути не самоціллю, а науково обґрунтованою, допускати самокритику безпосередніх учасників процесу реформування й має бути відкритою для оцінювання результатів цього процесу. Потребу в такій критиці повинна відчувати не тільки наука, а й будь-який інший вид практичної діяльності, у тому числі й навчання в університетах. Ці заклади вищої освіти мають прищеплювати студентам критичне мислення, яке є передумовою формування автономної особистості з широким науковим світоглядом і сформованою громадянською позицією. Відсутність у випускників університетів здатності до критичного мислення свідчить про отримання ними половинчастої освіти, що орієнтована виключно на потреби ринку робочої сили.

Така тенденція викликана внесенням змін до структури навчальних програм, які повинні забезпечити підготовку фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, а високий рівень конкурентоспроможності випускників конкретного університету є запорукою високої репутації цього ЗВО в рамках глобального академічного середовища. Сама по собі конкурентна ідея є досить продуктивною, проте надмірне захоплення цією ідеєю призводить до спотвореного тлумачення якості університетської освіти, можливостей і потреб окремих університетів.

У рамках реалізації програмних положень Болонського процесу в Німеччині протягом останніх десятиліть особливої значущості набуває формування т. зв. «наукової університетської еліти». Заходи, що вживаються державою, спрямовані на диференціацію ЗВО відповідно до отриманих ними рейтингових оцінок, а досягнення високого національного й міжнародного рейтингів університетом слугує передумовою для отримання ним особливих умов фінансування як з боку держави, так і т. зв. «незалежних» спонсорів, а також умовою залучення до університетської освіти найкращих випускників гімназій. У сучасному академічному дискурсі ФРН обговорюється можливість формування в перспективі 4 типів ЗВО, а саме: досконалих (елітних або висококласних) університетів міжнародного рівня, дослідницьких університетів національного рівня, а також навчальних університетів і галузевих ЗВО з переважно регіональними функціями. За розрахунками німецьких учених, диференціація галузі вищої освіти має призвести до диверсифікації шляхів набуття населенням вищої освіти, оскільки вступники до ЗВО (представники різних верств населення ФРН) переслідують різні освітні цілі. Загалом ці заходи мають покращити фінансування державних університетів і підвищити якість німецької вищої освіти й науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми реформування системи університетської освіти Німеччини, конкретні заходи, спрямовані на реалізацію запланованих реформ, особливості їх упровадження відображені в наукових працях У. Банчеруса [1], А. Гульбінса, К. Хімпеле, С. Стаак [2], Д. Мюллер-Бьолінг [6], Б. Хоффа, П. Зітте [4], А. Келлера [5], П. Пастернака [8], А. Деміровича [3]. Ці вчені займаються проблемами реалізації програмних положень Болонської декларації, створення нового університетського менеджменту, створення конкурентного середовища в самих університетах і в межах усієї вищої освіти, в тому числі на міжнародному рівні, питаннями формування наукової університетської еліти, оцінювання якості роботи університетів тощо. Усі ці дослідники сходяться на думці, що університетська освіта Німеччини потребує подальшої демократизації, яка покликана створити в

університетах трудовий і навчальний контекст, який є адекватним нинішньому стану німецького суспільства й сучасним глобальним цивілізаційним викликам. В умовах технократичного неоліберального реформування університетської освіти такий контекст має надати особливої значущості антропологічному характеру університетської освіти й науки, оскільки університети мають орієнтуватись у діяльності на інтереси громадян і потреби всього людства, а не тільки на потреби міжнародних корпорацій. Якість університетської освіти мусить вимірюватись її здатністю задовольняти потреби як індивідів, так і всього людства. Для цього німецькі університети мають перетворитись у центри світової науки й культури, здатні вирішувати глобальні політичні, екологічні, економічні, гуманітарні проблеми та конфлікти.

Мета статті полягає в тому, щоб привернути увагу українських дослідників і викладачів до проблем, із якими зіткнулась університетська освіта Німеччини на актуальному етапі її реформування, зокрема до проблеми розроблення більш-менш об'єктивних (кількісних і якісних) критеріїв визначення ефективності функціонування університетів, стимулювати вітчизняних науковців до 1) обговорення процесу «маркетизації» діяльності університетів і його впливу на якість університетської освіти; 2) діагностики наукової й освітньої діяльності університетів; 3) визначення ефективності залучення державних коштів до їх фінансування; 4) налагодження дискурсу між політиками й освітянами щодо прогнозування розвитку університетів, можливостей трансформації сучасних професійних університетів у т. зв. «інноваційні» університети; 5) обговорення доцільності інституціоналізації «елітних» (або «досконалих») університетів.

Виклад основного матеріалу. Основними чинниками розвитку німецької університетської освіти, як відомо, є такі: 1) глобалізація ринку інноваційної наукової продукції, робочої сили, освітніх послуг; 2) розвиток економіки знань, яка потребує від університету не тільки вироблення нових знань, а і їх переробки з метою отримання готового до продажу продукту, який має певний набір якостей і відповідає потребам держави або приватного бізнесу; 3) глобалізація (або «макдональдизація») політичного, наукового та культурного життя людства; 4) інтенсифікація процесу масовізації вищої освіти; 5) університетизація систем вищої освіти (поява нових освітніх провайдерів, тобто вищих спеціалізованих закладів або т. зв. прикладних університетів). У цьому контексті спостерігається певне зниження якості німецької вищої освіти, зростає дефіцит фінансових та інтелектуальних ресурсів. Вищезгадані глобальні чинники розвитку університетської освіти зумовлюють нагальність суттєвого підвищення її якості як провідного напрямку модернізації університетів.

Протягом останніх двох десятиліть у межах Болонського процесу відбувається активна співпраця урядів європейських країн, національних і міжнародних академічних спільнот та організацій роботодавців, накопичено значний досвід у розробленні й запровадженні стратегій забезпечення якості вищої освіти. До провідних із них належать такі: законодавча (розроблення й застосування законів і підзаконних актів, що визначають діяльність інституцій, відповідальних за визнання якості), адміністративна (моніторинг і контроль якості освіти в рамках процедур ліцензування, акредитації, атестації вишів, навчальних програм, педагогічного та адміністративного персоналу), професійна (упровадження нових освітніх технологій), ринкова (упровадження ринкових механізмів діяльності університетів). Це стратегії на запровадження моделі т. зв. «університету світового класу» («world-class university», «Premier League university», «innovative university» або «center of excellence»). Проте достатньо повного й точного визначення цієї моделі не існує, хоча в німецьких академічних колах ідеться переважно про орієнтацію реформ на американську модель науково-дослідного університету, яка сприймається ними як глобальна модель університету (Emerging Global Model) і вимірюється індикаторами, що використовуються в міжнародних рейтингах університетів.

З 1960 рр. у Німеччині робилися спроби пристосувати університетську освіту до змін, що відбулись у характері науки й продуктивних сил і призвели до розроблення технократичної за своєю сутністю реформи вищої школи, засоби й цілі якої практично не змінилися й досі. Сама наявність такої стійкої концепції реформування університетів дає змогу зробити припущення про неможливість її здійснення в повному обсязі. Саме усвідомлення нереалістичності намічених заходів викликало в 1960 рр. масові протести в німецькому суспільстві, спрямовані проти технократичної реформи університетської освіти. Учасниками протестів були представники широкого спектру політичних сил, передусім лівих і ліберальних, які наполягали на економічній необхідності підвищення якості освіти для модернізації національної економіки й демократизації суспільства загалом.

Питання модернізації економіки Німеччини нині не втратили свою актуальність в умовах глобалізації та формування постіндустріального інформаційного суспільства. Наука й освіта перетворюються в окрему дуже важливу галузь економіки. Сьогодні як ніколи набула актуальності ціла низка тих ідей, проти яких протестували критики неоліберальних технократичних перетворень в університетській освіті ще в 1960 рр. Сьогодні, щоправда, мова не йде про відродження ідеалістичної освітньої концепції В. фон Гумбольдта. Метою неоліберальних реформ у сфері універси-

тетської освіти є створення конкурентоспроможної системи університетської освіти Німеччини.

Під освітою традиційно розуміють викладання знань та оволодіння знаннями. Оволодіння знаннями передбачає активність суб'єкта пізнання. Засвоєні ним знання не підлягають простому механічному споживанню, а процес їх засвоєння не закінчується їх повним споживанням та остаточною переробкою. Як відомо, знання не витрачається в процесі його засвоєння індивідуумом, а відтворюється в процесі його когнітивної діяльності, тобто виробляється, творчо й критично переробляється, розширюється й поглиблюється. Те, що сприймається як знання, вважається таким за визначенням. Але знання означає щось більше.

Громадський характер і діалогічність знання має велике значення для індивіда, оскільки навіть у процесі набуття простої професійно-технічної освіти відбувається формування його як особистості. Щоправда, в цьому випадку індивід самостійно займається самоосвітою у вигляді простого застосування знань і при цьому не набуває досвіду вільного і творчого самовдосконалення. Проте в нього постійно формується здатність до відкриття світу. Вона буває обмеженою і спирається на допомогу авторитетів, проте на більш високому рівні особистісного розвитку індивіда в нього розвивається здатність до комплексного пізнання, тобто формується пізнавальна автономія. Знання є складником орієнтації індивідів і складником їхньої ідентичності. Воно формує їхню соціальну позицію, нахили, розвиває здібність до відкриття «світу» та його інтерпретації.

Науковість університетської освіти як її базовий принцип передбачає в цьому сенсі здатність індивіда до рефлексії, його відкритості до сприйняття нових фактів, здатність до комунікації з колегами, а також до проблемно-орієнтованого і критичного одержання знань, до корекції вже набутих знань через появу нових наукових даних. Виходячи з такої концепції набуття знань та одержання університетської освіти, варто вказати на деякі важливі наслідки її актуальною реконструкції. У німецьких науковців виникають серйозні побоювання, що ці зміни завдаватимуть значної шкоди науковості освіти і стимулюватимуть появу й поширення неоліберальної напівосвіти. Безсумнівно, реформи, що здійснюються, є абсолютно необхідними, невідкладними та доцільними. Однак ці реформи можуть мати згубні наслідки для суспільства у вигляді вихолощення змісту вищої освіти й перетворення університетів у технічні, економічні та інші школи.

Актуальна реорганізація сфери університетської освіти ФРН має на меті, по-перше, скорочення тривалості навчання в університеті до 8–9 семестрів і, по-друге, зниження віку вступників, тобто скорочення терміну навчання в

школі на один рік. Мета цих нововведень полягає в скороченні витрат на вищу освіту з боку держави й подовженні тривалості трудового стажу випускників.

Зміна характеру навчання в університеті вже призводить до застосування в навчальному процесі вузько орієнтованих навчальних програм, ригідних навчальних форм, фасованих, тобто «модуляризованих», дидактичних одиниць. За цих умов, а також у контексті зростання навчального навантаження викладачів вони утримуються від прояву ініціативи і сліпо керуються приписами, які надходять зверху, що істотно полегшує реалізацію сучасної німецької технократичної реформи у сфері університетської освіти.

Навчання в бакалавріаті, тривалість якого скорочується до 6–8 семестрів, буквально закликає студентів до більш легкого ставлення до досвіду, що вони набувають під час навчання, й акцентує увагу на здобутті умінь і навичок як засобів досягнення успіху на ринку робочої сили. Такий підхід не сприяє формуванню в студентів наукового критичного розуміння «світу», тому їхній повсякденний розум і якісна предметна освіта формують наївне чи навіть релігійне уявлення про «світ». Навчальний матеріал структурується за модулями, відбувається регулярний контроль рівня засвоєння матеріалу окремих модулів, проте студенти практично позбавляються можливості набуття досвіду вільного, академічного, науково орієнтованого обговорення на тлі посилення їхнього тижневого академічного навантаження, а зростання їхніх витрат на навчання змушує студентів займатись пошуком додаткового заробітку.

У цьому випадку в студентів не залишається достатньо часу для змістовної навчальної підготовки, фундаментального засвоєння наукового знання, роздумів та особистісного розвитку, в тому числі для одержання навчального досвіду й розвитку методичних, комунікативних і предметних компетенцій. Цей досвід не може формуватися без вільного, націленого на обговорення змісту окремих навчальних дисциплін у студентському середовищі або в окремих робочих групах, а також без допомоги наставників. В умовах масовізації університетської освіти руйнується комунікація між викладачами і студентами, зменшуються можливості індивідуальної роботи зі студентами, надання індивідуальних консультацій тим студентам, котрі їх потребують через труднощі в навчанні. Ці труднощі виникають або через помилковість вибору вступником майбутньої спеціальності, через недостатньо ретельно складений індивідуальний навчальний план, або через недоліки шкільної підготовки.

Невисокий рівень фахової компетенції вступників змушує університети здійснювати відбір цього контингенту самими університетами й організову-

вати пропедевтичну підготовку першокурсників. Наявність вільних навчальних місць оголошується публічно, в тому числі для іноземних абітурієнтів. Це має забезпечити поліпшення рівня підготовки абітурієнтів до навчання в університетах і, отже, сприяти залученню найкращих абітурієнтів у тому числі із-за кордону. У зв'язку з цим виникає безліч питань щодо вироблення набору критеріїв відбору вступників, визначення типових рис цього контингенту, термінів і переліку спеціальностей, на які здійснюється набір. Ці питання виникають також через те, що Німеччина має вже довгий досвід стимулювання кращих студентів і вчених, але, тим не менше, його не можна оцінити як позитивний.

Протягом багатьох років кращі абітурієнти, тобто ті, які мають максимально можливий середній бал атестата зрілості, зараховуються на медичний або юридичний факультети. Такий відбір мусив був призвести до значного збільшення наукових досягнень світового рівня в галузі медицини та юриспруденції. Безумовно, такі досягнення є, але не всі вони свідчать про конкурентоспроможність німецької науки і престижність німецьких університетів. У реальності відбувається інтенсивне стимулювання честолюбства абітурієнтів і їхніх батьків, яке проявляється в прагненні отримати максимальний середній бал атестата зрілості з метою вступу на престижні спеціальності, що забезпечуватимуть випускникам високі доходи в майбутньому. Меркантильні міркування, якими керуються абітурієнти та їхні батьки під час вступу до університету, спотворюють мету набору, так як відбір студентів відбувається не за критеріями професійної придатності вступників і без урахування їхніх особистісних якостей, необхідних для роботи за професією, а за рівнем особистих амбіцій.

Наявність максимально високого середнього бала атестата зрілості майже повністю виключає вступ на менш престижні спеціальності, такі як педагогіка або філологія, так як це суперечить ієрархії предметів, що сформувалась у свідомості школярів. Відбір найбільш честолюбних абітурієнтів є одним із етапів формування студентської еліти, щоправда, в негативному сенсі цього слова, оскільки її представники визначають себе такими заздалегідь, виходячи зі своїх перекоханих уявлень про елітарність.

Якщо торкнутися заходів держави, спрямованих на створення умов для формування академічної еліти, то виникає питання про наслідки такого відбору. Такі відомі елітні університети, як Гарвардський або Стенфордський, сформували свою високу репутацію протягом тривалого проміжку часу. Вони мають у своєму розпорядженні значні кошти й тому можуть «купувати» вчених світового рівня на глобальному ринку науки. Завдяки значним інвестиціям університет повинен ефективно впливати на громадськість з метою

підтримки своєї репутації, постійно висвітлюючи свою діяльність і досягнення своїх випускників. Саме репутація ЗВО визначає розмір тієї суми, яку студенти готові сплатити за отримання наукового ступеня доктора філософії в надії на те, що отримання цього ступеня є запорукою значного професійного успіху, який також визначається репутацією університету.

Проте якість наукової освіти може відігравати другорядну роль у формуванні реноме університету, його студентів і викладачів. Оскільки в суспільстві домінує думка, що випускники та викладачі як члени т. зв. «Ліги плюща» є видатними особистостями, ефект реноме буде спрацьовувати знов і знов. У науковій дійсності часто спостерігається розчарування вкоріненими в суспільній свідомості стереотипами щодо високого рівня кваліфікації студентів і професорів т. зв. елітних університетів. Однак дуже складно розраховувати на об'єктивну оцінку іміджу цих університетів як ефективних центрів підготовки наукових кадрів і дослідницьких центрів, оскільки в цьому випадку ефективно працює комплексний механізм, заснований на монопольній владі академічної й бізнесової еліти.

Однак варто зазначити, що елітні університети, зокрема американські, дійсно мають видатні досягнення, які передусім ґрунтуються на оптимальних і стабільних умовах праці в цих ЗВО. Вони надають ученим і студентам можливість займатися вирішенням певних наукових проблем з урахуванням віддаленої перспективи їх вирішення. У німецьких університетах, навпаки, викладачі передають студентам здебільшого стандартизовані знання. Вони займаються також постійним оновленням структурних планів, рецензуванням, випуском мало цікавих наукових публікацій і пошуком додаткових коштів для фінансування своїх досліджень і покращення свого матеріального стану.

Усі ці факти є аргументацією на користь формування німецьких елітних університетів. Проте ідея їх створення перешкоджає підвищенню якості освіти й використанню ресурсів реформування всіх німецьких державних університетів у розумних межах, по всьому діапазону спеціальностей і в усьому різноманітті їхньої наукової діяльності.

Висновки і пропозиції. Виникнення в Німеччині ідеї формування наукової еліти викликало необхідність вирішення проблеми паралельного навчання «нормальних» студентів і студентської «еліти», оскільки кращі студенти, як і всі інші, проходять навчання в бакалавріаті. Виникає питання щодо доцільності проведення відбору кращих студентів ще на початковому етапі навчання, виникають сумніви щодо об'єктивності критеріїв їх відбору та можливості виявлення найбільш здібних майбутніх учених ще на самому початку

їхньої діяльності. Сумнівним критерієм придатності до довічної наукової діяльності є також відмінні оцінки в атестаті зрілості або сам факт успішного проходження співбесіди. Повсякденний досвід показує, що багато вчених починають відчувати в собі схильність до наукової діяльності тільки в ході розумового й навчального процесу в рамках університетського навчання, а іноді навіть тільки після нього. Сучасна технократична реформа вищої школи не враховує цю обставину.

Якщо мова йде про найкращих студентів, учених і викладачів, то виникає питання про винагороду, яка повинна мотивувати їх для продовження своєї діяльності в університетах. Такими мотивувальними факторами повинні стати вищі доходи, стабільні трудові відносини, хороші умови праці, більш високий рівень визнання суспільством цінності праці. Є великі сумніви в можливості створення таких оптимальних умов праці в умовах хронічного недофінансування університетської освіти в Німеччині, яке призводить до низького рівня матеріального забезпечення наукових досліджень і низького рівня зарплати вчених. Немає ніяких підстав для того, щоб стверджувати про суспільне визнання їхньої праці і створення для них оптимальних умов праці.

Символічне визнання наукової роботи не відповідає матеріальним і моральним витратам майбутніх учених, оскільки в організації наукової роботи домінують економічні міркування. Вони зводяться до вибору місця проведення досліджень і забезпечення конкурентоспроможності. Тому до наукової діяльності можна залучати фахівців, які мають внутрішню мотивацію для заняття наукою, або тих, яких влаштовує малоперспективна робота через їхню занижену самооцінку. Мета «відбору еліти» викликає також низку серйозних організаційних питань, наприклад, щодо доцільності ізоляції студентської еліти, шляхів утворення окремих потоків або окремих академічних груп, щодо відбору найбільш кваліфікованих викладачів для роботи з елітою, про об'єктивні критерії виявлення викладацької еліти.

Ситуація, що склалася у сфері реформування університетської освіти Німеччини, змушує замислитися над проблемами реформування українських університетів. Багато в чому ситуація в університетській освіті Німеччини має багато спільного із ситуацією в Україні: українські університети є значною мірою державними установами, мають обмежену автономію, хронічно страждають від недофінансування, а тому досить часто не мають видатних досягнень у галузі науки й викладання. Актуальні реформи спрямовані не на підвищення конкурентоспроможності українських університетів і формування студентської, викладацької та наукової еліти, а передусім на скорочення кількості університетів і, як наслідок, економію держав-

них витрат на їх утримання. В умовах кризи української економіки такі заходи цілком виправдані, але є велика небезпека того, що українська вища школа в результаті процедур акредитації, атестації і триваючого недофінансування втратить свій науковий та освітній потенціал.

Список використаної літератури:

1. Banscheraus U. (2007) Die deutsche Studienreformdiskussion und der Bologna-Prozess. Über die These einer Konvergenz der Studiensysteme in Europa und ihre Auswirkungen auf die Bildungspolitik in Deutschland. Wende, Wara und Georg Bollenbeck (Hrsg.): Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft. Heidelberg: Synchron, S. 71–88.
2. Banscheraus U., Gulbins A., Himpele K., Staack S. (2009) Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Bericht im Auftrag der Max-Träger-Stiftung, Frankfurt/Main.
3. Demirovic A. Kritische Gesellschaftstheorie und ihre Bildungsbedingungen im fordistische und postfordistische Kapitalismus. Kritische Wissenschaft, Emanzipation, und die Entwicklung. – Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi) / freier Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs): Studiengebühren, Elitekonzeptionen & Agenda 2010. Marburg 2004. S. 57–81.
4. Hoff B., Sitte P. (Hrsg.). Politikwechsel in der Wissenschaftspolitik? Ein Lesebuch. Berlin, 2001.
5. Keller A. (2004) Alma mater bolognese. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses. GEW-Landesverbände Berlin, Brandenburg, Hessen und Niedersachsen, Frankfurt/Main.
6. Müller-Böling D. (2000) Die entfesselte Hochschule. Gütersloh: Verlag Bertelsmann.
7. Welbers U. (Hrsg.) (2001) Studienreform mit Bachelor und Master: gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen; Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Neuwied: Luchterhand.
8. Pasternack P. (2006) Qualität als Hochschulpolitik. Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes. Bonn: Lemmens.

Cherkashyn S. Modern German university education as object of neoliberal technocratic reforms

The author of the given article informs on ambiguity of reforming results of the German higher education system at the present stage. The criticism to address of carried out reforms sounds both on the part of reformers, both on the part of conservatives. Reformers are not satisfied with reforming rates, introduction of market self-control mechanisms into the German higher education system, with results of marketization in the activity of higher schools and of their research centers. They are disappointed by an insufficient increase of the competitiveness level of German higher schools in the global market of granting educational and scientific services. Conservatives are also concerned with full break with the Humboldt ideals of university, education and scientific activity, with narrowing of a profession spectrum, with chase of results. The author insists that higher education system reforming should have as its object the education quality improvement and the improvement of working conditions of scientists, teachers and students, the cognitive activity stimulation as a unique tool of science development and of the scientist and student person formation. The current situation in the reforming German university education makes us think about the problems of reforming Ukrainian universities. In many respects, the situation in German university education has much to do with the situation in Ukraine: Ukrainian universities are largely state institutions, have limited autonomy, are chronically underfunded, and therefore often do not have outstanding achievements in science and teaching. Current reforms are not aimed at increasing the competitiveness of Ukrainian universities and the formation of a student, teaching and scientific elite, but, above all, reducing the number of universities. Under the conditions of the Ukrainian economy's crisis, such measures are fully justified, but there is a great danger that Ukrainian higher education will lose its scientific and educational potential as a result of accreditation, certification procedures and ongoing underfunding.

Key words: vocational training of students, formation of scientific elite, evaluation of education quality, scientific manufacture of knowledge, technocratic higher school reform.

НОТАТКИ