

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2018 р., № 61, 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. 61. 230 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.)

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 07.11.2018.
Підписано до друку 14.11.2018.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Тираж 150 пр.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

<i>Д. С. Антонюк</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНО-ІМІТАЦІЙНОГО КОМПЛЕКСУ «МОВLAB» В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	6
<i>В. І. Безсмертна</i> СТУДЕНТСЬКІ СОЦІАЛЬНІ ЦЕНТРИ: СУТНІСТЬ І КЛАСИФІКАЦІЯ.....	12
<i>О. С. Верітова</i> РОЗРОБЛЕННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	18
<i>О. С. Волошина</i> МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОЦІНЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	23
<i>О. О. Гармашов</i> ЗМІСТ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	28
<i>Н. М. Гнедко</i> МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	33
<i>Т. І. Горпініч</i> ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНИЙ АПАРАТ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ США КРИЗЬ ПРИЗМУ ПАЦІЄНТОЦЕНТРИЗМУ.....	39
<i>А. Ю. Динич, О. В. Шевчук</i> ВПЛИВ ЧАСТКОВО-ПОШУКОВОГО НАВЧАННЯ З МАТЕМАТИКИ НА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	44
<i>Т. П. Задко</i> ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕНСАТОРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІВ, ЩО ВИВЧАЮТЬ АРАБСЬКУ МОВУ.....	48
<i>Л. В. Задорожна-Княгницька</i> СОЦІАЛЬНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ СУТНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	54
<i>О. В. Іваніга</i> ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ.....	60

<i>О. А. Каніболоцька</i> ШЛЯХИ СТВОРЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОТИВАЦІЙНИХ ПЕРЕДУМОВ УСПІШНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	64
<i>О. С. Капінус</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТА ТА СУБ'ЄКТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....	69
<i>О. П. Кірдан</i> ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	74
<i>О. О. Клочко</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ «ГРУПИ РИЗИКУ».....	79
<i>С. Я. Когут</i> ДО ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ (З ДОСВІДУ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА).....	84
<i>І. М. Коренева</i> РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПІДГОТОВКИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....	92
<i>Л. М. Корольова</i> РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	97
<i>О. В. Коротун</i> ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ У ЗВО.....	104
<i>М. Ф. Криштанович</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	109
<i>І. М. Литовченко</i> ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ АКАДЕМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ ЯК ДИСЦИПЛІНИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ.....	113
<i>В. В. Любарець</i> ГОСТИННІСТЬ ЯК ПРОДУКТ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	117

<i>О. С. Митцева</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ	122
<i>Ю. І. Мінгальова</i> ОРГАНІЗАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ».....	126
<i>С. О. Моргунова</i> ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЇ ПОДКАСТУ	132
<i>С. Е. Мороз, О. В. Калашник, О. С. Михайлова</i> ЛЕКЦІЯ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	137
<i>Ю. Ю. Мосейчук</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	142
<i>Yu. P. Nenko, S. O. Khriapak</i> LANGUAGE COMPETENCE OF A FUTURE SPECIALIST AS A COMPONENT OF GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCE (ON THE EXAMPLE OF A CIVIL PROTECTION SERVICE OFFICER).....	147
<i>О. В. Патієвич</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ В УМОВАХ ЕКСПЕРИМЕНТУ	151
<i>І. В. Полякова</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	157
<i>О. В. Пономаренко</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	162
<i>А. М. Приходько</i> ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФАХОВОЇ ТА МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЗВО ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ (НА ОСНОВІ ОПОРНИХ СХЕМ І ЗНАКОВИХ МОДЕЛЕЙ).....	168
<i>О. О. Романова, О. В. Мудрик</i> ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ СТУДЕНТАМИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ.....	172
<i>І. С. Рубель</i> КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ВІЗУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	176

<i>С. В. Симоненко</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ІЗ ПРОГРАМНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ.....	181
<i>В. В. Стрілець</i> ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМОВОМУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ.....	186
<i>А. В. Сущенко, Ю. А. Гришко</i> ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СИЛОВИХ ВІДОМСТВ.....	193
<i>Н. М. Ткаченко</i> ВИЗНАЧЕННЯ СУЧАСНОГО КОНТЕКСТУ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ» У НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ	198
<i>Ю. В. Тодорцева</i> САМООСВІТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	203
<i>Л. М. Черниш</i> ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАНЯТЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗІ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	208
<i>С. В. Шаров</i> МОБІЛЬНИЙ ДОДАТОК КУРАТОРА АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	211
<i>В. М. Шевченко</i> СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОБЛІКУ ТА ОПОДАТКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ.....	216
<i>Ю. М. Шевченко</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ З ПИТАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....	221
<i>О. І. Юхимець</i> МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В КРИМІНАЛІСТИЧНІЙ ЛАБОРАТОРІЇ.....	226

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378:33+004.4(043.3)

Д. С. Антонюк

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інженерії програмного забезпечення
Житомирського державного технологічного університету

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНО-ІМІТАЦІЙНОГО КОМПЛЕКСУ «MOBLAB» В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено особливостям використання програмно-імітаційного комплексу «MobLab» в освітньому процесі закладу вищої освіти як викладачами, так і студентами. Встановлено, що програмно-імітаційні комплекси економічного спрямування нині використовуються компаніями та державними інституціями для аналізу поточного стану і прогнозування тенденцій розвитку організацій приватного та державного секторів, галузей економіки, країн і світу загалом, а провідні закордонні заклади вищої освіти використовують такі комплекси для закріплення умінь і навичок майбутніх економістів та управлінців. Проведено короткий огляд основних здобутків науковців із проблеми використання програмно-імітаційних комплексів. Наведено основні особливості налаштування програмно-імітаційного комплексу для роботи у навчальному процесі. Встановлено, що у процесі проведення симуляції викладач може варіювати умови взаємодії гравців. Наведено приклади взаємодії агентів для допомоги у пом'якшенні або подоланні ефекту несприятливого відбору.

У цьому дослідженні наведено рекомендації щодо варіантів організації реєстрації студентів у системі «MobLab»: за умови роботи з невеликою (до 20 студентів) групою у межах тривалого курсу, який передбачає серію практичних занять, студенти матимуть змогу зареєструватися самостійно на першому занятті курсу; в ситуації проведення симуляції з великою кількістю студентів (зазвичай із метою проведення навчального експерименту з можливою його візуалізацією для аудиторії) рекомендується організувати попередню реєстрацію студентів у системі «MobLab» або роздачу карток із даними попередньо створених акаунтів (облікових записів) у системі; у разі проведення окремого економічного проблемного тренінгу, через обмеженість часу, роздача карток із даними попередньо створених акаунтів (облікових записів) є необхідністю.

Наведені рекомендації щодо використання програмно-імітаційного комплексу «MobLab» допоможуть викладачам у підготовці до занять у закладах вищої освіти, а студентам – у використанні програмно-імітаційного комплексу «MobLab» у навчальному процесі.

Ключові слова: програмно-імітаційний комплекс, освітній процес, заклади вищої освіти, симуляції, особливості.

Постановка проблеми. Відповідно до нових умов, в яких здійснюється підготовка фахівців технічної галузі, заклад вищої технічної освіти повинен використовувати в освітньому процесі прогресивні методики, сучасні технічні, технологічні досягнення людства, зокрема програмно-імітаційні комплекси (далі – ПІК), враховуючи специфіку професійної підготовки.

Нині ПІК економічного спрямування використовуються компаніями та державними інституціями для аналізу поточного стану та прогнозування тенденцій розвитку організацій приватного та державного секторів, галузей економіки, країн і світу загалом. Провідні закордонні заклади вищої освіти використовують такі комплекси для закріплення умінь і навичок майбутніх економістів та управлінців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Застосування ПІК створює умови для інтеграції аудиторної та позааудиторної роботи із використанням методів змішаного (комбінованого) навчання, можливості та протиріччя якого висвітлювали в своїх працях Д. Берн (D. Byrne), К.Дж. Бонк (C.J. Bonk), Н.Д. Воган (N.D. Vaughan), Д.Р. Гаррісон (D.R. Garrison), Ч.Р. Грехам (C.R. Graham), Б. Колліс (B. Collis), В.М. Кухаренко, Є.М. Смирнова-Трибульська, П.В. Стефаненко, Ю.В. Триус, Б.І. Шуневич та ін. Безпосереднє застосування ПІК у процесі навчання розглядали В. Адамс (W.K. Adams), Б. Девейн (B. Devine), Е. Кастронова (E. Castronova), К. Перкінс (K. Perkins), С. Фортман-Рое (S. Fortmann-Roe), в Україні цю тему досліджували О.О. Мацюк, В.А. Пермінова, О.Б. Шендерук.

Зокрема, К. Елдріч розглядає використання ПІК (симуляцій) в освіті, проблеми добору та побудови симуляцій, поєднання навчальних цілей з ігровими механіками, типи симуляцій і перспективи розвитку сфери використання ПІК в освіті [7]. С.О. Мотуз описує можливості використання ПІК для проведення тренінгів у галузі біржових торгів [5]. Праці С. Фортмана-Рое присвячені розгляду «InsightMaker» – інструменту побудови моделей і симуляцій над ними [5]. Цей програмний комплекс дозволяє будувати моделі економічних систем і явищ, а також проводити симуляцію поведінки економічних систем у часі. Вітчизняні науковці П.Г. Банщиків і В.Я. Паздрій висвітлюють досвід проведення навчальних занять і змагань із використанням бізнес-симуляцій Sigam-Market та «ViAL+» [3; 4]. Вчені також входять до авторського колективу розробників симуляції «ViAL+».

Мета статті. Головна мета цієї роботи – розгляд особливостей використання ПІК «MobLab» викладачем під час підготовки до занять.

Виклад основного матеріалу. Для поєднання таких характеристик засобу навчання, що досліджується, як: використання програмних засобів, застосування підходів імітаційного моделювання та наявність сукупності компонентів, які містить відповідний засіб навчання, пропонуємо використовувати поняття «**програмно-імітаційний комплекс**» для визначення засобу навчання, що вивчається, в межах нашого дослідження.

Розглянемо процес підготовки викладача до проведення заняття за експериментальною методикою з використанням ПІК «MobLab» у межах практичного заняття.

Робота викладача (інструктора, тренера) з ПІК «MobLab» починається із входу в систему,

що відбувається з головної сторінки веб-ресурсу www.MobLab.com [8] за допомогою кнопки «LogIn».

Після входу в систему викладач потрапляє в консоль викладача, яку зображено на рис. 1.

Для забезпечення зручності використання матеріалів, підготовлених для тренінгу, та можливості подальшої їх модифікації або комбінування з іншими темами та матеріалами створимо окремий плейлист, використавши елемент управління «+», як показано на рис. 2, та надамо плейлисту назву «Lemons&Peaches».

Шляхом пошуку за списком категорій або із використанням поля «Search» знаходимо необхідну симуляцію, у цьому разі «Market for Lemons», та, використовуючи механізм «Drag&Drop», переносимо її в поле під назвою плейлиста в лівій панелі консолі викладача, як показано на рис. 3.

Після натискання на назву симуляції в плейлисті в головному вікні консолі відкривається сторінка налаштування параметрів симуляції й елементи управління проведенням симуляції, як показано на рис. 4.

Викладач, враховуючи завдання конкретного заняття й особливості аудиторії, має змогу налаштувати такі параметри симуляції:

– «Game name» – назва гри, яку будуть бачити студенти;

– «Show timer» – можливість відображати таймер;

– «All play only robots» – визначає, чи буде кожен студент грати з роботом. У разі, коли викладачеві потрібно додати робота до неповної групи (непарна кількість учасників), необхідно використати елемент управління «Add robots» у Моніторі гри («Monitor»);

– «Allow chat» дозволяє використовувати чат між студентами-учасниками симуляції;

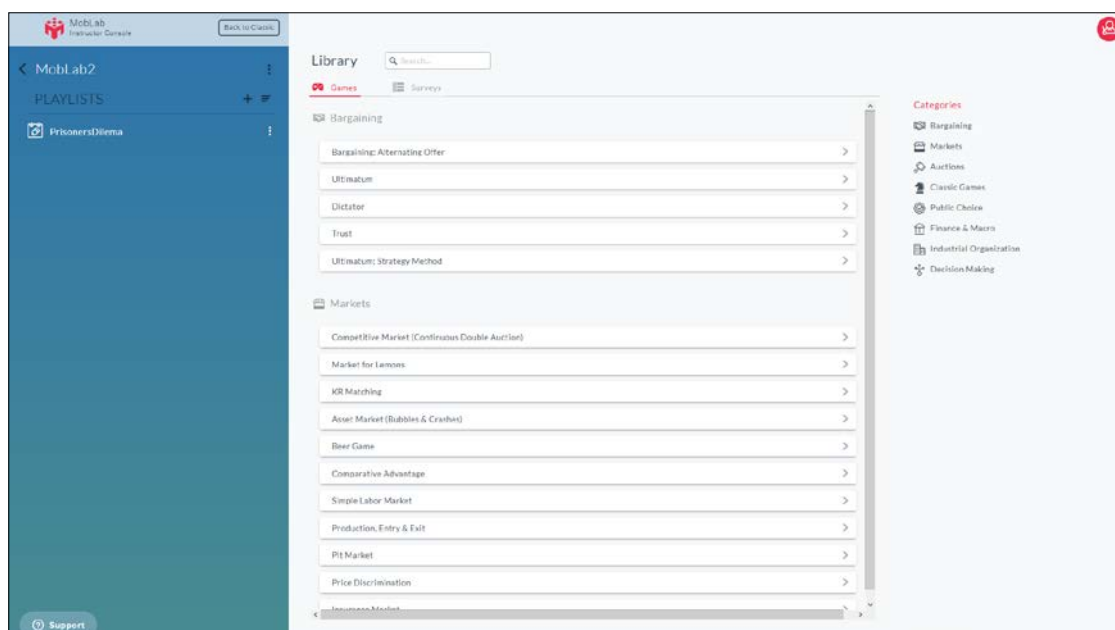


Рис. 1. Нова версія консолі викладача

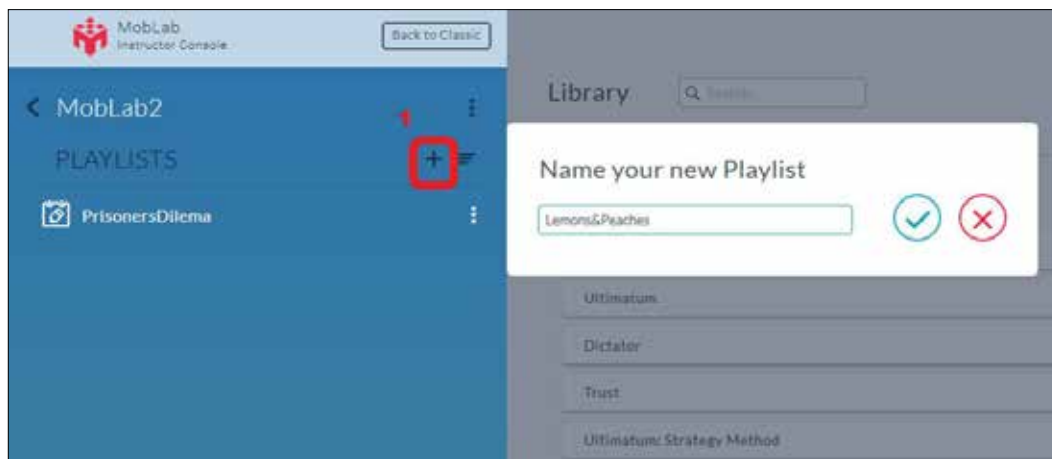


Рис. 2. Створення плейлиста та присвоєння йому назви

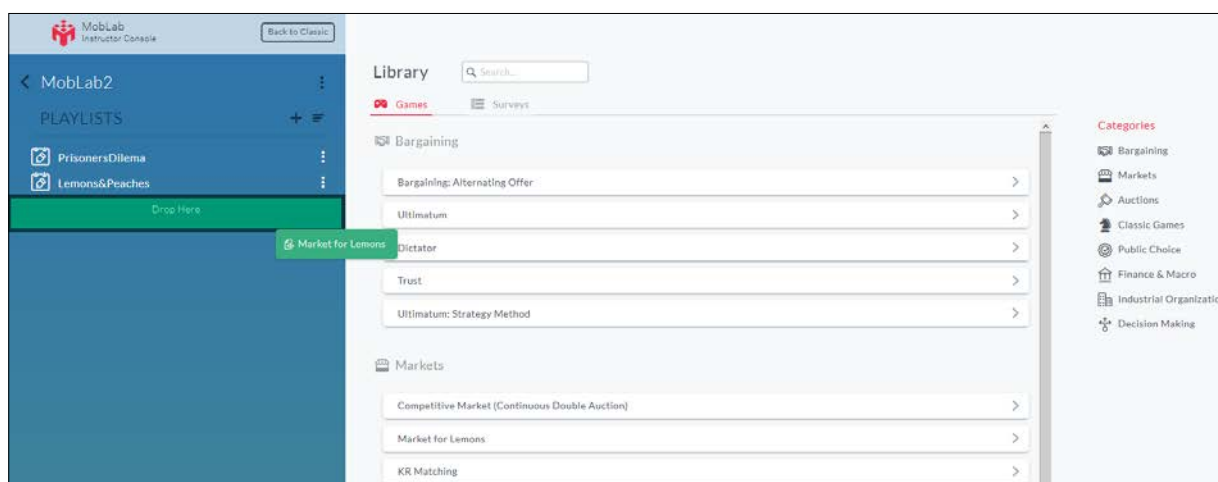


Рис. 3. Додавання симуляції до плейлиста

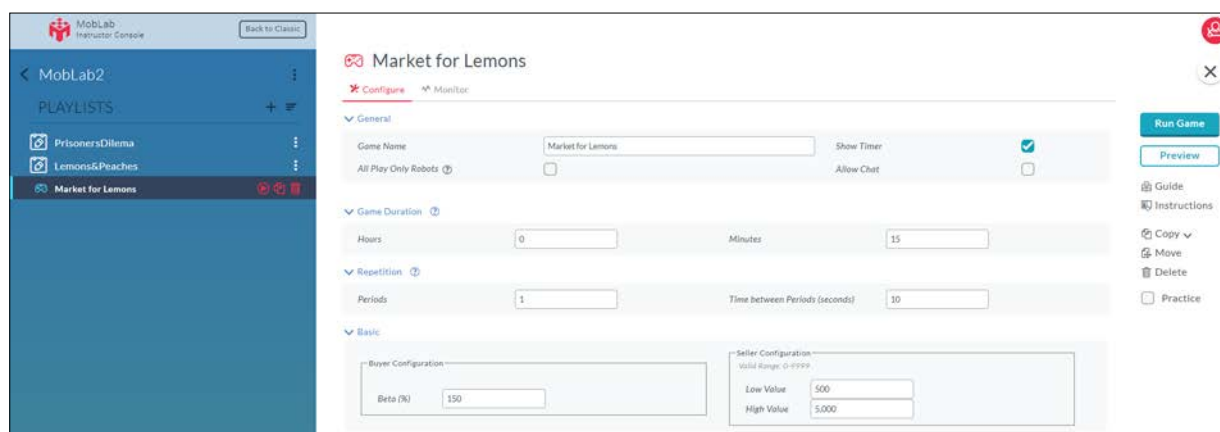


Рис. 4. Параметри й елементи управління проведенням симуляції

- «Game duration» – визначає загальну тривалість симуляційної сесії;
- «Repetition» – кількість повторень актів прийняття ігрових рішень («Periods») і часу між актами прийняття ігрових рішень («Time between periods»);
- «Buyer configuration, Beta (%)» – визначає, наскільки цінність автомобіля для покупця більша за цінність такого автомобіля для продавця у разі здійснення продажу;

- «Seller configuration» – визначає мінімальну («Low value») та максимальну («High value») ціни автомобіля зі схожими параметрами на ринку.
- Також викладачеві доступні додаткові елементи керування організацією та проведенням симуляції, Керівництво користувача («Guide») та Інструкції («Instructions») з проведення симуляції. Інструкції доступні в окремому вікні браузера, і додатково можна відкрити їх у форматі PowerPoint-презентації, як показано на рис. 5.

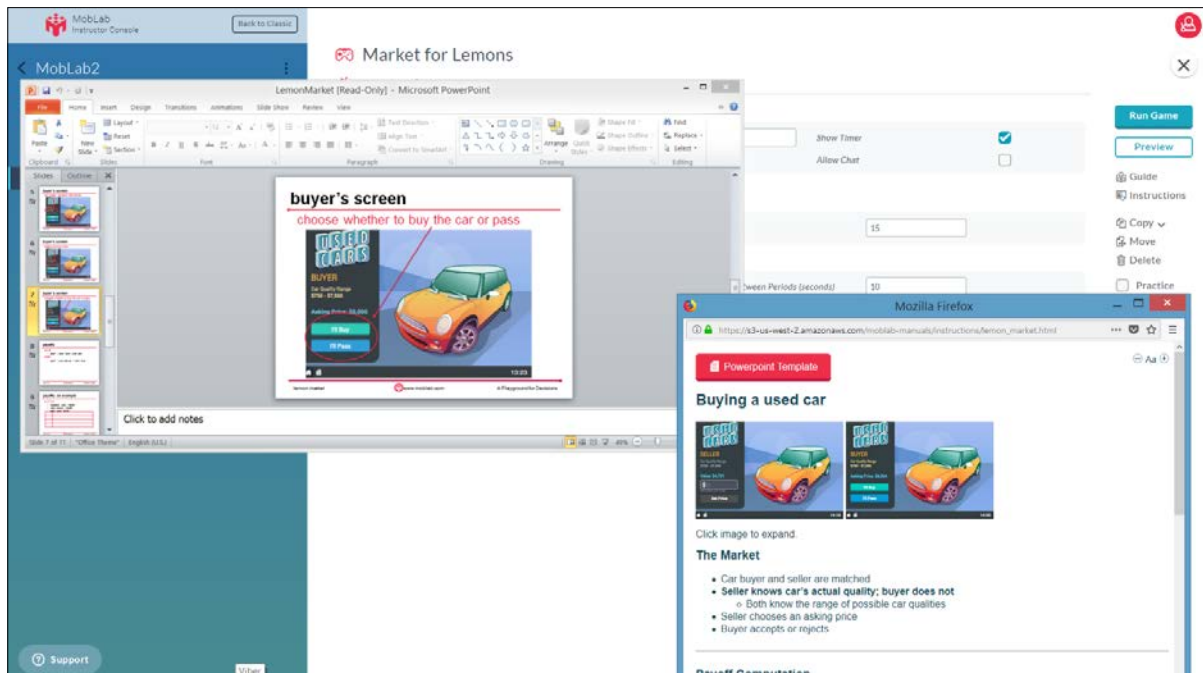


Рис. 5. Інструкції до проведення симуляції



Рис. 6. Консоль студента. Вибір плейлиста

У процесі проведення симуляції викладач може варіювати умови взаємодії гравців. До прикладу, взаємодія агентів, яка повторюється, може допомогти пом'якшити або подолати ефект *Несприятливого відбору* шляхом усвідомлення продавцем необхідності отримувати вигоду від угод і в майбутньому, що може бути виражено у пропонуванні покупцю ціни, яка більше відповідає реальній вартості автомобіля. Для посилення такого ефекту викладач може сказати, що пари для взаємодії є сталими, але не говорити кількість повторень актів взаємодії.

Після проведення налаштування симуляції викладач має можливість запросити студентів до симуляції. Для цього студенти повинні виконати певну послідовність дій.

На першому кроці необхідно зайти на сайт www.MobLab.com або встановити додаток «MobLab» у магазинах додатків для iOS або Android. На другому кроці потрібно зареєструватися та зайти в систему.

У межах цього дослідження, використовуючи власний досвід і досвід, описаний іншими викладачами, котрі використовують ПІК «MobLab», реко-

мендуємо використовувати такі варіанти організації реєстрації студентів у системі «MobLab»:

– за умови роботи з невеликою (до 20 студентів) групою у межах тривалого курсу, що передбачає серію практичних занять, студенти матимуть змогу зареєструватися самостійно на першому занятті курсу;

– в ситуації проведення симуляції з великою кількістю студентів (зазвичай із метою проведення навчального експерименту з можливою його візуалізацією для аудиторії) рекомендується організувати попередню реєстрацію студентів у системі «MobLab» або роздачу карток із даними попередньо створених акаунтів (облікових записів) у системі;

– у разі проведення окремого економічного проблемного тренінгу, через обмеженість часу, роздача карток із даними попередньо створених акаунтів (облікових записів) є необхідною.

Після реєстрації в системі «MobLab» студент має змогу побачити активні плейлисти та приєднатися до плейлиста, який використовується на заняттях, як зображено на рис. 6.



Рис. 7. Варіанти запуску симуляційної сесії

Після вибору плейлиста, у разі, якщо викладач ще не запустив поточну симуляцію, студентів видається повідомлення про необхідність зачекати запуску симуляції.

У разі готовності студентів викладач може запустити симуляцію. У процесі проведення симуляції, як показано на рис. 7, викладач має можливість зберігати або змінювати ролі студентів (продавець / покупець), а також зберігати або змінювати склад груп, які братимуть участь у наступних симуляційних сесіях.

Після запуску симуляційної сесії викладачем на екранах студентів з'являється інтерфейс симуляції з параметрами гри, елементами управління і введення даних для прийняття рішень у межах симуляції або повідомленнями щодо стану симуляційної сесії.

Висновки і пропозиції. Наведені рекомендації щодо використання ПІК «MobLab» допоможуть викладачам у підготовці до занять у ЗВО, а студентам – у використанні ПІК MobLab у навчальному процесі.

Список використаної літератури:

1. Антонюк Д.С., Вакалюк Т.А. Методичні рекомендації з добору та впровадження програмно-імітаційних комплексів економічного спрямування в освітній процес ЗВО. Житомир: Вид-во ФОП «О.О. Євенок», 2018. 80 с.
2. Антонюк Д.С. Використання програмно-імітаційних комплексів як засобів формування

економічних компетентностей студентів технічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10. Київ, 2018.

3. Банщикова П.Г., Грищенко О.В., Паздрій В.Я. Моделювання ринкового середовища компанії у навчально-тренінгових технологіях (на прикладі бізнес-симуляції «ViAI+»). *Проблеми освіти / МОН України, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти*. 2011. № 65. С. 7–12.
4. Банщикова П.Г., Кизенко О.О., Скитьова Г.С. Особливості проведення інтерактивних занять під час комплексного тренінгу на основі бізнес-симуляції «Sigam-Market». *Аудиторна робота викладача і студента: досвід і напрями вдосконалення*: Науково-методична конференція ДВНЗ «КНЕУ імені Вадима Гетьмана». 21 лютого 2012 р., м. Київ. Київ: КНЕУ, 2012.
5. Мотуз С.А. Комплексное использование биржевых симуляторов как наиболее эффективное направление их применения. *Управление экономическими системами*. 2013. № 12. С. 59.
6. Симуляція. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Симуляція>.
7. Aldrich C. Learning by Doing: A Comprehensive Guide to Simulations, Computer Games, and Pedagogy in E-Learning and Other Educational Experiences. San Francisco: Pfeiffer, A Wiley Imprint. URL: <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0787977357.html>.
8. MobLab. URL: <https://www.MobLab.com/>.

Antoniuk D. "MOBLAB" business simulation usage specific in the educational process of higher education institution

The article is dedicated to the description of the "MobLab" business simulation usage specific in the educational process of higher education institution by teachers and students. It is found that business simulations are being used by the companies and governmental institutions for analysis of the present states and prognosing of the private and governmental organizations functioning, economics sectors, countries and the world as a whole. The leading international higher educational institutions are using such business simulations to form and strengthen knowledge and skills of the future economists and managers they are teaching. The short overview of the achievements of the scientists in the area of business simulations usage. The main specific of the business simulation setup in the educational process is presented. The possibility to vary the conditions of the interactions of the players is described. The examples of the agents' interactions to decrease or avoid adverse selection are provided.

The next recommendations and advices regarding the students groups' registration organization in the "MobLab" system are provided: in case of the work with the relatively small group (up to 20 students) within the rather long course, students will be able to sign up personally during the first class attendance; in case of

the using simulation by the big group of students (usually to conduct educational experiment and visualize its results to the group), the preliminary registration in the “MobLab” system and distribution of the credentials to the students is advised; in case of the separate economic problem-based training distribution of the credentials to the students is mandatory because of the limited time-slot.

The provided recommendations of the “MobLab” business simulation system usage specific will help teachers to prepare for the classes at the higher education institution and will also help students in the productive usage of “MobLab” business simulation in the educational process.

Key words: *business simulations, educational process, higher education institutions, simulations, specific.*

СТУДЕНТСЬКІ СОЦІАЛЬНІ ЦЕНТРИ: СУТНІСТЬ І КЛАСИФІКАЦІЯ

У статті проаналізовано молодь як соціально-демографічну групу, специфіку соціалізації студентської молоді. Студентська молодь характеризується високою мобільністю, автономністю, адаптивністю до соціально-політичних умов суспільства, має високий інтелектуальний потенціал. Визначено, що студентський вік є сензитивним для переосмислення цінностей життя та життєвих орієнтацій. Здійснено аналіз різних визначень соціальних структур, таких як соціальні служби, соціальні служби для молоді, центри соціальних служб для молоді, ресурсні центри, центр соціальних служб для сім'ї та молоді, студентські соціальні служби. На основі аналізу понять соціальних установ та установчих документів структурних підрозділів закладів вищої освіти соціального спрямування нами було виділено поняття «студентський соціальний центр». Ключовими завданнями діяльності студентських соціальних центрів є: соціальна підтримка та допомога студентській молоді; створення умов для самореалізації студентів; підтримка та сприяння волонтерському руху; вільний вибір форм і методів роботи задля досягнення мети. Таким чином, у своїй діяльності студентські соціальні центри реалізують різні форми та методи неформальної освіти. Нами було проаналізовано поняття «неформальна освіта» та «неформальне навчання».

У ході дослідження було визначено структурні підрозділи закладів вищої освіти соціального спрямування та класифіковано їх за напрямками діяльності: студентські соціальні служби для молоді, гендерні центри, центри кар'єрного розвитку, центри додаткової освіти й організації змістовного дозвілля студентської молоді, юридичні центри, центри підтримки різних соціальних категорій студентської молоді. Охарактеризовано форми роботи неформальної освіти, які реалізуються в діяльності студентських соціальних центрів: тренінги, майстер-класи, вебінари, конкурси, фестивалі, гуртки за інтересами, флешмоби, відеолекторії, волонтерський рух. Студентські соціальні центри діють при закладах вищої освіти України різних напрямів (класичних, педагогічних, технічних, медичних, військових та ін.). Це свідчить про актуальність соціальної підтримки майбутніх спеціалістів різних сфер діяльності: педагогів, медичних працівників, економістів, програмістів, військових, працівників сфери обслуговування та ін.

Ключові слова: молодь, студентський соціальний центр, неформальна освіта, неформальне навчання, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. В умовах реформації української системи освіти, яка б задовольняла потреби суспільства та відповідала світовим стандартам підготовки фахівців, особливого значення набуває діяльність структурних підрозділів закладів вищої освіти (далі – ЗВО) соціального спрямування. У роботі таких центрів активно реалізуються форми неформального навчання як додаткового інструменту професійного й особистісного розвитку студентської молоді. Проте у сучасній науковій парадигмі відсутній єдиний підхід до визначення та класифікації студентських соціальних центрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати нашого дослідження ґрунтуються на наукових розробках дослідників: 1) у сфері неформальної та безперервної освіти (В. Давидова, С. Коваленко, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, Н. Павлик, О. Парашук, Л. Сігаєва, Г. Усатенко та ін.), 2) в аспекті характеристики молоді як особливої соціально-демографічної групи та специфіки її соціалізації у ЗВО (Т. Голованова, Л. Гордієнко, А. Гулевська-Черниш, І. Кузнєцова, П. Плотников, С. Савченко та ін.); 3) в описі й аналізі діяльно-

сті підструктур ЗВО, які надають соціально-освітні послуги студентській молоді (Т. Голованова, О. Кікінеджи, С. Коляденко, О. Остапчук, І. Палько, Г. Фесенко та ін.). Однак у зазначених наукових публікаціях висвітлюються лише окремі аспекти означеної теми. Зокрема, недостатньо розкрито сутність і зміст діяльності студентських соціальних центрів, а також процесу реалізації неформальної освіти у структурних підрозділах ЗВО, діяльність яких спрямовано на підтримку та розвиток студентської молоді.

Метою статті є аналіз змісту та напрямів діяльності структурних підрозділів ЗВО соціального спрямування; їх взаємозв'язок із неформальною освітою.

Виклад основного матеріалу. З метою розв'язання соціальних проблем і поліпшення становища студентської молоді, надання комплексу соціальних послуг студентам, створення сприятливих умов для їхньої самореалізації та самовдосконалення на базі ЗВО створюються різні центри. У своїй діяльності такі центри керуються принципами неформальної освіти й активно використовують її форми та методи у роботі з молоддю.

Молодь – диференційована соціальна група, яка набуває рис соціальної спільноти та має специфічні соціально-психологічні, соціальні, культурні й інші особливості, у т. ч. і способу життя, перебуває у процесі соціалізації, має свій соціальний вік і відповідно до потреб часу має бути творцем або зачинателем нової соціальної та культурної реальності [4, с. 150–151].

І. Кузнєцова виділяє три основні етапи соціалізації, пов'язані з формуванням ціннісних орієнтацій молоді [6]:

1. Перший етап характеризується усвідомленням певних цінностей і утворенням ціннісних уявлень на базі індивідуального досвіду особистості.

2. Другий етап пов'язаний із включенням молоді у нову сферу соціального життя (навчання у ВНЗ), де особистий досвід характеризує такий рівень життєдіяльності людини, за якого ціннісні уявлення тісно пов'язані із задоволенням життєво необхідних потреб, а тому часто випадкові й обмежено-егоїстичні. У цей період простежуються риси регулятивного процесу формування ціннісних орієнтацій завдяки додатковим знанням, що доповнюють індивідуальний досвід особистості.

3. Під час третього етапу переборюються протиріччя у свідомості молоді, розвивається і вдосконалюється система ціннісних орієнтацій на основі глибокого особистісного, ініціативно-творчого ставлення до моральних цінностей як до смислоутворюючих, базових цілей і засобів життєдіяльності людей. Означений етап є частиною системи керованих соціально-економічних і соціально-культурних факторів регуляції з боку суспільства та його соціальних інститутів.

На думку окремих дослідників, студентська молодь – одна з найбільш проблемних соціальних груп, яка зазнає динамічних внутрішніх змін, супроводжуваних ускладненням взаємозв'язків і відносин у соціальній структурі українського суспільства. С. Савченко, узагальнивши думки різних авторів, виділяє декілька причин [8, с. 79]:

- за статевими, соціальними, віковими показниками студентська молодь є найбільш мобільною групою, причому кожні п'ять років її склад кардинально змінюється;

- студентство – відносно автономна соціальна група з підвищеною адаптивністю до різноманітних соціально-економічних і політичних змін у суспільстві, інституціональних і ціннісно-нормативних змін;

- зі студентською молоддю у суспільстві традиційно пов'язують конкретні напрями й темпи соціальних змін, у яких вона бере найактивнішу участь;

- студентство має високий інтелектуальний потенціал і почуття соціального альтруїзму, що робить його своєрідним «соціальним ліфтом» (вираз С. Сорокіна) між різними групами;

- у суспільстві студентська молодь відіграє суперечливу роль, оскільки, з одного боку, виступає суб'єктом нової соціальної діяльності, а з іншого – є чинником суспільної стабільності, маючи своєрідні привілеї на майбутнє.

Зазначене в сукупності відрізняє молодь від інших вікових соціальних груп суспільства і водночас дає їй змогу об'єктивно посісти своєрідне місце і бути задіяною в усіх сферах життєдіяльності конкретного суспільства [3, с. 75–77].

У свідомості студента відбувається перехід від споглядальницького світу юнацтва до світу активної дії. Успішність соціалізації сучасного студента є питанням, для вирішення якого необхідна певна міра відповідальності. Відповідальність як межа особистості формується в процесі спільної діяльності, внаслідок інтеріоризації соціальних цінностей, норм, правил. Студентські роки є сензитивними для переоцінки ціннісних орієнтацій, саме тому ЗВО покликані створювати можливості для реалізації здібностей молоді, задоволення потреб, отримання нових знань, умінь, навичок і застосування їх у практичному житті. Саме з такою метою на базі ЗВО створюються структурні підрозділи різних напрямів, які в своїй діяльності реалізують неформальну освіту.

Сьогодні в науковій парадигмі відсутній термін «студентський соціальний центр» і немає єдиного підходу до класифікації установ, які здійснюють соціальну підтримку студентської молоді. Тому вважаємо за доцільне дати визначення соціальних установ і проаналізувати діяльність структурних підрозділів ЗВО.

Соціальні служби – сукупність державних і недержавних органів управління, структур і спеціалізованих закладів, які здійснюють соціальне обслуговування населення, надають соціальну допомогу і послуги з метою подолання або пом'якшення складної ситуації [9, с. 428].

Соціальні служби для молоді – спеціальні заклади, що надають соціальні послуги та соціальну допомогу молоді [1, с. 269].

Центри соціальних служб для молоді – спеціальні заклади, уповноважені державою брати участь у реалізації державної молодіжної політики шляхом проведення соціальної роботи з дітьми та молоддю [1, с. 304].

Центри соціальних служб для сім'ї та молоді – спеціальні заклади, уповноважені державою реалізувати соціальну політику шляхом проведення соціальної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями [4, с. 470].

Студентська соціальна служба – спеціалізований структурний підрозділ ЗВО України, який створюється у партнерстві з центрами соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді (обласного, міського районного значення) [9, с. 416].

Ресурсний центр – це спеціалізоване формування центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, ЗВО, недержавних організацій (самостійна організація), діяльність якого спрямована на надання кваліфікованої інформаційно-консультативної, просвітницької, методичної та посередницької допомоги спеціалістам соціальної сфери [4, с. 451].

Аналіз статутних документів різних студентських центрів (положень) дозволив виділити ключові завдання їх діяльності: соціальну підтримку та допомогу студентській молоді; створення умов для самореалізації студентів; підтримку та сприяння волонтерському руху; вільний вибір форм і методів роботи задля досягнення мети. Таким чином, студентський соціальний центр можна визначити як структурний підрозділ ЗВО, діяльність якого спрямована на поліпшення становища студентської молоді та розв'язання соціальних проблем, надання комплексу соціальних послуг, створення сприятливих умов для самореалізації та самовдосконалення. Такі установи функціонують, реалізуючи у своїй діяльності неформальну освіту, оскільки форми та методи, які вони використовують, не належать до системи формальної освіти та реалізуються відповідно до запитів і потреб студентської молоді та на добровільній основі.

Неформальна освіта – процес додаткового цілеспрямованого діалогічного навчання, виховання і розвитку молоді, організований поза межами змісту, форм і методів освітніх установ і державних інституцій [5, с. 120–121].

Неформальне навчання стосується навчання, що відбувається у рамках планованої діяльності (щодо цілей навчання, тривалості навчання), причому існує певна форма підтримки у навчанні (наприклад, відносини «студент – викладач»). Може охоплювати програми освоєння професійних навичок і вмій, підвищення грамотності дорослих і програми базової освіти для осіб, які дотепер завершили навчання у школі. Дуже часто неформальне навчання включає курси на підприємствах, за допомогою яких компанії оновлюють і вдосконалюють вміння і навички своїх працівників, у т. ч. у сфері інформаційних технологій і комунікацій, структуроване навчання через Інтернет (наприклад, із використанням відкритих освітніх ресурсів) і курси, організовані громадськими організаціями для своїх членів, цільової групи чи широкої громадськості [7].

Вітчизняною науковицею Н.П. Павлик було здійснено теоретичний аналіз неформальної освіти та виділено основні активні та інтерактивні форми і методи неформального навчання, які користуються популярністю у роботі з молоддю: до форм віднесено екскурсійні тури, стажування, спеціалізовані конференції, семінари, презентації, тренінги, курси, студії, майстер-класи, творчі

майстерні, круглі столи, відеолекторії, організацію спільної діяльності, секції, гуртки, клуби, волонтерську діяльність, культурні ініціативи, театри, колективи художньої самодіяльності, діалогові групи, публічні дискурси, дистанційне навчання, онлайн-навчання, виїзні заняття, «компенсаційні програми», спрямовані на соціально-особистісний розвиток людини (як-от: тренінги / курси особистісного розвитку, ораторської майстерності, ефективного спілкування, взаємин між статями тощо); до методів – дискусії (вільні, панельні, регламентовані, структуровані тощо) та дебати, кейс-навчання, моделювання проблемних ситуацій, портфоліо, читання, ігри (ділові, рольові, навчальні, організаційно-діяльнісні, виробничі, дослідницькі, проблемно-ділові, проектувальні), консультації, симуляції професійних / соціокультурних процесів і явищ, інноваційні освітні технології (відкритий простір, майстерня майбутнього, світове кафе, рівний навчає рівного і т. д.) [10, с. 61].

Відповідно до вищезазначеного нами було проаналізовано сайти ЗВО щодо наявності структурних підрозділів, які здійснюють соціальну підтримку студентської молоді шляхом реалізації неформальної освіти. Слід зазначити, що у більшості ЗВО є подібні установи, проте спектр їхньої діяльності досить різноманітний, тому можна їх класифікувати за напрямками діяльності:

1. *Студентські соціальні служби для молоді* – структурні підрозділи, діяльність яких спрямована на соціальну підтримку й адаптацію студентської молоді в умовах ЗВО. При ЗВО діють студентські соціальні служби (Житомирський державний університет ім. І. Франка, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського, Сумський державний університет, Чернігівський державний технологічний університет, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича), центри соціального розвитку (Криворізький державний педагогічний університет), психологічні служби (Дніпровський національний університет ім. Олеся Гончара), центри виховної роботи та соціальної адаптації студентів (Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана), центри психологічної служби (Ужгородський національний університет) тощо.

2. *Гендерні центри* – інституції, які створюються для надання методичної та науково-практичної підтримки науково-педагогічним працівникам і студентській молоді ЗВО щодо впровадження у навчально-виховний процес ЗВО гендерних підходів та ідей гендерної рівності шляхом організації науково-дослідної діяльності, виховних заходів для забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків, ліквідації всіх форм дискриміна-

ції, запобігання насильству у всіх сферах життєдіяльності суспільства та протидії торгівлі людьми. Сьогодні такі установи об'єднано у Всеукраїнську мережу Осередків Гендерної Освіти, яка налічує 30 центрів гендерної освіти, гендерних центрів, кафедр, лабораторій, студій при ЗВО Дніпра, Донецька, Житомира, Запоріжжя, Києва, Кривого Рогу, Луцька, Маріуполя, Ніжина, Сум, Тернополя, Харкова, Черкас, Ужгорода. Це єдині осередки, що об'єдналися у спільну мережу задля досягнення цілей шляхом планування та реалізації спільної діяльності [2].

3. *Центри кар'єрного розвитку* – структурні підрозділи щодо посилення профорієнтаційної роботи серед молоді, сприяння налагодженню контактів між студентами / випускниками та роботодавцями, ознайомлення молоді з можливостями працевлаштування, підвищення навичок написання резюме, участі у співбесіді тощо. Інтелектуальний навчально-науковий центр професійно-кар'єрної орієнтації (ІНЦПКО) (Національний університет «Львівська політехніка»), центр кар'єри (Київський національний торговельно-економічний університет, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»), центр розвитку кар'єри (Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»), центр кар'єри та працевлаштування студентів і випускників (Національний університет «Києво-Могилянська Академія»), центр партнерства з підприємствами (Національна металургійна академія України), центр зв'язків із роботодавцями та сприяння працевлаштуванню студентів «Перспектива» (Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана), центр кар'єри та маркетингу (Донецький національний технічний університет), навчально-практичний центр кар'єри та професійного зростання (Донецький національний університет імені Василя Стуса), центр працевлаштування та зв'язків із випускниками (Тернопільський національний економічний університет)

4. *Центри додаткової освіти й організації змістовного дозвілля студентської молоді* – інституції, спрямовані на сприяння самоорганізації студентської молоді, розвитку творчого потенціалу, підвищення особистісного та професійного рівня, отримання додаткових навичок і компетенцій. Навчально-тренувальний центр управління персоналом і навчально-тренінговий центр економіки й управління підприємством (Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана), навчально-консультаційний центр «Центр лідерства» (Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова), дебатний клуб і харківський юридичний кіноклуб (Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого), культурно-мистецький центр (Київський націо-

нальний торговельно-економічний університет, Національний університет «Києво-Могилянська Академія», Сумський державний університет), Молодіжний центр культурно-естетичного виховання (Київський національний університет імені Тараса Шевченка), центр бізнес-тренінгу (Київський національний торговельно-економічний університет), навчально-практичний центр культурно-естетичного розвитку та роботи зі студентами (Донецький національний університет імені Василя Стуса), молодіжний творчий центр (Харківський національний медичний університет), центр студентського дозвілля «Ювентус» і ресурсний центр зі сталого розвитку (Ужгородський національний університет), центр міжкультурної толерантності (Житомирський державний університет ім. І. Франка) та ін.

5. *Юридичні центри* – установи, спрямовані на надання юридичної підтримки та допомоги студентам, а також підвищення професійного рівня майбутніх юристів, сприяння запровадженню сучасних методів освіти з поєднанням теоретичних напрацювань і практичних навичок із конкретних питань (для юридичних факультетів). Практико-освітній центр «Юридична допомога» (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна), юридична клініка (Сумський державний університет), юридична клініка «Центр правового захисту» (Київський національний торговельно-економічний університет) та ін.

6. *Центри підтримки різних соціальних категорій студентської молоді* – структурні підрозділи, діяльність яких спрямована на соціальну підтримку молоді «групи ризику» з метою її соціалізації й адаптації в сучасних умовах соціуму. Центр підтримки сім'ї «Студентський лелека» (Сумський державний університет), регіональний центр освіти інвалідів (Національна металургійна академія України), ресурсний центр освітніх інформаційних технологій для осіб з особливими потребами (Національний університет «Львівська політехніка») та ін.

У діяльності зазначених установ популярними є такі форми неформальної освіти:

– *Тренінг* – це форма навчання, яка передбачає структуровану і цілеспрямовану взаємодію учасників з метою набуття нових знань, розвитку соціальних та особистісних компетенцій, формування або переосмислення власної позиції з певного питання.

– *Майстер-клас* – форма активного навчання, метою якого розвиток професійних навичок учасників шляхом демонстрації та передачі практичного досвіду фахівця.

– *Вебінар* – форма групової роботи онлайн, проведення тематичних зустрічей (тренінгів, семінарів, конференцій) за допомогою Інтернет-мережі.

– *Конкурс* – організоване змагання, що дає змогу виявити найбільш гідних, креативних, інноваційних (відповідно до критеріїв і вимог) його учасників або найкраще з надісланого на огляд.

– *Фестиваль* – масова форма роботи, яка включає огляд чи демонстрацію досягнень у певних видах мистецтва (театр, музика, кіно, естрада).

– *Гуртки за інтересами* – форма організованого навчання відповідно до інтересів, захоплень та уподобань учасників.

– *Флешмоб* – це несподівана поява групи людей у заздалегідь запланований час і в запланованому місці з метою привернення уваги до соціально значимої проблеми чи теми.

– *Відеолекторій* – форма просвіти, що передбачає підбір, перегляд та обговорення тематичних відеоматеріалів для певної цільової аудиторії.

– *Волонтерський рух* – це добровільне об'єднання людей, діяльність яких спрямована на безкорисну допомогу тим, хто цього потребує, а також на активізацію життєвої позиції.

Висновки і пропозиції. Студентські соціальні центри діють при ЗВО України різних напрямів (класичних, педагогічних, технічних, медичних, військових та ін.). Це свідчить про актуальність соціальної підтримки майбутніх спеціалістів різних сфер діяльності: педагогів, медичних працівників, економістів, програмістів, військових, працівників сфери обслуговування та ін. Також в умовах сучасного суспільства важливі мобільність і гнучкість навчально-виховного процесу ЗВО, чому можуть сприяти студентські центри шляхом реалізації неформальної освіти як допоміжного інструменту формального навчання. Досить часто при ЗВО створюються студентські соціальні служби та центри кар'єрного розвитку, потужним ресурсом є осередки гендерної освіти, також функціонує велика мережа центрів додаткової освіти й організації змістовного дозвілля молоді. Такі центри у своїй діяльності реалізують різні форми неформального навчання: тренінги, флешмоби, вебінари, конкурси, відеолекторії, конкурси, фестивалі та ін. Студенти можуть виступати у ролі не лише учасників, а й організаторів, тренерів, мультиплікаторів, ведучих тощо. Таким чином,

студенти мають широкий спектр можливостей реалізуватися паралельно з навчальним процесом, здобути додаткові навички та компетенції, важливі для професійного й особистісного розвитку. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні досвіду студентських соціальних центрів різних напрямів діяльності щодо механізмів реалізації неформальної освіти та її ролі в системі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Список використаної літератури:

1. Василенко П.М., Васильченко В.С., Галицький В.М. Словник-довідник соціального працівника: навч. посіб. К.: ІПК ДСЗУ, 2007. 322 с.
2. Всеукраїнська Мережа Осередків Гендерної Освіти. URL: <http://gendercenter.sumdu.edu.ua/>.
3. Голованова Т.П. Теорія і практика формування гендерної рівності студентської молоді: монографія. Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т, 2007. 338 с.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І.Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.
5. Енциклопедія прав людини: соціально-педагогічний аспект: кол. монографія / кол. авт., за заг. ред. Н.А. Сейко; відп. ред. Н.П. Павлик. Житомир: Волинь, 2014. 220 с.
6. Кузнецова І.Ю. Соціалізація молоді на рубежі століть: регіональний аспект: автореф. дис. ... канд. культурології: 18.09.01 / Краснодарський державний університет культури і мистецтв. Краснодар, 2001. 16 с.
7. Рекомендації ради про визнання неформального й інформального навчання. Брюссель: Комісія Європейського союзу, 2012. 21 с.
8. Савченко С.В. Соціалізація студентської молоді в умовах регіонального образовального простору. Луганск: Альма Матер, 2003. 406 с.
9. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. *Соціальна робота. Книга 4*. К. ДЦССМ, 2002. С. 536.
10. Павлик Н. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді: навч. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с.

Bezsmertna V. Student's social centers: satisfaction and classification

The article analyzes the youth as a socio-demographic group, the specifics of the socialization of student youth. Student youth is characterized by high mobility, autonomy, adaptability to the socio-political conditions of society, has a high intellectual potential. It has been determined that the student's age is sensible for rethinking the values of life and life orientations. Analysis of various definitions of social structures were made: social services, social services for youth, centers for social services for youth, resource centers, center for social services for families and youth, student social services. Based on the analysis of the concepts of social institutions and constituent documents of the structural subdivisions of institutions of higher education of social orientation, we have identified the concept of "student social center". The key tasks of the student social centers are: social support and student support; creation of conditions for self-realization of students; support and promotion of the volunteer movement; free choice of forms and methods of work for achieving the goal. The student social centers realize different forms and methods of

non-formal education. Analysis of the concept of “non-formal education” and “non-formal learning”, which forms and methods refer to non-formal education.

As a result of the study, structural units of institutions of higher education of social orientation were analyzed and identified and classified according to the directions of their activity: student social services for youth, gender centers, career development centers, centers for additional education and content student leisure activities, legal centers, centers support of various social categories of student youth. The forms of work of non-formal education, which are realized in the activity of the student social centers, are described: trainings, master classes, webinars, competitions, festivals, interest groups, flash mobs, videoplets, volunteer movement. Student social centers operate at institutions of higher education of Ukraine in different directions (classical, pedagogical, technical, medical, military, etc.). This shows the relevance of social support future specialists in various fields, educators, health professionals, economists, programmers, military, service workers and others.

Key words: *youth, student social center, informal education, non-formal education, institution of higher education.*

РОЗРОБЛЕННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розроблено структурно-функціональну модель розвитку емоційного інтелекту педагогів вищої школи, що містить теоретико-методологічний, змістовий, операціонально-діяльнісний та результативно-діагностичний компоненти. Соціальне замовлення, освітні вимоги, методологічні підходи, принципи професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи та освітні нормативні документи є структурними складовими частинами теоретико-методологічного компонента моделі і слугують основою для розроблення змісту цієї підготовки в аспекті розвитку емоційного інтелекту. Змістовий компонент моделі складають: вимоги до магістерського (другого) рівня вищої освіти, подані в Національній рамці кваліфікацій; аналіз діяльності педагога вищої школи, на підставі якого виділяються професійні якості, необхідні для організації навчальної діяльності студентів; освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи» підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти, яка містить загальні та фахові компетентності та програмні результати цієї підготовки. Показано, що необхідною складовою частиною інтегративної компетентності майбутнього педагога вищої школи є компетентності, пов'язані з розвиненим емоційним інтелектом: здатність до ідентифікації і виявлення власних емоцій (вербальне або невербальне) та інших людей (невербальне сприйняття або емпатія); здатність до регуляції емоцій (власних та інших людей); здатність до використання емоцій у мисленні і діяльності (гнучке планування; творче мислення; переключення уваги; мотивація). До структури операціонально-діялісного компонента моделі входить двокомпонентна система розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи, що містить базову (когнітивну) складову частину, яка функціонує у вигляді форм, методів і засобів базового навчання, та діялісну складову частину у вигляді технології розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на основі емоційно забарвленого контекстного навчання майбутній професії викладача вищої школи. *Діагностичний компонент складають критерії, показники, рівні та діагностика розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи.*

Ключові слова: емоційний інтелект, педагог вищої школи, модель, емоційна компетентність.

Постановка проблеми. В умовах реформування вищої освіти спостерігається зміна функцій викладача вищої школи, насамперед – зростання значення фасилітативної складової частини викладацької діяльності. Разом із тим комп'ютеризація навчального процесу, перетворення традиційного навчання на навчання в умовах інформаційно-комунікаційного середовища породжує проблему зміни як засобів комунікації викладача і студентів, так і самої комунікації. Ці тенденції викликають дедалі більше зростання потреби в педагогах вищої школи, здатних швидко адаптуватися до швидкоплинних умов навчання, до якісних змін освітнього середовища, ефективно забезпечити професійне стимулювання інтелектуальної та емоційної активності студентів. За таких умов на передній план професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи виходить формування добре розвинутого емоційного інтелекту – якості, яка дедалі більше стає предметом дослідження фахівців гуманітарного профілю: філософів, психологів, соціологів.

Проблема розвитку емоційного інтелекту є особливо актуальною стосовно підготовки майбутніх

педагогів вищої школи. Адже саме добре розвинутий емоційний інтелект є одним із найважливіших компонентів професіограми педагогів вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Емоційний інтелект як категорія філософії, психології, педагогіки, соціології досліджувався досить широким загалом вчених (Н. Андреева, Г. Гарднер, Д. Гоулман, С. Дерев'янка, В. Зарицька, Є. Ільїн, Н. Коврига Дж. Майер, Е. Носенко, А. Чеботар та ін.) [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Вченими інтенсивно розробляються філософські та методологічні основи професійної освіти майбутніх викладачів вищої школи, окремі конкретно-наукові та прикладні технології формування їхньої професійної компетентності, в яких розглядаються окремі аспекти проблематики емоційного інтелекту (В. Андрущенко, Н. Волкова, С. Гончаренко, О. Гура, Р. Гуревич, І. Зязюн, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Рибалка, О. Романовський, С. Сисоєва, А. Сущенко та ін.).

Розкриттю особливостей розвитку емоційного інтелекту у фахівців гуманітарних професій присвячено праці В. Димань, А. Дудолодової, М. Журавльової, В. Зарицької, О. Милославської,

О. Нечипорук та інших фахівців психологічної та педагогічної науки. Науковцями обґрунтовано й експериментально перевірено засоби розвитку складових частин емоційного інтелекту в системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю. Виокремлено основні ознаки, які доводять правомірність виділення емоційного інтелекту як структурного компонента інтелекту людини. Проте, незважаючи на ґрунтовно досліджені засади емоційного інтелекту як якості особистості, відсутні дослідження стосовно розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи.

Метою дослідження є розроблення структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи.

Відповідно до мети у статті окреслено такі завдання дослідження:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту педагогів вищої школи.

2. Розробити структуру і обґрунтувати складові елементи моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи.

В освітньо-професійній програмі професійної підготовки магістрантів спеціальності «Освітні, педагогічні науки» Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) міститься таке формулювання інтегральної компетентності: «Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі вищої освіти або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів психології та педагогіки, теорії і методики професійної освіти, проведення досліджень і здійснення інновацій, характеризується комплексністю та невизначеністю умов». Така здатність неможлива без належно сформованих здатностей емоційного інтелекту. Адже вони забезпечують успішність діяльності педагога вищої школи з розпізнавання, розуміння, управління емоціями, внаслідок чого він має можливість ефективно адаптуватися до емоціогенних подій, якими так багате життя викладача вищої школи. Сформульовані таким чином елементи емоційного інтелекту входять до структури інтегральної професійної компетентності майбутнього педагога вищої школи, і на цій основі можна сформулювати відповідні результати навчання, що підлягають виявленню, вимірюванню і оцінюванню. Отже, формування інтегральної професійної компетентності в майбутнього педагога вищої школи є складним багатоаспектним процесом, в якому важливу роль відіграє розвиток у нього емоційної компетентності.

У процесі дослідження нами розроблена модель розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи, яка містить такі компоненти: теоретико-методологічний, змістовий, операціонально-діяльнісний та діагностично-результативний.

Розглянемо більш детально зміст і структуру кожного з названих компонентів моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи у процесі їхньої професійної підготовки.

Теоретико-методологічний компонент структурно складається з мети, якою є розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на рівні, достатньому для виконання освітніх вимог, зумовлених соціальним замовленням. Соціальне замовлення стосовно підготовки педагогів вищої школи знаходить своє відображення в державних нормативних документах для освітньої галузі: Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». У Законі «Про освіту» визначена мета освіти, в якій у концентрованому вигляді подана освітня програма навчання, виховання і розвитку громадянина України на всіх освітніх рівнях: «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [7].

У контексті нашого дослідження важливим є положення статті 5 «Рівні та ступені вищої освіти» Закону України «Про вищу освіту» щодо особливостей другого (магістерського) рівня вищої освіти: «Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності» [8]. До теоретико-методологічного компонента зазначеної моделі також необхідно віднести методологічні підходи, науково обґрунтоване застосування яких у рамках визначеного соціального замовлення та вимог освіти може забезпечити досягнення центральної мети дослідження – розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи. Найбільш доцільним виявилось застосування таких методологічних підходів до процесу розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи: системного; контекстного; діяльнісного; компетентнісного; особистісно орієнтованого та акмеологічного.

Звичайно, побудова будь-якої освітньої моделі повинна ґрунтуватися на дотриманні найбільш загальних законів і закономірностей, дотримання яких є необхідною умовою ефективності навчального процесу. В нашому дослідженні такими законами є загальнодидактичні та спеціальні принципи професійного навчання майбутніх педагогів вищої школи.

Соціальне замовлення, освітні вимоги, методологічні підходи, принципи професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи та освітні нормативні документи є структурними складовими частинами теоретико-методологічного компонента моделі і слугують основою для розроблення змісту цієї підготовки в аспекті розвитку емоційного інтелекту.

Згадана у статті 5 Закону «Про вищу освіту» Національна рамка кваліфікацій була введена в дію у 2011 р. постановою Кабінету міністрів України. Це системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів, покликаний забезпечити введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців [9]. Таким чином, вимоги Національної рамки кваліфікацій до результатів освіти на магістерському рівні є необхідною складовою частиною змістового компонента моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. Ці вимоги є основою для розроблення Державних стандартів вищої освіти для фахівців всіх галузей знань, зокрема галузі 01 Освіта / Педагогіка (на жаль, поки що ці Стандарти існують лише у вигляді проєктів) та освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Тобто і Державний стандарт, і освітньо-професійна програма є складовими частинами освітнього компоненту моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. Зазначимо, що освітньо-професійна програма професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи містить загальні та фахові компетентності та програмні результати цієї підготовки, і, як ми показали у своїх дослідженнях, необхідною складовою частиною інтегративної компетентності майбутнього педагога вищої школи є компетентності, пов'язані з розвиненим емоційним інтелектом. Ці компетентності можна сформулювати так: а) здатність до ідентифікації і виявлення власних емоцій (вербальне або невербальне) та інших людей (невербальне сприйняття або емпатія); б) здатність до регуляції емоцій (власних та інших людей); в) здатність до використання емоцій у мисленні і діяльності (гнучке планування; творче мислення; переключення уваги; мотивація). До такого виділення компетентностей, пов'язаних з емоційним інтелектом, ми прийшли на підставі аналізу професійних якостей, необхідних для організації навчальної діяльності студентів. Таким чином, до змістового компоненту моделі розвитку

емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи входять такі його складові частини: вимоги до магістерського (другого) рівня вищої освіти, подані в Національній рамці кваліфікацій; аналіз діяльності педагога вищої школи, на підставі якого виділяються професійні якості, необхідні для організації навчальної діяльності студентів; освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи» підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти, що містить перелік загальних і фахових компетентностей та відповідні їм результати навчання.

До структури операціонально-діяльничого компонента моделі входить двокомпонентна система розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи, що містить базову (когнітивну) складову частину, яка функціонує у вигляді форм, методів і засобів базового навчання, та діяльничу складову частину у вигляді технології розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на основі емоційно забарвленого контекстного навчання майбутній професії викладача вищої школи. Контекстність професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи забезпечується створенням особливого, «емоційно зафарбованого» навчального середовища, максимально наближеного до професійної діяльності майбутнього педагога вищої школи. Таке середовище дозволяє розширити діапазон емоцій, які відчуває студент, що, у свою чергу, породжує варіативність оцінок педагогічних подій і фактів, стратегій поведінки викладача в різних ситуаціях та моделях майбутньої професійної діяльності. Особливого значення в такому контекстному навчання набувають проблемні ситуації, які викликають у студентів відчуття невідповідності між особистісними очікуваннями і реальною дійсністю.

Діагностичний компонент моделі складають критерії, показники, рівні та діагностика розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи (методики Мейєра – Селовея – Карузо, М. Холла та ін.).

Запропонована структурно-функціональна модель містить систему горизонтальних і вертикальних зв'язків, системоутворюючий чинник – мету, потенційно варіативно-змінні елементи: форми, методи, засоби навчання майбутніх педагогів вищої школи, причому ця група елементів має різне наповнення залежно від структурних рівнів підготовки означених фахівців:

1. Теоретична підготовка педагога вищої школи.

2. Набуття практичних умінь, необхідних на різних етапах діяльності педагога вищої школи, та досвіду щодо їх застосування у процесі контекстного навчання.

3. Формування особистого досвіду діяльності педагога вищої школи.

Висновки. У статті розроблено структурно-функціональну модель розвитку емоційного інтелекту педагогів вищої школи, що містить теоретико-методологічний, змістовий, операціонально-діяльнісний та результативно-діагностичний компоненти. Соціальне замовлення, освітні вимоги, методологічні підходи, принципи професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи та освітні нормативні документи є структурними складовими частинами теоретико-методологічного компонента моделі і слугують основою для розроблення змісту цієї підготовки в аспекті розвитку емоційного інтелекту. Змістовий компонент моделі складають: вимоги до магістерського (другого) рівня вищої освіти, подані в Національній рамці кваліфікацій; аналіз діяльності педагога вищої школи, на підставі якого виділяються професійні якості, необхідні для організації навчальної діяльності студентів; освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи» підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти, яка містить загальні та фахові компетентності та програмні результати цієї підготовки. Показано, що необхідною складовою частиною інтегративної компетентності майбутнього педагога вищої школи є компетентності, пов'язані з розвиненим емоційним інтелектом: здатність до ідентифікації і виявлення власних емоцій (вербальне або невербальне) та інших людей (невербальне сприйняття або емпатія); здатність до регуляції емоцій (власних та інших людей); здатність до використання емоцій у мисленні і діяльності (гнучке планування; творче мислення; переключення уваги; мотивація). До структури операціонально-діялісного компонента моделі входить двокомпонентна система розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи, що містить базову (когнітивну) складову частину, яка функціонує у вигляді форм, методів і засобів базового навчання, та діялісну складову частину у вигляді технології розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на

основі емоційно забарвленого контекстного навчання майбутній професії викладача вищої школи. Діагностичний компонент складають критерії показники, рівні та діагностика розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи.

Перспективу продовження дослідження ми вбачаємо в експериментальній перевірці її ефективності засобами педагогічного експерименту, в доповненні цієї моделі організаційно-педагогічними умовами розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи.

Список використаної літератури:

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюск : ПГУ, 2011. 388 с.
2. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. Москва : Вильямс, 2007. 512 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. Москва : АСТ : ХРАНИТЕЛЬ, 2008. 478 с.
4. Дерев'яно С. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах. *Соціальна психологія*. Київ. 2008. № 1(27). С. 96–104.
5. Дерев'яно С.П. Складові емоційного інтелекту та їх значення в процесі соціально-психологічної адаптації студентів. *Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Серія : Психологічні науки*. Вип. 41. Т. 1. Чернігів, 2006. С. 87–89.
6. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. Київ, 2003. 158 с.
7. Закон України «Про освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
8. Закон України «Про вищу освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
9. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL : <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>.

Veritova O. Development of a structural and functional model for the development of the emotional intelligence of future higher education teachers

In the article the structural and functional model of the development of emotional intelligence of higher education teachers was developed, which contains theoretical and methodological, content-based, operational and activity-based, as well as productive and diagnostic components. Social mandate, educational requirements, methodological approaches, principles of professional training of future higher education teachers and educational regulatory documents are structural components of the theoretical and methodological component of the model and serve as the basis for development of the content of this training in the aspect of the development of emotional intelligence.

The content component of the model consists of the requirements for the master's (second) level of higher education, presented in the National Qualifications Framework; analysis of the activity of a higher education teacher, on the basis of which the professional qualities necessary for the organization of educational activities of students are defined; educational and professional program "Pedagogy at higher education institutions" for the training of higher education students of the second (master's) level of higher education, which contains general and professional competencies and programmatic results of this training. It is shown that the necessary component of the integrative competence of a future higher

education teacher is the competences associated with the developed emotional intelligence: the ability to identify own emotions (verbal or nonverbal) and other people (nonverbal perception or empathy); the ability to regulate emotions (own and of other people); the ability to use emotions in thinking and activities (flexible planning; creative thinking; switching attention; motivation). The structure of the operational and activity-based component of the model includes a two-component system for the development of the emotional intelligence of a future higher education teacher containing the basic (cognitive) component that functions in the form of forms, methods and means of basic training, and an active component in the form of technology for the development of the emotional intelligence of future higher education teachers based on emotionally colored contextual teaching a future profession to a high education teacher. The diagnostic component consists of criteria, indicators, levels and diagnostics of the development of emotional intelligence of a future higher education teacher.

Key words: *emotional intelligence, higher education teacher, model, emotional competence.*

МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОЦІНЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх учителів початкових класів до оцінювання іншомовної комунікативної компетентності засобами тестових технологій. Визначено, що готовність майбутніх учителів початкових класів до оцінювання іншомовної комунікативної компетентності учнів засобами тестових технологій є результатом цілеспрямованої підготовки в процесі навчання у закладі вищої освіти. Під моделлю підготовки майбутніх учителів початкових класів до оцінювання іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів засобами тестових технологій розуміємо опис і теоретичне обґрунтування компонентів цього процесу. Цільовий блок моделі формування готовності майбутніх учителів до оцінювання іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів засобами тестових технологій включає соціальне замовлення, мету, принципи та наукові підходи до процесу формування досліджуваної готовності. Мета визначає загальну спрямованість навчального процесу вищого навчального закладу за напрямом підготовки 013 «Початкова освіта»: формування готовності майбутніх учителів початкової школи до оцінювання іншомовної комунікативної компетентності учнів засобами тестових технологій. Операційно-змістовий блок визначає педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювання іншомовної комунікативної компетентності засобами тестових технологій, форми, методи та засоби навчання. Діагностико-результативний блок включає в себе критерії та показники готовності, рівні сформованості та результат – позитивну динаміку готовності до оцінювання іншомовної комунікативної компетентності засобами тестових технологій.

Розроблено та впроваджено спеціальний курс для студентів «Використання тестових технологій у педагогічному оцінюванні початкової школи». Цей курс має на меті сприяти систематизації знань студентів про системи тестового контролю, подаючи процес обчислень педагогічних вимірювань та оцінювання як роботу ієрархії комп'ютерних навчальних систем, статистичних методів опрацювання тестів, починаючи від розрахунків Excel, складання тестів і проведення контрольної-оцінювальної діяльності.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя початкових класів, іншомовна комунікативна компетентність, молодші школярі, тестові технології, модель реалізації умов, формування готовності.

Постановка проблеми. Актуальність наукового дослідження підготовки майбутніх учителів початкових класів до оцінювання іншомовної комунікативної компетентності (далі – ІКК) засобами тестових технологій ми визначаємо з огляду на необхідність розв'язання сукупності таких протиріч:

- між сучасним запитом суспільства на готовність майбутніх учителів початкових класів до оцінювання іншомовної компетентності засобами тестових технологій і недостатнім рівнем підготовленості випускників;

- між бажаним рівнем підготовки майбутніх учителів початкових класів до оцінювання іншомовної компетентності засобами тестових технологій і відсутністю системної підготовки до цього виду діяльності в процесі професійної підготовки;

- між розумінням сутності та вимог до готовності майбутніх учителів початкових класів до

оцінювання іншомовної компетентності засобами тестових технологій і сучасним рівнем наукового обґрунтування її змісту;

- між потребами та реальним рівнем навчально-методичного забезпечення в контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів до оцінювання іншомовної компетентності засобами тестових технологій [2, с. 196].

З метою ефективної підготовки майбутнього учителя початкових класів до оцінювання ІКК засобами тестових технологій необхідно, на нашу думку, обґрунтувати відповідні педагогічні умови та модель їх реалізації в процесі навчання у закладі вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній науці підготовка вчителя початкових класів є предметом стійкого наукового інтересу і розглядається у різних аспектах:

– проблеми підготовки вчителів до професійної діяльності й особливості педагогічної діяльності розглянуто у працях А. Алексюка, Ш. Амонашвілі, В. Андрущенко, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспалька, В. Бондаря, М. Євтуха та ін.;

– психолого-педагогічна та методична підготовка вчителів початкових класів розглянута у працях О. Біди, Т. Бельчевої, О. Волошиної, І. Гудзик, П. Гусак, Л. Коваль, Л. Красюк, О. Отич;

– теоретичні та методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів висвітлені у роботах Ш. Амонашвілі, О. Абдуліна, В. Белозерцева, А. Бойко, В. Бондаря, О. Мороза, Л. Нечипоренко, І. Прокопенко, О. Савченко, В. Сухомлинського, Л. Хомич, С. Мартиненко, Л. Хоружої, О. Дусавицького, Н. Глузман, Л. Коваль.

Проаналізувавши наукові дослідження, присвячені питанням оцінювання, можна зазначити, що у центрі уваги дослідників у цьому напрямі були такі питання:

– теоретичні та практичні проблеми застосування тестів у навчальному процесі (Дж. Фішер, С. Мединська, А. Анастасі, Е. Михалічев, І. Сізіх, О. Ханіна, В. Аванесов, В. Беспалько, Д. Горбачова, А. Майорова, О. Петрашук, І. Підласий, В. Тесленко, О. Ляшенко, Т. Лукіна, Ю. Жук);

– тестовий контроль рівня навчальних досягнень (Н. Нохріна, В. Красильникова, К. Гром, С. Балуюн, П. Блонський, Є. Бонді, Ю. Гільбух, А. Горчев, Т. Ільїна, Ю. Жук);

– контроль, вимірювання й оцінка рівня навчальних досягнень (С. Архангельський, К. Інґекамп, Л. Ітельсон, П. Клан, Ш. Амонашвілі, Ю. Чабанський, Е. Красновський, Н. Талізіна, Б. Бітінас).

Проте аналіз праць вищезгаданих науковців дозволяє констатувати, що зміст та умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до оцінювання ІКК молодших школярів залишаються предметом наукової дискусії і потребують подальшого обґрунтування і деталізації.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та практична апробація моделі реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до оцінювання ІКК молодших школярів засобами тестових технологій.

Виклад основного матеріалу. На основі теоретичного узагальнення досліджень із проблем підготовки вчителя початкових класів, оцінювання молодших школярів і власної практичної діяльності ми визначаємо *готовність майбутніх учителів початкових класів до оцінювання іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів засобами тестових технологій* як результат професійної підготовки, складне утворення,

котре включає систему фахових, психолого-педагогічних і методичних знань, умінь і навичок організації оцінювальної діяльності учнів, що формується на основі усвідомлення мотивів і потреб у цій діяльності, залежить від розвитку та поєднання необхідних умов для професійного становлення вчителя початкових класів щодо здійснення професійно-педагогічної діяльності. Результативність такої освіти визначається повноцінним розвитком мотиваційного, змістового та діяльнісного компонентів, ядром якого є усвідомлені дії майбутнього учителя у розв'язанні проблем застосування тестових технологій для оцінювання ІКК молодших школярів засобами тестових технологій [1, с. 96–107].

Для підготовки майбутніх учителів початкових класів до оцінювання ІКК молодших школярів засобами тестових технологій ми виділили такі педагогічні умови:

– мотивування студентів до набуття знань та умінь щодо оцінювання ІКК молодших школярів засобами тестових технологій;

– інтеграцію змісту фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до оцінювання ІКК молодших школярів засобами тестових технологій;

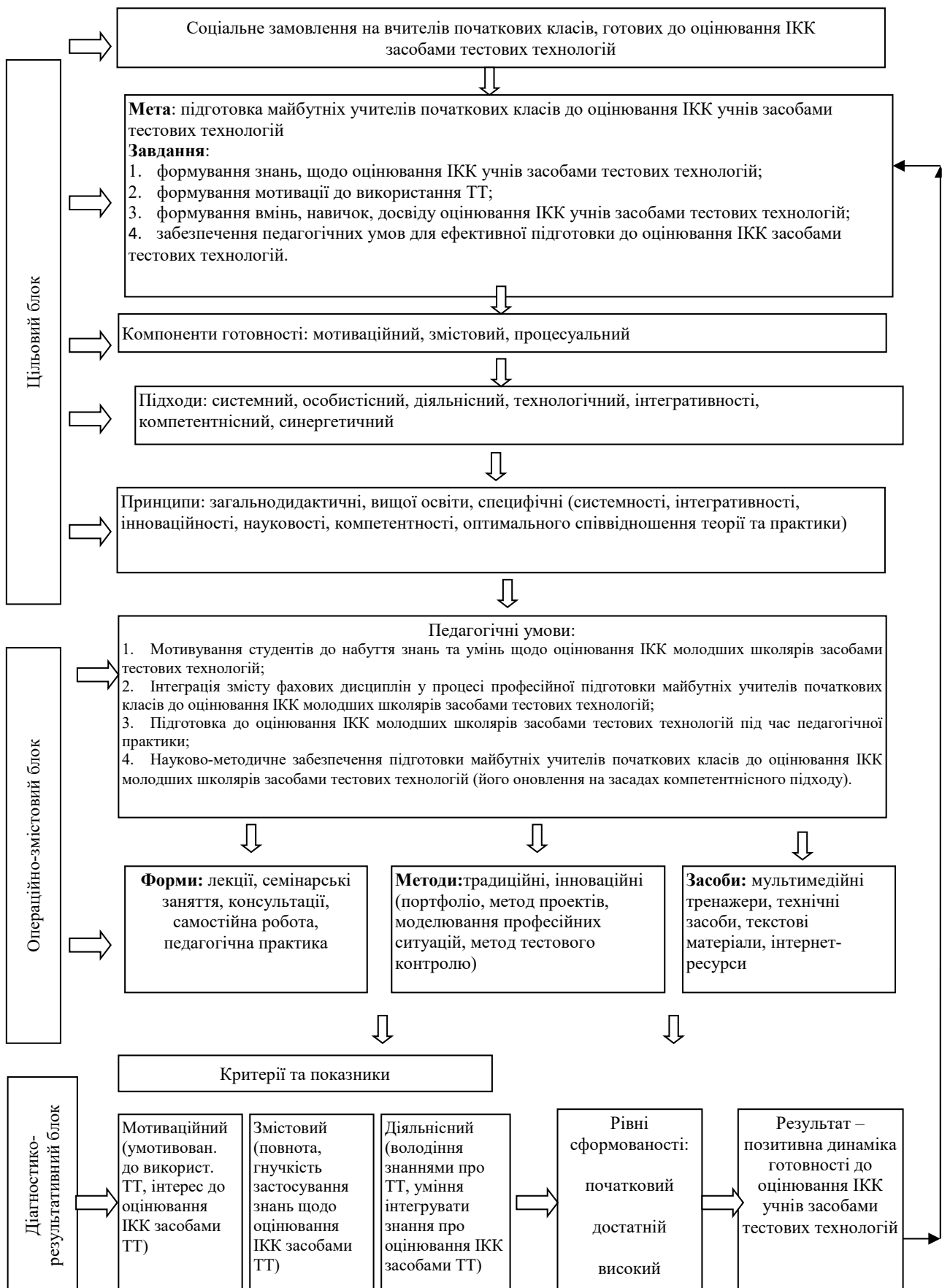
– підготовку до оцінювання ІКК молодших школярів засобами тестових технологій у процесі педагогічної практики;

– науково-методичне забезпечення підготовки майбутнього вчителя початкових класів до оцінювання ІКК молодших школярів засобами тестових технологій.

Для реалізації заданих умов була розроблена модель реалізації педагогічних умов. Важливим у такому підході є поетапне ознайомлення студентів із сучасною педагогічною теорією, методикою навчання і виховання, засвоєння сутності тестових технологій, формування в них потреби застосовувати ці технології у власній педагогічній діяльності, вироблення необхідних для цього професійних якостей і навичок [2, с. 157–169].

Під моделлю формування готовності майбутніх учителів до застосування тестових технологій для оцінювання ІКК учнів у початковій школі розуміємо опис і теоретичне обґрунтування компонентів цього процесу. Цільовий блок моделі формування готовності майбутніх учителів до застосування тестових технологій для оцінювання ІКК учнів у початковій школі включає соціальне замовлення, мету, завдання, компоненти готовності (мотиваційний, змістовий, діяльнісний), підходи (системний, особистісний, діяльнісний, технологічний, інтегративності, компетентнісний і синергетичний) і принципи навчання (загальнодидактичні, вищої освіти, специфічні).

Операційно-змістовий блок містить педагогічні умови, форми, методи, засоби навчання.



Діагностико-результативний блок описує критерії та показники, рівні сформованості та результат.

У межах нашого дослідження процес формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювання ІКК засобами тестових технологій включав відповідні методи (створення ситуації зацікавленості, самостійну роботу з використанням тестових технологій навчання, створення сприятливих умов до застосування тестових технологій, методи активного формування, контроль, самоконтроль, взаємоконтроль); засоби (підручники, навчальні посібники, мультимедійні посібники, комп'ютерні системи тестового контролю); способи контролю та корекції (тестування, опитування, самоконтроль, консультації, індивідуальні завдання).

У межах нашого дослідження процес формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювання ІКК засобами тестових технологій включав відповідні методи (моделювання використання тестових технологій у навчальному процесі, методи активного формування, контроль, самоконтроль, взаємоконтроль); засоби (мультимедійні тренажери, технічні засоби, текстові матеріали, інтернет-ресурси); способи контролю та корекції (тестування, опитування, самоконтроль, консультації, індивідуальні завдання).

Для забезпечення формування у студентів мотиваційного компонента потрібно наповнити навчальний процес відповідною інформацією, способами навчальної діяльності, які надаватимуть можливість формування внутрішньої мотивації до використання тестових технологій, інтерес до оцінювальної діяльності, позитивне ставлення до використання тестових технологій у процесі оцінювання ІКК молодших школярів і прагнення до накопичення відповідного досвіду.

Ефективність підготовки майбутніх учителів початкових класів до оцінювання ІКК молодших школярів засобами тестових технологій неможлива без усвідомлення ними важливості їх застосування у навчальному процесі початкової школи [3, с. 111–127].

Операційно-змістовий блок моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювання ІКК засобами тестових технологій передбачає визначення комплексу дисциплін для реалізації модельованого процесу (психолого-педагогічні, професійно-практичні, самостійну роботу, педагогічну практику та програму спецкурсу).

Відповідно до компетентнісного підходу проведеного нами дослідження для здійснення оцінювальної діяльності засобами тестових технологій студент має оволодіти знаннями, способами діяльності та мати досвід їх застосування. Перехід на наступний рівень засвоєння навчального матеріалу можливий лише за умови засвоєння попереднього. У своєму дослідженні ми визначаємо три рівні

готовності до оцінювання ІКК засобами тестових технологій: початковий (репродуктивну навчальну діяльність), достатній (конструктивну навчальну діяльність), високий (творчу навчальну діяльність).

За міждисциплінарним підходом нашого дослідження, оптимальним шляхом підготовки майбутніх учителів початкових класів до оцінювання ІКК засобами тестових технологій є інтеграція змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу та професійно-практичних («Педагогіка», «Дидактика», «Педагогічні технології у початковій школі», «Методика застосування комп'ютерної техніки при викладанні предметів шкільного курсу», «Методика навчання іноземної мови в початковій школі», «Оцінювання у педагогічній діяльності»), а також розроблення програми спецкурсу «Використання тестових технологій у педагогічному оцінюванні початкової школи».

Провідним компонентом формування готовності майбутнього учителя початкових класів до оцінювання ІКК засобами тестових технологій є діяльнісний компонент, який представлено методичними знаннями про практичну реалізацію тестових навчальних систем і технологій на практиці у навчальному процесі, уміннями і навичками створювати не стандартизовані тести для учнів початкових класів та застосовувати їх у своїй професійній діяльності. Під час проходження педагогічної практики студентам необхідно було розробити та провести урок із застосуванням тестових технологій. На цьому етапі студенти визначали проблему, планували свої дії, здійснювали пошукову діяльність.

Основною метою педагогічної практики у контексті досліджуваної проблеми є формування професійно-педагогічних умінь і навичок майбутніх учителів початкових класів, що сприяють застосуванню тестових технологій у оцінюванні ІКК молодших школярів, якісному виконанню функціональних обов'язків, розвитку творчих і дослідницьких здібностей студента [4, с. 165–182].

У діагностико-результативному блоці нашої моделі представлено рівні сформованості структурних компонентів готовності майбутніх учителів (початковий, достатній, високий) за виділеними критеріями та компонентами (мотиваційним, змістовим, діяльнісним).

Висновки і пропозиції. Експериментальна апробація запропонованої моделі, яка проводилася у Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, Комунальному закладі «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», Харківському національному педагогічному університеті та Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, підтвердила її ефективність. Дослідженням було охоплено 243 особи (203 студенти, 23 учи-

телі початкових класів, 17 викладачів). Результати дослідно-експериментальної роботи дали змогу встановити, що у студентів експериментальної групи після реалізації запропонованих педагогічних умов рівень усіх компонентів готовності до оцінювання ІКК молодших школярів засобами тестових технологій підвищився.

У процесі наукового пошуку визначено нові напрями подальших досліджень, які полягають у впровадженні тестових технологій оцінювання й удосконаленні системи моніторингу якості освіти в умовах євроінтеграції освітніх систем.

Список використаної літератури:

1. Асеев. В.Т. Проблема мотивации и личность. Москва. 2011. 158 с.
2. Ингекамп К. Педагогическая диагностика / пер. с нем. М.: Педагогика. 1991. 240 с.
3. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press. 2003. 139 p.
4. William D. An Overview of the Relationship between Assessment and the Curriculum. Curriculum and Assessment. David Scott. Westport: Greenwood Publishing Group. Incorporated. 2000. P. 165–182.

Voloshyna O. Model of implementation of the conditions for formation of future teachers of initial classes to assessing the other computer competency of the new schools by testing techniques

The article is devoted to the problem of the preparation of future primary school teachers for the assessment of foreign language communicative competence by means of test technologies. It is determined that the readiness of future primary school teachers to evaluate pupils' communicative competence abroad through test technologies is the result of purposeful training in the process of studying at a higher education institution. Under the model of training of future primary school teachers to evaluate the foreign language communicative competence of junior pupils using test technologies, we understand the description and the theoretical substantiation of the components of this process. The target block of the model for forming the readiness of future teachers to evaluate the foreign language communicative competence of junior pupils using test technologies involves a social order, purpose, principles and scientific approaches to the process of formation of the investigated readiness. The purpose determines the general orientation of the educational process of the higher educational institution in the direction of preparation 013 "Primary education": the formation of the readiness of future primary school teachers to evaluate the students' ICD by means of test technologies. The operational-content block defines the pedagogical conditions for the formation of the readiness of future primary school teachers to evaluate the foreign-language communicative competence by means of test technologies, forms, methods and means of training. Diagnostic-result block includes criteria and indicators of readiness, levels of formation and result – positive dynamics of readiness to evaluate foreign language communicative competence by means of test technologies.

As a result of the study, a special course for students "Using test technologies in pedagogical assessment of elementary school" was developed and introduced. The aim of this course was to promote the systematization of students' knowledge of test control systems by presenting the process of calculating pedagogical measurements and evaluating how the work of the hierarchy of computer training systems, statistical methods of testing the tests, from the calculations of Excel, the preparation of tests and the conduct of control and evaluation activities.

Key words: *younger students, training of future elementary school teacher, foreign language communicative competence test technology model implementation conditions of formation of readiness, special course.*

О. О. Гармашов

аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті представлено авторське бачення феномену готовності майбутнього викладача економіки до використання тренінгових технологій. Ця проблема в реаліях сучасної економічної освіти недостатньо вирішується, оскільки в умовах магістерської підготовки майбутніх економістів не приділяється достатня увага розвитку їх педагогічної компетентності.

У роботі проведено ґрунтовний аналіз визначень поняття готовності в аспекті підготовки фахівців для галузі освіти. Його результати довели, що не існує універсального визначення феномену «готовність». Зважаючи на сучасні реалії підготовки майбутніх фахівців, які ґрунтуються на компетентнісній основі, готовність майбутнього викладача економіки до використання тренінгових технологій розуміється як динамічна комбінація індивідуальних характеристик студента магістратури економічного профілю, наявність у нього знань, умінь, практичних навичок, способів мислення та мотиваційних установок, що забезпечують здатність до організації ефективного навчання інших осіб засобами квазіпрофесійного характеру.

Готовність есплікується за допомогою чотирьох компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та особистісного. Мотиваційний компонент утворюють такі показники: усвідомлення себе у професії викладача економіки; потреба у використанні тренінгових технологій; професійно-педагогічна мотивація. До когнітивного входять: здатність до пізнання; володіння психолого-педагогічними знаннями; обізнаність у тренінгових технологіях. Діяльнісний компонент складається з: володіння тренінговими технологіями; комунікативних умінь; організаторських якостей. До особистісного компонента віднесено: творчий потенціал; толерантність; педагогічну рефлексію. Важливість кожного компонента й показника готовності аргументовано окреслено. Критеріями сформованості кожного компонента було визначено: мотиваційно-ціннісний, змістово-пізнавальний, організаційно-діяльнісний та індивідуально-регулятивний.

Представлені в статті результати теоретичного дослідження стануть основою розроблення діагностичного апарату вивчення сформованості в майбутніх викладачів економічних дисциплін готовності до використання тренінгових технологій.

Ключові слова: викладач економіки, готовність до використання тренінгових технологій, компоненти готовності, критерії готовності, показники готовності, тренінгова технологія.

Постановка проблеми. В умовах модернізації українській економічній галузі потрібні фахівці, які оволоділи всім спектром загальних і спеціальних компетентностей та здатні до ефективної професійної діяльності. А сприяють цьому викладачі, від професійно-педагогічної готовності яких залежить успішність підготовки майбутніх економістів. «Концепція розвитку економічної освіти в Україні» окреслює основні заходи щодо підвищення ефективності економічної освіти, серед яких одним із ключових є упровадження інноваційних технологій навчання, до яких відноситься тренінг [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ознайомлення з науковими роботами останніх років доводить, що дослідники трактують поняття «готовність» в аспекті майбутньої професійної діяльності. Одні науковці-педагоги спрямовують свої зусилля на формування професійної готовності фахівців різних спеціальностей, інші – на розвиток готовності до окремих видів діяльності за фахом. Зокрема, проблему готовності майбут-

ніх фахівців для сфери освіти вивчали О. Бартків, С. Вітвицька, І. Зайцева, Д. Пашенка, О. Пехоти, Ю. Чапюк, С. Шевченко та ін. У розгляді готовності до діяльності простежуються три основні підходи: функціональний, особистісний, особистісно-діяльнісний [6, с. 152; 13, с. 142].

Згідно з функціональним підходом готовність до діяльності розглядається як стан мобілізації всіх систем організму, необхідних для ефективного виконання діяльності (М. Левітов, Є. Ільїн, О. Ковальов та ін.). Прихильники особистісного підходу (Б. Ананьєв, Л. Кондрашова, В. Сластьонін, В. Рибалка, В. Серіков та ін.) розглядають готовність як невід'ємний і суттєвий компонент розвитку особистості, який ґрунтується на здібностях, індивідуальних рисах та професійно значущих якостях майбутнього фахівця. Представники особистісно-діяльнісного підходу (А. Деркач, М. Дьяченко, Л. Кандибович та ін.) готовність розуміють як єдність професійно значущих якостей, умінь та особистісних якостей в

їх цілісності, що забезпечує фахівцю можливість ефективного виконання діяльності.

Таке різноманіття доводить необхідність уточнення поняття готовності в аспекті підготовки майбутнього викладача економіки до використання тренінгових технологій. Отже, **метою статті** є визначення сутності поняття готовності майбутнього викладача економіки до використання тренінгових технологій та розроблення структури цієї готовності.

Виклад основного матеріалу. Ми не ставили окремим завданням проведення теоретичного аналізу всіх робіт, присвячених проблемі готовності, тому наведемо лише огляд деяких публікацій, в яких розглядається підготовка майбутніх педагогів. Нашу увагу привернули роботи О. Бартків, І. Зайцевої, Д. Пащенко, О. Пехоти, Ю. Чапюк, З. Черних, С. Шевченко і Т. Шестакової. У визначеннях цих науковців спостерігаються два кола ключових понять.

Перше коло утворюють терміни, які розкривають провідну ідею науковця: в О. Бартків готовність – це особливий, особистісний *стан* [1, с. 53]; в І. Зайцевої, Д. Пащенко і З. Черних – це *сукупність* [15, с. 28; 7, с. 19; 12, с. 10]; у С. Шевченко – *здібність* викладача [13, с. 145]; у О. Пехоти, Ю. Чапюк і Т. Шестакової – *утворення* [8, с. 216; 11, с. 29; 14, с. 11]. Як видно, здебільшого готовність називають утворенням або сукупністю. Ми не погоджуємося з розумінням готовності як утворення, оскільки за словниковим визначенням: «Утворення – те, що з'явилося внаслідок творчої діяльності, творчого процесу» [2, с. 1518]. Більш вдало назвати готовність сукупністю, оскільки це поняття трактується як «неподільна єдність чого-небудь» [2, с. 1412]. Як синонім поняття «сукупність» можна взяти термін «комбінація», який тлумачиться як «сполучення, поєднання чого-небудь» [2, с. 558]. Саме таке розуміння найбільше відповідає компетентнісним вимогам, відображеним у Законі України «Про вищу освіту» [9].

Друге коло понять розкриває значущість готовності для ефективного (О. Бартків [1, с. 53]), успішного (О. Пехота [8, с. 216]), оптимального (Т. Шестакова [14, с. 11]) здійснення відповідної діяльності. На нашу думку, готовність дає змогу більш *ефективно* виконувати діяльність. Для цього згідно з особистісно-діяльнісним підходом фахівцю необхідно розвинути індивідуальні риси й здібності та засвоїти знання й вміння.

Індивідуальні риси і здібності, важливі для проведення тренінгу, – це артистизм, увага, креативність, толерантність, емпатія тощо [3, с. 124]. Ці індивідуальні характеристики майбутнього викладача економіки налаштовують його на результативний тренінг.

Педагогічні знання і вміння надають майбутньому викладачеві можливість застосовувати тренінгові технології в педагогічній діяльності.

Для цього він оволодіває інноваційними методами викладання економічних дисциплін, засвоює різноманітні засоби навчання, опановує способи оцінювання студентів. Ці знання й вміння створюють у майбутнього викладача здатність до навчання за допомогою тренінгових технологій.

Наведений огляд дав змогу сформулювати визначення. *Готовність майбутнього викладача економіки до використання тренінгових технологій* – динамічна комбінація індивідуальних характеристик студента магістратури економічного профілю, наявність у нього знань, умінь, практичних навичок, способів мислення та мотиваційних установок, що забезпечують здатність до організації ефективного навчання інших осіб засобами квазіпрофесійного характеру.

Різнорманітні методи застосовуються в освітньому процесі з метою навчання майбутніх фахівців, тому використання тренінгових технологій вважаємо діяльністю. Ми погоджуємося з тим, що діяльність є «послідовним процесом, який складається з таких етапів: потреба, мотив, мета, дії (в яких застосовуються засоби), результат і рефлексія» [10, с. 18]. Цими міркуваннями ми скористалися з метою визначення компонентів і показників готовності.

Як і будь-яка діяльність, використання тренінгових технологій починається з потреби й мотивації майбутнього викладача економіки. Саме тому першим компонентом у структурі його готовності є *мотиваційний*, який, на нашу думку, утворюють три показники: усвідомлення себе у професії викладача економіки; потреба у використанні тренінгових технологій; професійно-педагогічна мотивація.

Професійна мотивація не утворюється одним мотивом. Вона починається з інтересу до обраної професії, завдяки чому майбутній фахівець «відчуває» себе викладачем економіки, тобто усвідомлює себе в цій професії. Для цієї професії важливі професійно-педагогічні мотиви, адже саме вони є чинниками, які спонукають майбутніх фахівців до даного виду діяльності [5, с. 43]. Потреба у використанні тренінгових технологій стає останнім поштовхом до цієї активності.

Представлені показники створюють підґрунтя для досягнення мети використання тренінгових технологій – ефективного та якісного навчання студентів економічних спеціальностей. Саме тому критерієм сформованості мотиваційного компонента вважаємо *мотиваційно-ціннісний*.

Для використання тренінгових технологій майбутньому викладачу економіки необхідний комплекс знань та відкритість на оволодіння новими знаннями. Тому наступним компонентом готовності є *когнітивний*, до його складу входять: здатність до пізнання; володіння психолого-педагогічними знаннями; обізнаність у тренінгових технологіях.

Сам термін «когнітивний» у перекладі з латини означає не тільки знання, а й пізнання [10, с. 81]. Отже, важливим показником цього компонента є здатність до пізнання, що для майбутнього викладача є важливою якістю. Завдяки сформованості цього показника фахівець постійно працює над оволодіння новими знаннями та вдосконаленням своїх вмінь. Ефективне використання тренінгових технологій можливе за умови володіння викладачем знаннями психології та педагогіки. Психологічні знання допомагатимуть йому бачити в кожному студенті цілісну особистість, зацікавлювати та мотивувати майбутніх економістів на активну участь у тренінгу, розвивати особистісні якості – увагу, емпатію, креативність, толерантність тощо. Знання педагогіки дають змогу на основі сучасних педагогічних тенденцій впроваджувати різноманітні інтерактивні методи навчання і застосовувати інноваційні засоби навчання. Обізнаність у тренінгових технологіях створює важливі умови для успішного використання їх у своїй майбутній

педагогічній діяльності. Для цього майбутній викладач має знати, що таке тренінг, класифікацію та моделі тренінгів, етапи та методи проведення тренінгу, відомі розробки тренінгів та ін.

Знання утворюють зміст готовності, який постійно доповнюється за рахунок здатності до пізнання. У зв'язку із цим критерієм когнітивного компонента є *змістово-пізнавальний*.

Важливою складовою частиною використання тренінгових технологій є засвоєна майбутнім викладачем економіки сукупність дій, тому третім компонентом готовності став *діяльнісний* компонент. Його утворюють такі показники: володіння тренінговими технологіями; комунікативні уміння; організаторські якості.

У процесі реалізації тренінгу викладач використовує різноманітні методи: мінілекції, демонстрації, дискусії, аналіз ситуацій, мозкові штурми, вправи, ігри, імітаційне моделювання та ін. Бездоганна реалізація цих методів, проведення оцінювання та майстерне їх комбінування в ході

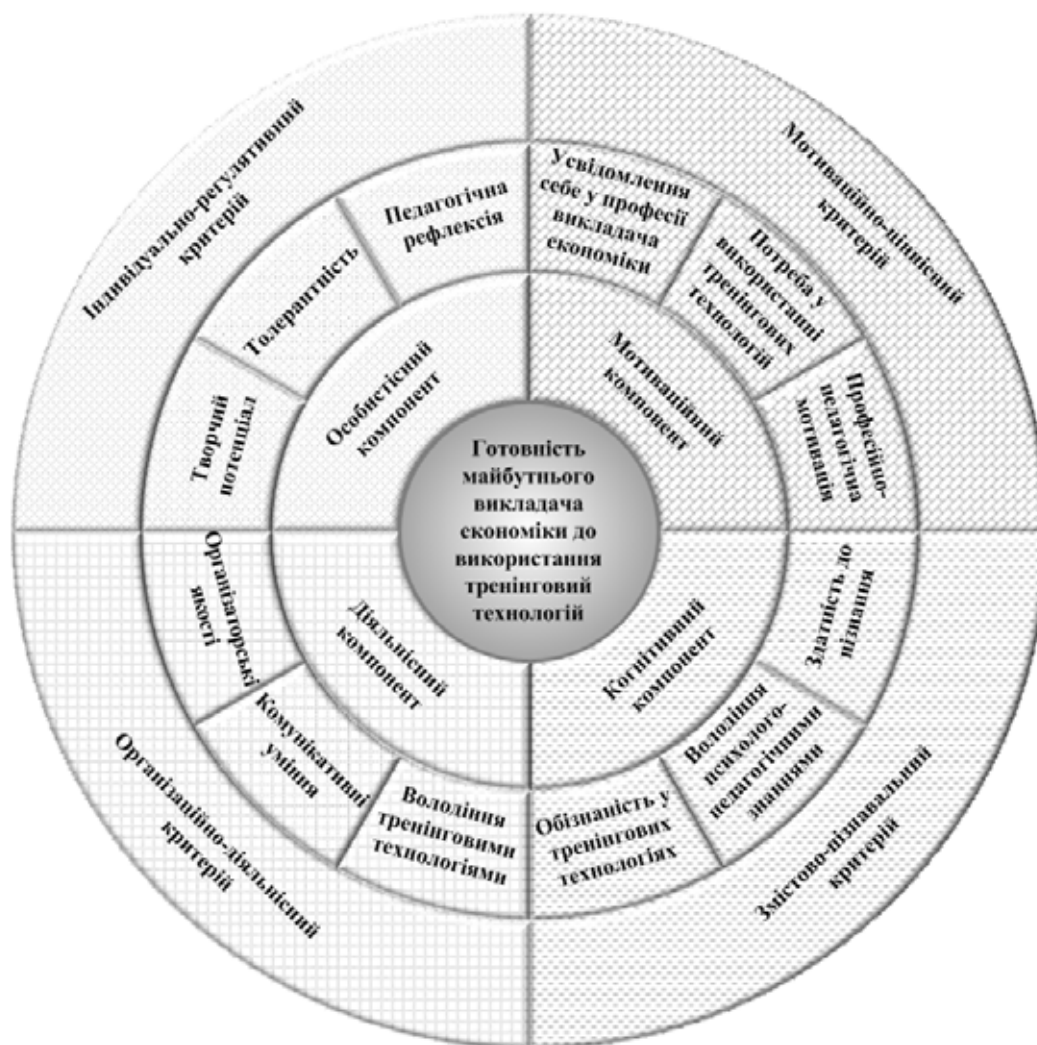


Рис. 1. Структура готовності майбутнього викладача економіки до використання тренінгових технологій

тренінгу свідчать про володіння викладачем тренінговими технологіями. Викладачу-тренеру необхідно легко і невимушено говорити, красиво будувати розповідь, слухати і чути, вміти домовлятися. Все це – важливі комунікативні уміння, які допомагають в проведенні тренінгу. Завдання викладача відслідковувати тренінговий процес, не допускати конфліктних ситуацій, виявити і адекватно оцінити відхилення від програми тренінгу, бути вимогливим і здатним домогтися від студентів вирішення завдань тренінгу та багато інших важливих дій. Успішно вирішити всі ці завдання зможе лише людина, в якій розвинуті організаторські якості.

Володіння практичними діями з проведення тренінгу та розвинуті організаторські якості дадуть змогу викладачу ефективно реалізувати етап його проведення. А тому критерієм діяльнсного компонента є *організаційно-діяльнсний*.

Для проведення успішного тренінгу викладачу необхідні розвинуті такі якості, як толерантність, емпатія, креативність, рефлексія, тощо [3, с. 125]. Всі вони відносяться до особистісних, тому останній компонент готовності – *особистісний*. Його показниками є: творчий потенціал; толерантність; педагогічна рефлексія.

Із наведених особистісних якостей під час проведення тренінгу найбільш доречні креативність, толерантність і рефлексія. Навчання за своєю сутністю – творчий процес. Тренінг – тим більше, оскільки викладач здебільшого не знає, що станеться наступної миті. Розроблення матеріалів до тренінгу також потребує від викладача прояву цієї якості. Отже, першим показником є творчий потенціал майбутнього викладача економіки. Особистісні якості майбутнього фахівця для освітньої галузі – такт, терпіння, позиція «здорового глузду», почуття врівноваженості та самоконтроль. Усі вони в ситуації людських взаємин приєднуються до показника толерантності. Як кожна діяльність, використання тренінгових технологій закінчується контролем або рефлексією. Зважаючи на специфіку майбутньої діяльності викладача, останній показник особистісного компонента – педагогічна рефлексія.

Важливі особистісні якості у сполученні з педагогічною рефлексією дають змогу визначити сформованість особистісного компонента за *індивідуально-регулятивним* критерієм.

Наведена загальна характеристика компонентів, показників і критеріїв готовності майбутнього викладача економіки до використання тренінгових технологій дала змогу розробити її структуру (рис. 1).

Висновки. У роботі на основі проведеного аналізу публікацій визначена сутність феномену готовності майбутнього викладача економіки до використання тренінгових технологій у професійній діяльності. Вона розуміється як динамічна

комбінація чотирьох компонентів (мотиваційного, когнітивного, діяльнсного і особистісного), дванадцяти показників і чотирьох критеріїв (мотиваційно-ціннісного, змістово-пізнавального, організаційно-діяльнсного і індивідуально-регулятивного). Зміст цього комплексу компонентів готовності визначається особливостями педагогічної діяльності в процесі використання тренінгових технологій. До перспективних напрямів подальших досліджень ми відносимо розроблення методики формування даної готовності, яка буде спрямована на розвиток всіх показників і компонентів в комплексі. Також продовження дослідження вбачаємо в розробці діагностичного апарата для визначення рівня сформованості готовності майбутнього викладача економічних дисциплін до використання тренінгових технологій.

Список використаної літератури:

1. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 52–58.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
3. Гармашов О.О. Двоплановість підготовки майбутніх викладачів економіки до використання тренінгових технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2017. Вип. 56–57(109–110). С. 123–130.
4. Концепції розвитку економічної освіти в Україні. *Освіта України*. Київ, 2004. № 6. С. 4–5.
5. Макаренко Н., Устименко С. Особенности мотивации педагогической деятельности в условиях инновационного обучения. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy*. Legnica, 2015. № 17(4). S. 39–53.
6. Остапенко Е.О. Амбівалентність розуміння феномена «готовність». *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*. 2009. № 3(27). Ч. 2. С. 152–157.
7. Пашенко Д.І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 36 с.
8. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины. Киев, 1997. 430 с.
9. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 16.04.2017. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 22.12.2017).
10. Пшенична О.С. Підготовка майбутнього менеджера організацій до застосування інформа-

- ційних технологій у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2012. 377 с.
11. Чапюк Ю. Готовність до педагогічної діяльності як педагогічна проблема. *Педагогічний часопис Волині*. 2015. № 1. С. 26–30.
12. Черных З.Н. Формирование профессиональной готовности студентов педагогического вуза в процессе физкультурно-спортивной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Шуя, 2012. 23 с.
13. Шевченко С.М. Дослідження готовності викладача до управління процесом розвитку аналітичного мислення студентів технічних університетів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі*. 2012. Вип. 9. С. 141–147.
14. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 22 с.
15. Zaitseva I. Professional Readiness of the Teacher to Use Distance Technologies. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. Is. 49. P. 25–28.

Harmashov O. Content and structure of the readiness of a future teacher of economics to use training technologies

The article presents the author's vision of the phenomenon of readiness of a future teacher of economics to use training technologies. This problem in the realities of modern economic education is not sufficiently solved, since in the conditions of master's training of future economists they do not pay sufficient attention to the development of their pedagogical competence.

The detailed analysis of the notion of readiness in the aspect of training of specialists for the education sector was conducted in the thesis. Its results proved that there is no universal definition of the "readiness" phenomenon. The readiness is understood as the formation, complex, combination, characteristic, ability, quality. Taking into account the current realities of preparing future specialists based on a competent basis, the word "combination" was chosen as the core definition of readiness. Thus, the readiness of a future teacher of economics to use the training technologies is understood as a dynamic combination of the individual characteristics of the student of the master's degree in the field of economics, the availability of knowledge, skills, practical skills, ways of thinking and motivational facilities that provide the ability to organize effective training of others by means of quasi-professional character.

The readiness is explicated through four components: motivational, cognitive, activity-based and personal. The motivational component consists of the following indicators: self-realization in the profession of a teacher of economics; the need to use training technologies; vocational and pedagogical motivation. The cognitive one includes: the ability to cognition; possession of psychological and pedagogical knowledge; awareness in training technologies. The activity-based component consists of: possession of training technologies; communicative skills; organizational qualities. The personal component includes: creative potential; tolerance; pedagogical reflection. Важливість кожного компонента й показника готовності аргументовано окреслено. The criteria for the formation of each component were determined: motivational and value-based, content and cognition based, organizational and activity-based and individual and regulatory.

The results of theoretical research presented in the article will become the basis for the development of a diagnostic apparatus for the study of the formation of the readiness for use of training technologies at future teachers of economic disciplines.

Key words: *teacher of economics, readiness for use of training technologies, components of readiness, criteria of readiness, indicators of readiness, training technology.*

УДК 378.016:[37.011.3-051:004]

Н. М. Гнедко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій
та методики викладання інформатики
Рівненського державного гуманітарного університету

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Застосування хмарних технологій у навчальному процесі – один із перспективних напрямів підвищення рівня якості освіти, індивідуалізації та персоналізації навчального процесу. Розроблено зміст і структуру моделі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності за допомогою хмарних технологій у закладах вищої освіти. Модель репрезентована мотиваційним (передбачає визначення соціально-замовлення – якісна підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності), організаційно-змістовим (визначає умови для ефективної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності за допомогою хмарних технологій), діяльнісно-операційним (охоплює форми організації навчальних занять, методи, технології та засоби навчання; хмарні сервіси) і критеріально-результативним блоками (моніторинг критеріїв розвитку компетентностей майбутніх учителів). Розкрито умови для ефективної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності за допомогою хмарних технологій: фахово орієнтована робота з викладачами щодо застосування хмарних технологій під час проведення лекцій і практичних занять і навчання майбутніх учителів застосовувати хмарні технології у власній професійній діяльності. Виокремлено етапи підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності за допомогою хмарних технологій: освоєння і систематизація знань у галузі інформаційних і комунікаційних технологій, зокрема хмарних технологій; оволодіння вміннями роботи з хмарними сервісами; розвиток професійно значущих особистісних якостей і комунікативних навичок із використанням хмарних сервісів; навчання обирати мережеві сервіси на основі хмарних технологій із метою їх упровадження в професійну діяльність; оволодіння вміннями розробляти методичне забезпечення та реалізовувати професійну діяльність на основі хмарних технологій; розвиток навичок проектно-дослідницької діяльності із застосуванням хмарних технологій. Виокремлено критерії та рівні розвитку компетентностей майбутніх учителів: засвоєння і якість знань (творчий, продуктивний, реконструктивний, репродуктивний рівні); професійно пізнавальні інтереси (високий, середній, низький рівні); практичне застосування знань (високий, середній, достатній, низький рівні).

Розроблена модель дозволить сформулювати в майбутніх учителів необхідні загальні та професійні компетенції.

Ключові слова: хмарні технології, модель підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності за допомогою хмарних технологій у закладах вищої освіти, компетентний учитель, навчальний процес, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. У сучасних умовах стрімко зростають вимоги до підготовки вчителів, конкурентоспроможних на ринку праці, які володіють компетентностями, що відповідають потребам сьогодення й відображають готовність фахівців комплексно оперувати фундаментальними знаннями й навичками під час вирішення професійних завдань, готовність до подальшого інтелектуального та професійного саморозвитку, що акцентує увагу на таких якостях, як працездатність, ініціативність, креативність, мобільність, творчість і самостійність у прийнятті рішень у нестандартних ситуаціях.

Для реалізації цих завдань необхідно здійснити розроблення та впровадження в навчальний процес закладів вищої освіти (далі – ЗВО) інноваційних технологій навчання, в основу яких покладене органічне поєднання традиційних і комп'ютерно

орієнтованих форм, методів і засобів навчання, зокрема хмарних технологій.

Хмарні технології навчання – це комп'ютерно орієнтована складова частина педагогічної технології, яка відображає деяку формалізовану модель певного компонента змісту навчання й методики його подання в навчальному процесі, що представлена в цьому процесі педагогічними програмними засобами й передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій для розв'язування дидактичних завдань або їх фрагментів [1, с. 246]. Завдяки «хмарі» забезпечується можливість працювати в будь-який час, незалежно від розташування користувача, використовуючи будь-який мобільний пристрій або комп'ютер, що має підключення до Інтернету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що розгляду компетентісно орієн-

тованої освіти приділяється значна увага. Так, підготовку компетентного вчителя, здатного до навчання впродовж життя, вивчали вітчизняні й іноземні вчені, серед яких – Н. Бібік, І. Зимня, В. Луговий, О. Кузнєцов, О. Пометун, О. Пехота, Дж. Равен, Д. Рікен, Є. Хеннер. На їхню думку, компетентісно орієнтована освіта формує особистість фахівця з комплексом знань, умінь, навичок, усвідомленою мотивацією до здійснення певних видів діяльності, гнучко наближає результати пізнання до нових потреб і вимог ринку праці, розширює академічну та професійну мобільність кожного випускника ЗВО [2, с. 51].

Проблеми формування й розвитку в майбутніх учителів професійної компетентності розглядають М. Архипова, Р. Гуревич, Н. Кузьміна, Г. Лунова, О. Овчарук, Є. Смірнова-Трибульська, Н. Сороко й ін., у дослідженнях яких розкривається зміст поняття «професійна компетентність», окреслюються аспекти оволодіння означеною компетентністю в процесі здобуття вищої освіти, описуються особливості фахової діяльності компетентного вчителя.

Проблеми використання хмарних технологій у навчальному процесі розкриті в дослідженні В. Бикова, М. Жалдака, Т. Крамаренко, С. Литвинової, В. Олексюк, Ю. Рамського, З. Сейдаметової, С. Семерікова, О. Спіріна, Ю. Триуса, М. Шишкіної й ін. Доведено [3; 4; 5], що впровадження хмарних технологій у навчальний процес створює передумови для підвищення якості та результативності навчання, забезпечує мобільність, актуальність і доступність освітніх ресурсів, реалізує індивідуалізацію навчання, активізує мотивацію студентів, позитивно впливає на комунікацію учасників освітнього процесу.

Залишається нерозкритим потенціал хмарних технологій для підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності. Крім того, впровадження хмарних технологій передбачає вплив на засоби, методи та форми організації навчання, тим самим впливаючи на методичну систему, яка не розроблена для різних дисциплін ЗВО. Також необхідно розробити теоретичну модель для підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Мета статті – розробити модель для підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності за допомогою хмарних технологій, яка дозволить не тільки сформувати в студентів необхідні загальні та професійні компетенції, а й сформувати в них знання про функції сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, зокрема хмарних технологій.

Виклад основного матеріалу. «Модель» – знакова або уявлювана система, яка відтворює, імітує, відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, властивості, ознаки чи характеристики об'єкта дослідження (оригіналу) [6, с. 24].

«Побудувати модель» – означає здійснити матеріальну чи уявну імітацію реальних властивостей системи шляхом створення спеціальних аналогів, які відтворюють принципи її організації та функціонування. Отже, за допомогою моделі можна визначити мету й завдання розвитку проблеми, основні складові частини (блоки) й об'єктивні зв'язки між ними, а також перекласти на абстрактну мову (символьну, знакову, графічну тощо) складові частини моделі й обрати спосіб її зображення та конструювання.

Розробляючи процес підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності за допомогою хмарних технологій у закладах вищої освіти, ми керувалися основними принципами загальної теорії: система тим ефективніша, чим вища її цілісність (рівень зв'язку елементів між собою, за якого зміна одного з них спричинює трансформацію інших або всієї системи) і ступінь її сумісності з довкіллям [7, с. 25].

Продуктивність процесу, що моделюється, залежить від цілісності педагогічних впливів на всі його елементи та враховує особливості особистісно зорієнтованого підходу (студент є суб'єктом навчання), компетентісного підходу (розвиток умінь оперувати інформацією, проектувати й моделювати свою діяльність, здатність творчо застосовувати набуті знання й досвід на практиці), діяльнісного підходу (діяльність майбутнього вчителя вважається основою, засобом і вирішальною умовою його професійної підготовки), середовищного підходу (перетворення середовища на засіб проектування й діагностики результатів навчання й виховання студентів), праксеологічного підходу (усебічний самоаналіз діяльності, самооцінювання, цілеспрямоване моделювання умов і засобів удосконалення на основі синтезу теоретичних знань та емпіричного досвіду), гуманістичного підходу (удосконалення суб'єкта навчання крізь призму особистісних структур свідомості, які забезпечують на рефлексивній основі переосмислення всіх компонентів педагогічного процесу, змісту власної діяльності й суб'єктивних станів, пізнавально-творчої діяльності студентів на основі самоосвіти) [8, с. 38].

Авторська модель ґрунтується на загальних педагогічних принципах: *науковості* (достовірність, наукова обґрунтованість навчального процесу); *систематичності та послідовності* (знання, вміння та навички майбутніх учителів із використанням хмарних технологій формуються системно, кожен елемент логічно пов'язується з іншими, наступний компонент зумовлюється попереднім); *доступності* (урахування розумового рівня студентів, індивідуальних особливостей, ступеня складності навчального матеріалу); *наочності* (багатоканальна подача навчальної інформації); *міцності засвоєння знань* (свідоме й ґрунтовне засвоєння навчальної інформації);

зв'язку навчання з практикою (безпосередній зв'язок навчального матеріалу з майбутньою професійною діяльністю студентів).

Основу проектування моделі формують такі закономірності: *результативність навчання*, що зумовлюється: а) внутрішніми мотивами (пізнавальні потреби й інтерес до професійної діяльності); б) зовнішніми (суспільними, економічними, педагогічними, інформаційними) умовами й стимуляторами (швидкий розвиток інформаційного суспільства, наявність можливості добирати й демонструвати інформацію за допомогою мультимедійних засобів навчання, хмарних технологій тощо); *зміст навчання*, що залежить від нормативно-правової бази з упровадження хмарних технологій, рівня розвитку теорії й практики застосування хмарних технологій у навчальному процесі ЗВО, фахової компетентності педагогів щодо застосування хмарних технологій у професійній діяльності, розроблення особливостей використання хмарних технологій педагогами в професійній діяльності, усвідомлення важливості впровадження хмарних технологій; матеріально-технічних можливостей навчальних закладів, економічних можливостей країни; *якість навчання*, що зумовлюється ефективним керуванням пізнавально-дослідницькою роботою студентів.

Проаналізовані принципи й закономірності процесу навчання сприяють визначенню складових частин моделі підготовки компетентного майбутнього вчителя до професійної діяльності за допомогою хмарних технологій у закладах вищої освіти (рис. 1).

– *мотиваційний блок* передбачає визначення соціального замовлення – якісна підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності, що сприяє чіткому формуванню завдань закладу вищої освіти:

– відповідність цілей і завдань навчального процесу й державних освітніх стандартів вищої освіти;

– співвідношення із загальними ідеями модернізації вітчизняної освіти й реалізації активних методик навчання;

– використання ІКТ у навчальному процесі, зокрема хмарних технологій.

Викладачі встановлюють відповідність завдань ЗВО та цілей дисципліни й передбачуваних результатів навчання, що дозволить визначити оптимальні методи, форми, засоби та технології навчання;

– *організаційно-змістовий блок* визначає умови для ефективною підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності за допомогою хмарних технологій: фахово орієнтована робота з викладачами щодо застосування хмарних технологій під час проведення лекцій і практичних занять і навчання майбутніх учителів застосовувати хмарні технології у власній професійній діяльності.

Етапи підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності за допомогою хмарних технологій:

– освоєння й систематизація знань у галузі інформаційних і комунікаційних технологій, зокрема хмарних технологій;

– оволодіння вміннями роботи з хмарними сервісами;

– розвиток професійно значущих особистісних якостей і комунікативних навичок із використанням хмарних сервісів;

– навчання обирати мережеві сервіси на основі хмарних технологій із метою їх упровадження в професійну діяльність;

– оволодіння вміннями розробляти методичне забезпечення та реалізовувати професійну діяльність на основі хмарних технологій;

– розвиток навичок проектно-дослідницької діяльності із застосуванням хмарних технологій;

– *діяльнісно-операційний блок* охоплює таке:

– форми організації навчальних занять: інтерактивні лекції, візуалізовані лабораторні заняття, вебінари; Інтернет-конференції із запрошенням фахівців конкретної галузі, online-заняття, віртуальні екскурсії, Інтернет-проекти, групові й індивідуальні форми позааудиторної роботи, пошуково-аналітична робота, елементи дистанційного, змішаного та мобільного навчання, творчі завдання;

– методи навчання: опорно-ілюстративні, інформаційно-повідомні, частково-пошукові, дослідницькі;

– технології: відеоурок, аудіоурок, форум, блог, віртуальна екскурсія, дистанційна консультація, «перевернуте навчання», елементи LMS;

– засоби навчання: мережеві навчальні сервіси на основі хмарних технологій, системи візуалізації, персональний комп'ютер, відео- й аудіообладнання, мережеве обладнання, електронний навчально-методичний комплекс;

– хмарні сервіси: електронна пошта, календар, сховище документів, сайт, соціальна мережа, блог, електронний журнал успішності, конференц-зв'язок, відеоканал, форум, online-презентація, перекладач та ін.

Залежно від дидактичної мети й завдань використовують форми, методи, технології, засоби навчання та хмарні сервіси під час аудиторної та позакласної роботи, що дозволяє сформулювати особистість компетентного майбутнього вчителя;

– *критеріально-результативний блок* передбачає таке: моніторинг критеріїв розвитку компетентностей майбутніх учителів: рівень засвоєння знань (творчий, продуктивний, реконструктивний, репродуктивний); рівень професійно-пізнавальних інтересів (високий, середній, низький); якість знань – сформованість повноти й усвідомленості (високий, середній, достатній, низький рівні), виявлення та відповідну корекцію для усунення причин неуспішності студентів.

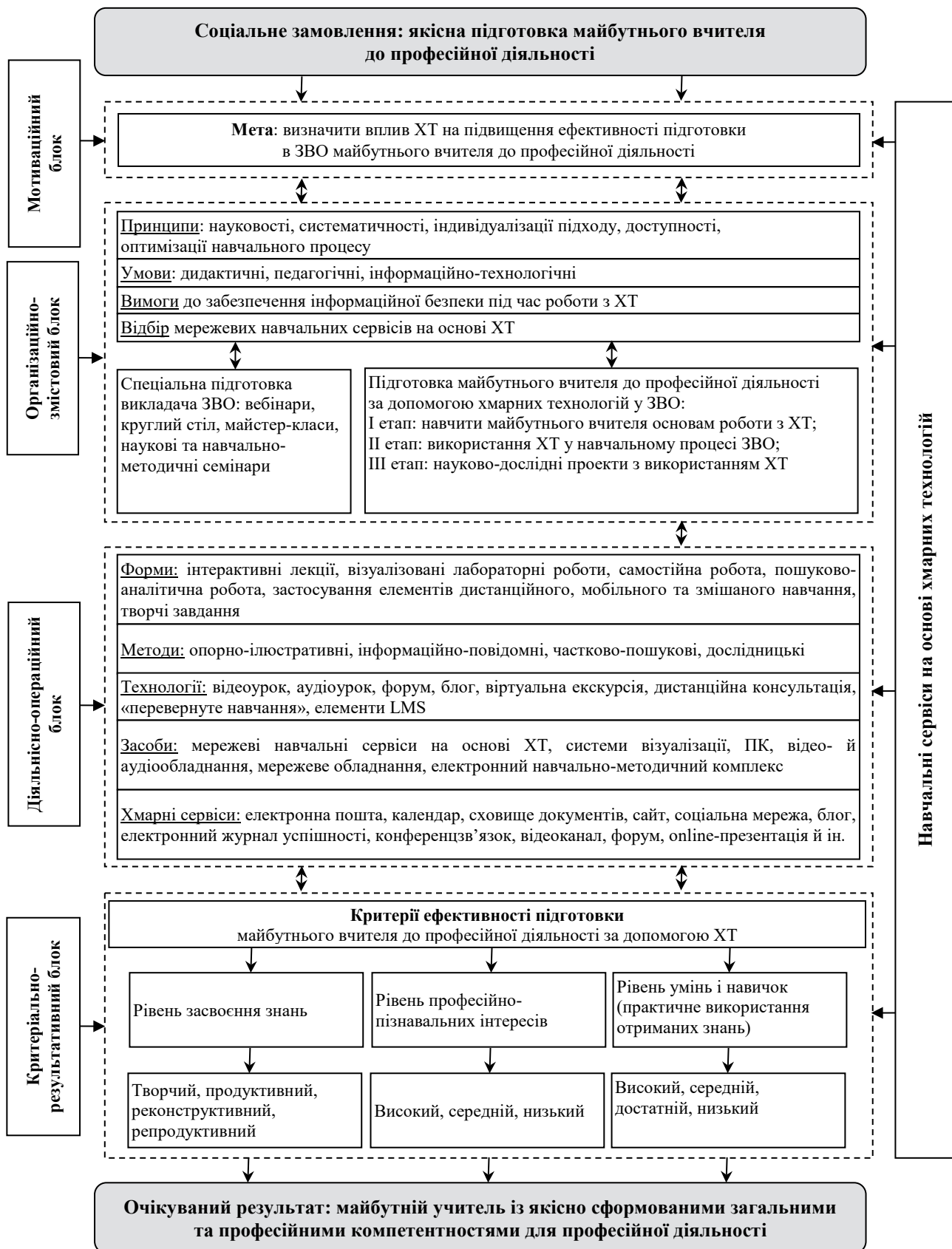


Рис. 1. Модель підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності за допомогою хмарних технологій у закладах вищої освіти

Моніторинг означає постійне спостереження за конкретним процесом із метою виявлення його відповідності бажаному результату чи попереднім припущенням [9, с. 66]. Він розглядається як єдність таких компонентів: розроблення контрольних завдань; спостереження за засвоєнням навчального матеріалу; оцінювання й аналіз досягнутих результатів; корекція навчального процесу залежно від результатів здійсненої перевірки знань; накопичення й періодичний аналіз інформації про успішність кожного суб'єкта навчання [9, с. 67].

Моніторинг і оцінювання здійснюється не тільки стандартними засобами діагностики (анкетування, опитування, тестування, перевірка лабораторних і контрольних робіт тощо), а й із використанням мережевих сервісів на основі хмарних технологій, оскільки дозволяє оперативно виявляти помилки й недоліки в ході вивчення певної теми, що дає можливість викладачу своєчасно внести корективи в процес навчання.

Усі блоки, що входять у модель, знаходяться у взаємозалежності, тобто будь-яка зміна одного з блоків сприятиме зміні інших блоків.

Активна взаємодія схарактеризованих блоків забезпечує цілісність і ефективність їх функціонування. Зауважимо, що комплексне врахування всіх передумов ефективною підготовки майбутніх учителів дозволить сформулювати загальні та професійні компетентності на належному рівні.

Висновки і пропозиції. Розроблено зміст і структуру моделі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності за допомогою хмарних технологій у закладах вищої освіти. Модель репрезентована мотиваційним, організаційно-змістовим, діяльнісно-операційним і критеріально-результативним блоками.

Розроблена модель дозволить не тільки сформувати в майбутніх учителів необхідні загальні та професійні компетенції, а й генерувати в студентів знання про функції сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, зокрема хмарних технологій, що сприятиме модернізації освіти в цілому, її переходу на якісно новий рівень.

До подальших досліджень слід віднести питання розроблення технології реалізації цієї моделі, інтеграції хмарних технологій в освітній процес різних дисциплін, виокремлення умов для якісної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, підготовки майбутнього вчителя до ефективного використання хмарних технологій у професійній діяльності та розроблення методичних рекомендацій щодо їх упродовження.

Список використаної літератури:

1. Маркова О. Хмарні технології навчання: спроба визначення. *Новітні комп'ютерні технології*. Кривий Ріг, 2014. Том XII: спецвипуск «Хмарні технології в освіті». С. 244–247.
2. Павлова Н., Гнедко Н. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі професійної підготовки. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 3 (95). С. 50–55.
3. Литвинова С. Теоретико-методичні основи проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.10. Київ, 2016. 602 с.
4. Облачные технологии и образование / З. Сейдаметова и др. Симферополь: ДИАЙПИ, 2012. 204 с.
5. Гнедко Н. Використання хмарних технологій для організації навчального процесу у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2018. Вип. 4. С. 25–34.
6. Клепко С. Інтеграція й поліморфізм знання у вищій освіті. *Філософія освіти*. 2006. № 3. С. 22–33.
7. Беляев А., Коротков Э. Системология организации. Москва: ИНФРА-М, 2000. 182 с.
8. Дудник І. Вступ до загальної теорії систем. Київ: Кондор, 2009. 205 с.
9. Святченко І. Моніторинг професійної компетентності педагога. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2010. № 3. С. 66–70.

Hnedko N. Model of would-be-teachers' training for professional activity by means of cloud technologies in higher education institutions

Cloud technologies application in the educational process is one of the promising directions of quality increasing, individualization and personalization of the educational process. It has been created the content and the structure of the model of would-be-teachers' training for professional activity by means of the cloud technologies in higher education institutions. The model is represented by the motivational (involves the definition of the social order – qualitative training of would-be-teachers for professional activity), the organizational and contents (defines the conditions for the effective would-be-teachers' training for professional activity by means of cloud technologies), operational (deals with the forms of trainings organization, methods, technologies and teaching aids, cloud services) and criterion-outcoming (monitoring of criteria for development of teachers'-to-be competences) blocks. It has been defined the conditions for the effective training of would-be-teachers for professional activity by means of cloud technologies: professionally focused activity of teachers on application of cloud technologies during lectures and practical sessions, and would-be-teachers' trainings in order to use cloud technologies in their own professional activity. The stages of the training of teachers'-to-be for professional activity by means of cloud technologies have been distinguished: exploration and systemati-

zation of knowledge in the sphere of information and communication technologies, in particular, cloud technologies; development of professionally significant personal qualities and communicative skills by means of cloud services; learning to choose network services based on cloud technologies in order to implement them into professional activity; mastering of the skills to create methodological support and to carry out professional activity on the basis of cloud technologies; developing of research and design skills by using cloud technologies. The criteria and the levels of competence development of would-be- teachers have been identified: mastering and quality of knowledge (creative, productive, reconstructive, reproductive); professionally cognitive interests (high, medium, low); practical application of knowledge (high, medium, sufficient, low).

The designed model will form the necessary general and professional competencies of would-be-teachers.

Key words: *cloud technologies, model of would-be-teachers' training for professional activity by means of cloud technologies in higher education institutions, a competent teacher, educational process, institution of higher education.*

Т. І. Горпініч

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України»

ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНИЙ АПАРАТ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ США КРІЗЬ ПРИЗМУ ПАЦІЄНТОЦЕНТРИЗМУ

У статті здійснено аналіз таких базових понять медичної освіти США, як «освіта», «пацієнтоцентризм», «ятрогенія», «особистість» у контексті вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки. Обґрунтовано необхідність визначення змісту термінів, що складають понятійний апарат сучасної медичної освіти як запоруки ефективного досягнення цілей, спрямованих на підвищення якості освіти, реалізації основних напрямів її реформування на всіх рівнях системи безперервної освіти. Проведено короткий аналіз дійсних досліджень понятійно-категорійного апарату педагогіки.

Узагальнюючи думки вітчизняних та зарубіжних авторів, зроблено висновок про те, що термін «освіта» використовується в трьох значеннях: як система здобуття досвіду, кваліфікації, як рівень отриманої освіти (освітній ценз), зміст і процес навчання і виховання, результатом якого є загальний і професійний розвиток особистості студента. Доведено, що в межах американських досліджень дефініції поняття «освіта» є такими: дія чи сукупність дій, спрямованих людиною чи сукупністю людей на здобуття знань; процес здобуття знань людиною; галузь людської діяльності, пов'язана з вивченням методів та прийомів навчання; сукупність знань, умінь, навичок, здобутих у процесі навчання; інформація про конкретний предмет, здобута в процесі навчання; офіційна діяльність із просвітництва суспільства в спеціально створених закладах; етап розвитку людини, пов'язаний із здобуттям кваліфікації.

З'ясовано, що пацієнтоцентризм визначають як сукупність заходів та активних дій, спрямованих на досягнення цілей, важливих для пацієнта, його психологічного та фізичного комфорту, а також моніторинг виконання цих дій. Особистість – це сукупність індивідуальних поведінкових, когнітивних та емоційних характеристик, які розвиваються в людини / індивіда залежно від його біологічного та соціального середовища. Ятрогенію визначають як погіршення фізичного або емоційного стану людини, ненавмисно спровоковане медичним працівником. З'ясовано, що особливістю американської педагогічної науки у визначенні базових понять є людиноцентризм, оскільки більшість учених наводять дефініції згаданих у дослідженні термінів із позиції потреб людини.

Ключові слова: понятійно-категорійний апарат, освіта, особистість, індивід, людина, пацієнтоцентризм, ятрогенія.

Постановка проблеми. Чітке розуміння базових понять вітчизняної і зарубіжної освіти є необхідним для успішного вивчення будь-якої освітньої системи. Систематизація та вдосконалення понятійного апарату педагогіки є однією з найбільш актуальних проблем науки. Це пов'язано з тим, що поняття за своїм обсягом та змістом знаходяться в певних взаємозв'язках, взаємозумовлених відносинах між собою, доповнюють і розкривають одне одного, утворюючи при цьому цілісність. Навіть якщо йдеться про поняття, які виражають концепти будь-яких альтернативних теорій, вони завжди логічно взаємопов'язані. Саме це дає можливість науковцям (незалежно від конкретних наукових позицій і поглядів) легко розуміти аргументи інших дослідників, дискутувати з ними і доводити свою точку зору.

Медична освіта та медицина належать до тих сфер людського знання, в яких чіткість та розуміння зазначених понять відіграє особливу роль. Саме тому дедалі гостріше постає проблема чіт-

кого розмежування базових понять та коректної інтерпретації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням понятійно-категорійного апарату педагогіки в різні історичні періоди її розвитку займалися А. Вихрущ, С. Гончаренко, М. Євтух, В. Кемінь, О. Локшина, О. Сухомлинська та ін. Історичні аспекти функціонування понятійно-категорійного апарату досліджено в працях О. Заболотної, О. Квас, Л. Оршанського, М. Чепіль, М. Сокол та ін. Проте розвідки, які стосуються проблем понятійно-категорійного апарату педагогіки в контексті американської вищої школи, залишаються нечисленними, що підсилює актуальність пропонованої праці.

Зрозуміло, що поняття змінюються залежно від історичної ситуації в країні та світі, тієї об'єктивної дійсності, яку вони покликані відобразити. На еволюцію понятійного апарату впливають численні соціальні, ідеологічні, політичні та інші фактори, а також рівень розвитку педагогічної теорії та прак-

тики. У межах дослідження релевантним є визначення таких основних понять, як «особистість», «пацієнтоцентризм», «ятрогенія», «освіта», а також установлення логічних зв'язків між ними.

Мета статті – охарактеризувати основні базові педагогічні поняття в контексті вищої медичної освіти США.

Виклад основного матеріалу. Поняття змінюються залежно від історичної ситуації в країні та світі, тієї об'єктивної дійсності, яку вони покликані відобразити. На еволюцію понятійного апарату впливають численні соціальні, ідеологічні, політичні та інші фактори, а також рівень розвитку педагогічної теорії та практики. У межах нашого дослідження релевантним є визначення таких основних понять, як «освіта», «особистість», «пацієнтоцентризм», «ятрогенія» тощо, а також установлення логічних зв'язків між ними.

Зрозуміло, що освіта є об'єктом дослідження різних галузей знань: філософії, педагогіки, соціології, економіки, юриспруденції тощо. Представниками цих наук запропоновано доктринальні визначення освіти і навчання, які суттєво відрізняються один від одного (навіть усередині однієї галузі знань). Наприклад, у педагогіці окремі автори пропонують процесуальний підхід до визначення поняття «освіта», розглядаючи її як процес і результат засвоєння людиною соціального досвіду, системи знань, умінь і навичок, необхідних для життя в суспільстві, а навчання – як спільну діяльність учня і вчителя, спрямовану на досягнення навчальних цілей, оволодіння знаннями, вміннями і навичками, закладеними навчальними планами і програмами. Інші науковці розглядають освіту як результат зазначеного процесу.

Узагальнюючи думки авторів, можна зробити висновок про те, що термін «освіта» використовується в трьох значеннях: 1) як система здобуття досвіду, кваліфікації, 2) як рівень отриманої освіти (освітній ценз), 3) як зміст і процес навчання і виховання, результатом якого є загальний і професійний розвиток особистості студента.

За визначенням Енциклопедії освіти, освіта – це цілеспрямована пізнавальна діяльність людей щодо отримання або вдосконалення знань, умінь та навичок; процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь та навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її творчої та інтелектуально-пізнавальної діяльності, а також морально-естетичної культури, що визначає соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості [1, с. 880]. На думку В. Ягупова, освіта – певна сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів і переконань, певної практичної підготовки, що досягаються в навчально-виховному процесі [2, с. 151].

Дещо інший вектор у розумінні цього поняття пропонує С. Гончаренко, який вважає, що освіта – це духовний образ людини, який складається під впливом моральних і духовних цінностей, які є надбанням її культурного середовища, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто власне процес формування духовного світу людини [3, с. 241].

Ще іншу точку зору висловлює Л. Лук'янова, яка вважає, що освіта є одним із найбільш оптимальних способів ухвалення людиною у світ науки та культури, оскільки саме в процесі здобуття освіти людиною засвоюються культурні цінності [4, с. 8].

Як і у вітчизняних науковців, у працях педагогів США термін «освіта» визначається різноплановістю. Пропонуємо узагальнену інформацію щодо дефініції цього поняття в американській науковій парадигмі (Таблиці 1, 2).

Таблиця 1

Дефініція поняття «освіта» у працях американських педагогів ХХ–ХХІ ст.

№ п/п	Автор	Структура поняття						
		1	2	3	4	5	6	7
1.	В. Джеймс (W. James) [5]	+	+	+	+			
2.	К. Кестл (C. Kaestle) [6]	+			+			+
3.	Д. Ревіч (D. Ravitch) [7]	+		+	+			+
4.	Л. Крмін (L. Cremin) [8]	+			+		+	
5.	Л. Гайгер (L. Geiger) [9]	+			+			
6.	В. Джейнс (W. Jaynes) [10]	+				+		
7.	В. Різ (W. Reese) [11]	+		+				

- Дія чи сукупність дій, спрямованих людиною чи сукупністю людей на здобуття знань.
- Процес здобуття знань людиною.
- Галузь людської діяльності, пов'язана з вивченням методів та прийомів навчання.
- Сукупність знань, умінь, навичок, здобутих у процесі навчання.
- Інформація про конкретний предмет, здобута в процесі навчання.
- Офіційна діяльність з просвітництва суспільства в спеціально створених закладах.
- Етап розвитку людини, пов'язаний зі здобуттям кваліфікації.

Таблиця 2
**Дефініція поняття «освіта»
 в англomовних тлумачних словниках**

№ п/п	Джерело	Структура поняття						
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Оксфордський тлумачний словник [12]		+	+	+	+		
2.	Кембриджський словник [13]		+	+				
3.	Словник Меріам-Вебстер [14]	+	+	+				
4.	Словник Коллінс [15]		+	+	+			+
5.	Словник ділових термінів [16]				+			
6.	Глосарій освітніх термінів [17]			+				
7.	Юридичний словник Дургейма [18]	+	+	+				+

1. Дія чи сукупність дій, спрямованих людиною чи сукупністю людей на здобуття знань.
2. Процес здобуття знань людиною.
3. Галузь людської діяльності, пов'язана з вивченням методів та прийомів навчання.
4. Сукупність знань, умінь, навичок, здобутих у процесі навчання.
5. Інформація про конкретний предмет, здобута в процесі навчання.
6. Офіційна діяльність із просвітництва суспільства в спеціально створених закладах.
7. Етап розвитку людини, пов'язаний зі здобуттям кваліфікації.

Однією з головних особливостей медичної освіти США є зорієнтованість студентів і викладачів на концепцію пацієнтоцентризму. Останній, за визначенням А. Рейнолдса, є сукупністю заходів та активних дій, спрямованих на досягнення цілей, важливих для пацієнта, його психологічного та фізичного комфорту, а також моніторинг виконання цих дій [19, с. 138]. Автор зазначає, що пацієнтоцентризм є однією з ключових тенденцій розвитку сучасної американської медицини, та наголошує на необхідності формування компетентностей, які б озброїли майбутніх лікарів знаннями та вміннями, необхідними не лише для досягнення кінцевого фактичного результату (усунення захворювання), а й для покращення особистісної взаємодії з пацієнтом, створення оздоровчого комфортного середовища для хворого. Так, очевидно, що поняття особистості пацієнта відіграє ключову роль у системі базових понять медичної освіти США.

Окрім поняття «особистість», у науковому обігу часто вживаються терміни «людина», «індивід», «індивідуальність». Вони є синонімічними, оскільки позначають біологічну істоту – *homo sapiens* (людина розумна), проте з точки зору педагогіки містять певні відмінні складники [20, с. 158].

Людина – це родове поняття, яке вказує на належність істоти до вищого ступеня розвитку живої природи – людського роду. У понятті «людина» закладено генетичну зумовленість розвитку власне людських ознак і якостей.

Індивід – це одиничний представник виду *homo sapiens*. Люди відрізняються один від одного не тільки морфологічними особливостями (зростання, тілесна конституція, колір очей), а й психологічними властивостями (здібностями, темпераментом, емоційністю).

Індивідуальність – це сукупність неповторних особистісних властивостей конкретної людини, своєрідність її психофізіологічної структури (тип темпераменту, фізичні й психічні особливості, інтелект, світогляд, життєвий досвід).

Співвідношення індивідуальності й особистості визначається тим, що це два способи буття людини, два його різних визначення. Становлення особистості – це процес соціалізації людини, який полягає в засвоєнні нею родової, суспільної дійсності. Це засвоєння завжди здійснюється в конкретно-історичних обставинах життя людини. Становлення особистості пов'язане з прийняттям індивідом вироблених у суспільстві соціальних функцій і ролей, соціальних норм і правил поведінки з формуванням умінь будувати відносини з іншими людьми. Сформована особистість є суб'єктом вільної, самостійної і відповідальної поведінки в соціумі. Таким чином, у поняттях «особистість» й «індивідуальність» зафіксовано різні аспекти, різні виміри духовної сутності людини.

За визначенням С. Гончаренка, особистість – конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей [3, с. 243]. У вужчому трактуванні, на думку вченого, особистість – це суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства. Як зазначає науковець, із точки зору педагогіки і психології, особистість – це певне поєднання психічних (зокрема психофізіологічних і соціально-психологічних) властивостей: спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги, емоційно-вольової сфери).

В американській освітній традиції поняття людини (*human, human being*) вживається рідко [21, с. 117]. Проте вчені часто послуговуються терміном «особа» (*individual*), яке тотожне поняттю «індивід», а в деяких випадках – поняттю «людина». Так, за визначенням юридичного словника, індивід (*individual*) – це окрема людська істота, відмінна від групи осіб [22, с. 618.]

У західній педагогічній науці найбільш загальне визначення особистості (*personality*) таке: це

сукупність індивідуальних поведінкових, когнітивних та емоційних характеристик, які розвиваються в людини / індивіда залежно від його біологічного та соціального середовища [23, с. 614]. Загалом, можна визначити два підходи до дефініції цього терміна. Згідно з першим, особистість – це сукупність характеристик, які виділяють індивіда з-поміж інших представників певної групи людей. Сюди належать емоційно-вольові, поведінкові, інтелектуальні, ціннісно-орієнтаційні особливості. Так, за визначенням Ф. Гольцмана, особистість – це характерний стиль мислення, відчуття та поведінки. Учений акцентує на тому, що особистість – це складне утворення, яке в контексті освіти охоплює цінності, вольові особливості, стиль мислення та інші релевантні характеристики людини.

Згідно з другим підходом, особистість – це сукупність рис, які відрізняють людину від інших видів живих істот. У межах цього підходу очевидним є певне ототожнення особистості з поняттям людини. Проте більшість педагогів та психологів наполягають на необхідності системного підходу до розгляду особистості, враховуючи як індивідуальні особливості кожного, так і загальні психологічні механізми, властиві для всіх людей.

Проблема особистості пацієнта є ключовою у підготовці лікарів в університетах США. У цьому контексті невід'ємними є поняття взаємин лікаря і пацієнта та ятрогенії. Ятрогенія (iatrogenesis) – погіршення фізичного або емоційного стану людини, ненавмисно спровоковане медичним працівником. За визначенням Медичного словника, ятрогенія – це термін, що позначає негативний вплив одного чи багатьох працівників охорони здоров'я на хворого шляхом виконання процедур, призначення препаратів, які призвели до погіршення стану пацієнта [24]. Із довоєнного періоду до 1970-х років цей термін використовувався для позначення психогенних хвороб, що виникають від необережного висловлювання лікаря [25, с. 165.]. У наш час у вітчизняному та американському науковому обігу термін використовується для позначення будь-яких станів, спровокованих діями медичних працівників. У США цей термін часто ототожнюється з поняттям лікарської помилки (medical error) та займає важливе місце в підготовці майбутніх лікарів у межах різних навчальних дисциплін (медична етика, медичне право тощо) [26, с. 97].

Як і у вітчизняній, так і в американській освітній традиції, є різні трактування поняття «особистості», проте більшість із них акцентують увагу на залежності формування особистості від мотивації та психологічної взаємодії індивіда з навколишнім середовищем [27, с. 1102]. Таким чином, у західній педагогічній традиції особистість розглядається в тісному зв'язку з освітою (навчанням і вихованням) [28, с. 1313; 29, с. 754.].

Таким чином, чітке розуміння теоретичних основ базових понять «освіта», «особистість», «пацієнтоцентризм», «ятрогенія» тощо дає можливість системно і цілісно розуміти наукову проблематику дослідження. Обґрунтоване визначення змісту термінів, що складають понятійний апарат сучасної медичної освіти США, є необхідною умовою компетентного вирішення завдань і проблем, спрямованих на критичне осмислення та запозичення досвіду цієї країни. Зазначимо, що особливостю американської педагогічної науки у визначенні базових понять є людиноцентризм, оскільки більшість учених наводить дефініції згаданих у дослідженні термінів із позиції потреб людини.

Список використаної літератури:

1. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375 с.
4. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] / авт. кол.: Лук'янова Л.Б., Сігаєва Л.Є., Аніщенко О.В., Зінченко С.В., Баніт О.В., Лапаєнко С.В., Василенко О.В. Київ: Педагогічна думка, 2012. 272 с.
5. James W. Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals. Rockville: Arc Manor, 2008. 155 p.
6. Stedman L.C., Kaestle C.F. The test score decline is over: Now what? *Phi Beta Kappan*. 1985. № 67. P. 204–210.
7. Ravitch D. The troubled crusade: American education 1945–1980. New York: Basic Books, 1983. 400 p.
8. Cremin L. American education: The colonial experience, 1607–1783. New York: Harper & Row, 1970. 688 p.
9. Geiger R.L. The American college in the nineteenth century. Nashville, TN: Vanderbilt University Press, 2000. 368 p.
10. Джейнс В. Історія американської освіти: школа, суспільство і загальний добробут. 2006. 579 с.
11. McClellan E.B. The social history of American education E.B. McClellan, W.J. Reese. Urbana: University of Illinois Press, 1988. 370 p.
12. Wallace S.A Dictionary of Education. Oxford: Oxford University Press, 2015. 368 p.
13. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 1814 p.
14. The Merriam-Webster Dictionary. Springfield: Merriam-Webster Incorporation, 2016. 960 p.
15. Education. Collins English Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/education>

16. Education. Business Dictionary. URL: <http://businessdictionary.com/definition/education.html>
17. Education. Glossary of education terms. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Glossary_of_education-related_terms_\(D-F\)#E](https://en.wikipedia.org/wiki/Glossary_of_education-related_terms_(D-F)#E)
18. Education. Duhaime's Law Dictionary. URL: <http://www.duhaime.org/LegalDictionary/E/Education.aspx>
19. Reynolds A. Patient-Centered Care. Radiologic Technology. 2009. № 81 (2). P. 133–147.
20. Сокол М.О. Система педагогічних понять в історії розвитку педагогічної науки (XIX–XX ст.): дисертація ... доктора пед. наук: 13.00.01. Дрогобич, 2018. 547 с.
21. Argyris C. Personality and organization; the conflict between system and the individual. Oxford, England: Harpers, 1957. 291 p.
22. Black H.C. A Law Dictionary: Definitions of the Terms and Phrases of American and English Jurisprudence, Ancient and Modern. Eagan, Minnesota: West Group, 1991. 1136 p.
23. Corr Ph.J., G. Matthews The Cambridge handbook of personality psychology. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2009. 906 p.
24. Iatrogenesis. Medical Dictionary at the Free Dictionary. URL: <https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/iatrogenesis>.
25. Лысенко В.М., Лысенко О.В., Зарецкий М.М., Черников Е.Э. К вопросу о ятрогенных заболеваниях. *Научный вестник Национального медицинского университета им. Богомольца*. 2009. С. 164–169.
26. Illich I. Medical Nemesis the expropriation of health. New York: Pantheon, 1982. 294 p.
27. Sadock B., Sadock V., Ruiz P. Kaplan and Sadock's Comprehensive Textbook of Psychiatry. Philadelphia: LWW, 2009. 4884 p.
28. Briley D. A., Tucker-Drob E.M. Genetic and environmental continuity in personality development: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 2014. № 140 (5). P. 1303–1331.
29. Jeronimus B.F. Riese H., Sanderman R., Ormel J. Mutual Reinforcement Between Neuroticism and Life Experiences: A Five-Wave, 16-Year Study to Test Reciprocal Causation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2014. № 107 (4). P. 751–64.

Horpinich T. Conceptual-categorical apparatus of the medical education in the USA through the prism of patient-centeredness

The article analyzes the basic concepts of the medical education in the USA – “education”, “personality”, “patient-centeredness”, “iatrogeny” – in the context of domestic and foreign pedagogical science. The necessity to define the content of the terms constituting the conceptual apparatus of modern medical education as the basis for effective achievement of the goals aimed at improving the quality of education, realization of the main directions of its reform at all levels of the system of continuous education is substantiated. A brief analysis of existing research dealing with conceptual-categorical apparatus of pedagogy has been conducted.

Summarizing the ideas of Ukrainian and foreign scientists, it has been concluded that the term “education” is used in three ways: as a system of obtaining experience and qualifications, as a level of education (educational qualification), as the content and process of education and upbringing resulting in general and professional development of the student’s personality. It has been proved that within the limits of American research definitions the concept of “education” is as follows: the action or set of actions aimed by a person or a group of people at gaining knowledge; the process of gaining knowledge by a person; the branch of human activity, dealing with the study of methods of training; a set of knowledge, skills, abilities gained during the learning process; information about a specific subject obtained during the learning process; official activity on public education in specifically created institutions; the stage of development of a person associated with obtaining a qualification.

It has been determined that patient-centeredness is defined as a set of measures and active actions aimed at achieving the goals important for the patient, their psychological and physical comfort, as well as monitoring the implementation of these actions. Personality is a collection of individual behavioral, cognitive and emotional characteristics that develop in a person / individual depending on his biological and social environment. Iatrogeny is defined as deterioration in the physical or emotional state of a person unintentionally provoked by a health care worker. It has been revealed that the peculiarity of American pedagogical science in determining the basic concepts is man-centeredness, since most scientists give definitions of the terms mentioned in the study from the standpoint of human needs.

Key words: *conceptual-categorical apparatus, education, personality, individual, person, patient-centeredness, iatrogeny.*

А. Ю. Диничвикладач
Подільського спеціального навчально-реабілітаційного,
соціально-економічного коледжу**О. В. Шевчук**кандидат педагогічних наук, викладач
Подільського спеціального навчально-реабілітаційного,
соціально-економічного коледжу

ВПЛИВ ЧАСТКОВО-ПОШУКОВОГО НАВЧАННЯ З МАТЕМАТИКИ НА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті йдеться про роль частково-пошукових практичних занять із математики в умовах інклюзивної освіти на формування творчого потенціалу в студентів. Системою евристичних умінь обґрунтовано твердження про те, що студентом необхідно дати можливість знаходити свій шлях, нехай навіть не завжди раціональний. Головне, що виділяє формування прийомів евристичної діяльності і використання евристичного підходу на практичних заняттях із математики, – це можливість розкриття таємниці навколо процесу виникнення поняття і його визначення; теореми і завдання, постановки пошуків доказу або рішення. Надання можливості творити знання, створювати освітню продукцію з математики у вигляді уміння будувати поняття і застосовувати їх, висловлювати судження і робити висновки, розв'язувати різноманітні математичні завдання, а також сприяти процесу зміни особових якостей, що розвиваються в навчальному процесі.

Якщо в науці головною метою є виробництво нових знань, то в освіті ціль дослідницької діяльності полягає у набутті студентом компетентностей, які допоможуть йому у формуванні не лише творчої особистості, а й у подальшому професійному зростанні як універсальному способі освоєння дійсності, розвитку здатності до дослідницького типу мислення, активізації особистісної позиції в навчальному процесі на основі отримання нових знань. Сучасні вимоги високорозвинутого суспільства ставлять перед освітою нові завдання, для виконання яких необхідно формувати нові концептуальні ідеї навчання, що органічно поєднують елементи традицій та інновацій. Для розв'язання нашої проблеми застосовуємо частково-пошукові методи навчання та творчий саморозвиток студентів. Адже творчий саморозвиток – це здатність до взаємодії, діалогу, це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх студентів.

Ключові слова: інклюзивне навчання, творча особистість, студент, особистісно-орієнтоване навчання.

Постановка проблеми. Навчання і розвиток людини пов'язані з його творчістю: розвивається лише той, хто створює і творить нове (для себе або для інших), хто виходить за межі зумовленого, реалізує можливості свого внутрішнього світу. Але творчість можлива тільки в умовах свободи вибору. Творчого результату можна чекати тільки тоді, коли студент забезпечений правом вибору сенсу і цілей своєї освіти, коли захоплюється власний погляд на проблему, коли організований навчальний процес сприймається студентом як частина творчого саморозвитку. Тобто одним із головних завдань освіти є розвиток особистості, залучення студентів до творчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід указати на те, що проблемі реалізації евристичних ідей у навчанні математиці приділяли увагу такі математики і методисти, як Ж. Адамар,

В. Болтянский, Г. Балк, Г. Бевз, М. Бурда, І. Ганчев, М. Георгієва, Б. Гнеденко, С. Гроздев, І. Зильберберг, Ю. Колягин, Ю. Кулюткин, Л. Ларсон, В. Милушев, Т. Миракова, В. Осинська, Ю. Палант, Д. Пойа, Л. Портев, П. Петров, Г. Саранцев, Е. Семенов, Е. Скафа, Д. Славов, С. Славова, З. Слєпкань, Н. Тарасенкова, І. Тонів, Л. Фридман, Д. Френкев, Р. Хазанкин, А. Хинчин, С. Шапиро, М. Шкіль та ін.

Мета статті. Метою дослідження є важливість творчого саморозвитку студентів коледжу в умовах інклюзивного навчання з математики. Адже у досліджуваних нами роботах указується на необхідність використання евристичних прийомів, методів, схем під час навчання математиці, але не розглядають питань методики формування цих прийомів. Зараз ще не достатньо досліджений аспект використання евристичних методів, прийомів, форм, засобів навчання, які допомагають сту-

дентові в умовах інклюзивного навчання регулювати свою діяльність, приводячи її до ситуативної евристичної діяльності. Людина може вибирати той шлях майбутнього розвитку, який переважає, але при цьому необхідно враховувати власні внутрішні поклики розвитку складних систем.

Виклад основного матеріалу. Головним структурним елементом контролю в навчальному процесі є перевірка якості знань, умінь та навичок студента, які він отримав у процесі підготовки та виконанні поставленого перед ним завдання. Систематична перевірка якості знань студента є сьогодні необхідною умовою діагностики у навчанні, вихованні і розвитку студента в умовах інклюзивної освіти. Вона також сприяє удосконаленню змісту та методики викладання. Головне ж полягає у тому, що завдяки контролю створюється можливість цілеспрямовано дозувати матеріал, формуючи фахову компетентність студентів навчально-пізнавальною діяльністю, зокрема порівнюючи минулий досвід студента з його набутками у цей час, прогнозувати та забезпечувати належний розвиток особистості у теперішньому і майбутньому [1].

Розвиток особистості багато в чому залежить від тих видів діяльності, які виконує навчальний процес. Сучасна педагогіка і психологія орієнтують викладача на використання активних методів навчання на заняттях математики. Активне навчання характеризується постійним залученням студентів у різні види діяльності, а також створенням сприятливих умов для взаємодії студента з викладачем і студентів одне з одним. На заняттях із математики залучати студентів у процес пізнання з різною мірою активності дозволяє використання евристичного методу навчання.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури з проблеми використання активних методів у вивченні математиці показав, що є велика кількість теоретичних розробок в галузі евристичного навчання, а також низка фрагментарних розробок (як демонстраційних прикладів суті цього методу) застосування евристичного методу на практичних заняттях математики. Конкретного, фактичного матеріалу (розробки тематики і змісту уроків, принципів відбору змісту, принципів побудови системи вправ), що дозволяє організувати викладання математики з використанням евристичного методу, ми не знайшли.

Незважаючи на недоліки сучасного навчання математиці, є можливості оптимального використання евристичного методу в навчанні предмета. Це пов'язано з тим, що в математиці, яка не є експериментальною наукою, багато теорем було відкрито експериментально, а лише потім доведено. Тому не можна упускати можливість показувати студентам те, як були зроблені відкриття в

математиці, а також зробити студентів активними учасниками таких відкриттів.

Під евристичним навчанням розуміється навчання, що ставить метою конструювання студентом власної думки, цілей і змісту освіти, а також процесу його організації, діагностики й усвідомлення. Діяльність студента організовується викладачем. Такий супровід відбувається для досягнення головної мети – виявлення і реалізації потенціалу студента [3]. Результати дослідження відомих методистів (А. Хуторского, В. Адреева та ін.) показали, що ефективними евристичними способами і прийомами є система евристичних методів (евристичного спостереження, евристичного дослідження, гіпотез, конструювання теорій, «Якби», гіперболізації, аглютинації, планування, самоорганізації навчання, взаємонавчання, проєктів тощо). Метою реалізації евристичної системи є розширення можливостей проблемного навчання й орієнтація студента на досягнення невідомого йому освітнього результату-продукту. Завданнями, що вирішуються в евристичному навчанні, є більш ефективний розвиток студентів, творчого мислення через залучення їх у подальші розумові операції: аналіз, узагальнення, порівняння тощо, що забезпечить розвиток творчих умінь.

Творчість – діяльність людини, спрямована на розвиток інтелектуальних та моральних якостей особистості. Але творчість можлива тільки в умовах свободи вибору, який надається в умовах частково-пошукового навчання. Результат творчого навчання та саморозвитку можна чекати тільки тоді, коли студент забезпечений правом вибору розв'язання поставленого перед ним завдання. Тобто одним із головних завдань освіти є розвиток особистості в умовах інклюзивної освіти залученням до творчої діяльності.

Вимоги сьогоденного високотехнологічного суспільства, запит на виховання творчої особистості, яка здатна самостійно здобувати знання, генерувати оригінальні ідеї і приймати нестандартні рішення, вимагає внесення серйозних змін у систему вивчення математики в умовах інклюзії, що дасть змогу продуктивніше навчати студентів на заняттях із математики. Основні напрями такої модернізації лежать у площині особистісно значущих показників освіти. На думку психологів, фахова підготовка має спиратися на компоненти знання, яким у навчальному процесі не надається достатньої уваги, зокрема ними є навички й уміння самостійної роботи, розвиток креативного мислення, системний підхід до постановки і виконання завдань фахової діяльності, вибір провідного виду діяльності, розвиток творчої уяви, виховання ініціативи, уміння приймати рішення тощо. Ці елементи знань мають базуватися на суб'єкт-суб'єктній основі, коли істотно посилюється роль самого студента в навчальному процесі [5].

Навчання студентів з обмеженими фізичними можливостями у вищому навчальному закладі ґрунтується на вимогах державного професійного стандарту. Тільки реалізація такого підходу дозволить випускникам ВНЗ стати професіоналами у своїй справі та бути конкурентоспроможними на сучасному ринку праці. Тому задля досягнення високої якості фахової підготовки студентів з особливими потребами до них мають бути висунуті такі ж вимоги, як і до інших студентів [2; 4]. Водночас організація інклюзивного навчання передбачає задоволення особливих освітніх потреб студентів з порушенням здоров'я та пристосування навчального процесу до їхніх можливостей. Відповідно, виникає необхідність визначення провідних методів, які забезпечать ефективність навчання, зокрема математичних дисциплін, студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього середовища [6, с. 250–254].

Навчальний процес поділяється на такі складники, як лекції, практичні та семінарські заняття, лабораторні дослідження. Ці заняття можна проводити використовуючи такі методи, як репродуктивний, частково-пошуковий, або евристичний, та проблемно-пошуковий.

Репродуктивний метод навчання полягає у непередбачені самостійного здобуття нових знань, чим лише підтверджуються вже відомі факти й істини або ілюстрування теоретично встановлених тверджень. Використання практичних занять репродуктивним методом передбачає проведення актуалізації знань, повторення способу розрахунку необхідних величин, з'ясування певного твердження. Такий метод навчання є найпоширенішим у практиці навчання математики, але він має суттєві недоліки: він розрахований на відтворювальну діяльність студентів, вимагає від них дій за зразком, шаблоном.

Частково-пошуковий метод полягає тому, що викладач, систематично даючи послідовні вказівки, керує практичними діями студентів, а потім своїми запитаннями спрямовує розумову діяльність на аналіз отриманих із дослідів результатів і на формулювання нового, раніше невідомого їм факту. Цей метод дозволяє органічно залучати у виклад нового матеріалу творчий підхід як джерело нових знань, здобутих у результаті власних міркувань.

Частково-пошукового чи проблемно-пошукового характеру практичні роботи передбачають творчий і компетентний підхід до виконання та організації. Практичні роботи частково-пошукового характеру вимагають такої організації пізнавальної діяльності студентів, коли завдяки незначній допомозі викладача студент знаходить певний спосіб розрахунку величин. Оскільки,

виконуючи такі практичні роботи, студенти застосовують на практиці здобуті знання, то зрозуміло, що такий вид робіт має кращий закріплювальний ефект. Тому здебільшого їх використовують після вивчення відповідного поняття.

Практичні роботи евристичного характеру – найбільш цінний метод навчання, адже він вимагає компетентнісного підходу і характеризується організацією пізнавальної діяльності, розвиває світогляд студентів. Це один із важелів впливу на розвиток творчих здібностей студентів.

Важливе місце у творчих рис особистості займає професійно-педагогічна комунікація, яка є основною формою педагогічного процесу. Професійно-педагогічна комунікація – це система безпосередніх чи опосередкованих взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою взаємообміну інформацією, регулювання педагогічних відносин. Він забезпечує передавання через викладача студентам культури, засвоєння знань, сприяє формуванню в них ціннісних орієнтацій. Педагогічне спілкування забезпечує обмін інформацією, співпереживання, пізнання особистості, самоутвердження [8].

Під час підготовки практичного заняття частково-пошукового характеру викладачем урахувуються набуті знання на лекційному занятті та особистісні якості кожного студента, уміння застосовувати це знання, що відобразиться під час виконання практичного заняття.

Професійна діяльність учителя залежить від його компетентності, яка формується впродовж фахової діяльності і є сукупністю його професійних компетенцій, які допомагають йому здійснювати професійну педагогічну діяльність. Ось чому професійна підготовка майбутнього вчителя передбачає формування його професійних компетенцій, пошук та забезпечення педагогічних умов формування [7, с. 71–74].

У структуру частково-пошукового навчання математиці ми вмістили такі компоненти:

1) діагностику творчого потенціалу студентів засобами частково-пошукових завдань із математики;

2) низку коректувальних частково-пошукових завдань які сприяють формуванню творчої особистості;

Висновки. Правильна організація навчального процесу у пропонованих істемах евристичних завдань із математики відповідає основній меті евристичного навчання математиці – створенню студентами особистого досвіду у вивченні математики й отримання основного продукту діяльності у вигляді придбаних прийомів учбово-пізнавальної евристичної діяльності, що сприяє формуванню самоорганізації особи.

Список використаної літератури:

1. Атаманчук П.С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут, інформаційно-видавничий відділ, 1997. 136 с.
2. Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Забезпечення рівних можливостей для навчання студентів з інвалідністю: Методичний посібник для викладачів щодо роботи в інтегрованих групах. Київ: Університет «Україна», 2005. 76 с.
3. Кукашук Н.С., Пырков В.Е. Диагностика проблем использования личностно-ориентированных технологий при обучении математике. Materials of the XI International scientific and practical conference «Areas of Scientific Thought». 2015/2016. Sheffield: Science and Education LTD, 2015. С. 136–138.
4. Лореман Т., Деппелер Д., Харви Д. Инклюзивное образование. Практическое руководство. Инклюзивное образование. Выпуск 1. Москва: Центр: «Школьная книга», 2010. С. 238–268.
5. Овчарук О.В. Развитие компетентного подхода: стратегические ориентиры международной сплоченности. Компетентный подход в современной освіт: світовий досвід та українські перспективи. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
6. Польгун К.В. Методи інклюзивного навчання математичних дисциплін студентів з обмеженими фізичними можливостями. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / За ред. О.М. Пехоти.* № 1(48), лютий 2015. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2015. С. 250–254.
7. Серняк О.М. Формування організаційно-управлінської компетенції майбутнього вчителя іноземної мови. Професійні компетенції та компетентності вчителя. (Матеріали регіонального науково-практичного семінару). Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 71–74.
8. Тивонюк І. Професійна компетентність вчителя – необхідна умова вдосконалення його педагогічної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2010. № 1. С. 150–154.

Dynych A., Shevchuk O. The influence of part-search education of mathematics on the foundation of creative personality in conditions of inclusive education

The article deals with the role of part-search practical classes of mathematics, in the conditions of inclusive education on the formation of students' creative potential. The assertion that it is necessary to give the student the opportunity to find their way, even if not always rational is substantiated by the system of heuristic abilities. The main thing that distinguishes the formation of methods of heuristic activity and the use of the heuristic approach in practical classes in mathematics – is the ability to reveal the mystery around the process of occurrence of the concept and its definition; theorems and tasks, their statements, searches for evidence or solutions. Providing the opportunity to create knowledge, create educational products in mathematics in the form of the ability to construct concepts and apply them, express judgments and build conclusions, solve various types of mathematical problems, as well as contribute to the process of changing their personal qualities developing in the educational process.

If the main purpose of science is the production of new knowledge, then in education the purpose of research – in acquiring a student of competencies that will help him in the formation of not only creative personality, but also in subsequent professional growth as a universal way of mastering reality, the development of the ability to research type of thinking, activating a personal position in the educational process on the basis of obtaining new knowledge. The modern requirements of a highly developed society set new goals for education, for the implementation of which it is necessary to formulate new conceptual ideas of teaching that organically combine elements of traditions and innovations. To solve our problem I apply partial-search methods of learning and creative self-development of students. After all, creative self-development is the ability to interact, dialogue, is a special form of organization of cognitive activity, which has a concrete, predictable goal – to create a learning environment in which each student feels successful, intellectual ability. The educational process takes place under the condition of constant, active interaction of all students.

Key words: *inclusive education, a creative personality, a student, person-oriented learning.*

Т. П. Задкостарший викладач кафедри східних мов
навчально-наукового центру мовної підготовки
Національної академії Служби безпеки України

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕНСАТОРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІВ, ЩО ВИВЧАЮТЬ АРАБСЬКУ МОВУ

Статтю присвячено пошуку ефективних засобів формування компенсаторної компетентності у студентів філологів, що вивчають арабську мову. Зазначено, що складником комунікативної компетентності є компенсаторна, яка полягає в здатності та готовності студента долати неминучі труднощі в мовленнєвих процесах, використовуючи всі можливі допоміжні засоби та прийоми. Зазначено, що через проблему браку знань на різних етапах вивчення арабської мови, тобто мовних, мовленнєвих чи соціокультурних засобів, виникають труднощі з розумінням тексту, мовленням тощо. Тому на практичних заняттях з іноземної мови в центрі уваги викладача має бути мовний, мовленнєвий, міжкультурний та навчальний складники компенсаторної компетентності, щоб активізувати у студентів розумові механізми та процеси пошуку способів заповнити брак знань. Сучасний аналіз питання компенсаторної компетентності (як складника комунікативної компетентності) показав, що володіння компенсаторною компетентністю дає студентам-філологам, які вивчають іноземну (арабську) мову, можливість компетентно вирішувати комунікативні завдання, користуватися лінгвістичною та контекстуальною здогадкою; використовувати в процесі спілкування перефразування, описовий метод та синоніми; вибирати правильне значення у словниковій статті; спрощувати мовлення, спираючись на відому лексику та структуру побудову мовлення, ігнорувати несуттєві лексичні та смислові труднощі, прогнозувати зміст тексту за заголовком, не зациклюватись на незнайомому.

У результаті дослідження виявлено, що для студентів, які вивчають арабську мову, особливо важливим є формування та розвиток навичок використання мовної здогадки як складника компенсаторної компетентності. Визначено та запропоновано ефективні вправи для формування компенсаторної компетентності та мовної здогадки у студентів-філологів, що вивчають арабську мову. Описано важливість формування у студентів компенсаторної компетентності з точки зору подальшого розвитку вмінь та навичок виходити зі складних ситуацій в умовах браку мовних засобів.

Ключові слова: компенсаторна компетентність, мовна здогадка, семантизація незнайомої лексики, формування навичок, іншомовна комунікативна компетентність.

Постановка проблеми. Основною метою навчання іноземної мови є формування комунікативної компетентності. Професійна іншомовна комунікативна компетентність – здатність ефективно здійснювати спілкування іноземною мовою в професійній сфері, правильно використовуючи систему мовних і мовленнєвих норм, вибираючи комунікативне поведіння, адекватне автентичній ситуації спілкування [9, с. 35]. Це поняття багатокомпонентне і вміщує такі складники, як лінгвістичний, мовленнєвий, навчальний, соціокультурний, психолінгвістичний, стратегічний і компенсаторний [9, с. 36]. Так, компенсаторна компетентність – це здатність і готовність студента долати неминучі труднощі в мовленнєвих процесах, використовуючи всі можливі допоміжні засоби та прийоми, мобілізуючи всі ресурси досвіду для досягнення розуміння письмового та усного мовлення. Формуючи та розвиваючи ці навички у студентів, викладач допомагає їм навчитись самостійно знаходити вихід зі складних комунікативних ситуацій.

Як показує практика, всі студенти на тому чи іншому етапі вивчення арабської мови зіштовху-

ються з проблемою браку знань, тобто мовних, мовленнєвих чи соціокультурних засобів для розуміння тексту, мовлення для повноцінного спілкування. Така ситуація виникає тоді, коли, наприклад, у реченні зустрічається незнайома лексична одиниця, поняття чи термін, особливо за відсутності можливості скористатися словником. Таким чином, процес сприйняття тексту гальмується, а іноді й зупиняється. Здобувач освіти зациклюється на незнайомому елементі і не може продовжувати читання, виконання перекладу або не чує продовження повідомлення у разі сприйняття інформації на слух чи аудіювання. В умовах дефіциту мовних та мовленнєвих засобів вийти зі складної комунікативної ситуації студентів допоможе володіння навичками компенсаторної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Першим термін «компетентність» увів у науковий обіг американський лінгвіст Н. Хомський, що пояснює його як здатність, необхідну для виконання певної, переважно мовленнєвої, діяльності рідною мовою. І. Бім у структурі комунікативної компетентності виокремлює такі компоненти: лінгвістич-

ний, тематичний, компенсаторний. Є. Гром виділяє в складі комунікативної компетентності мовний, мовленнєвий, соціокультурний, компенсаторний, навчальний компоненти [4]. Ю. Шепель визначає лінгвістичну компетенцію, мовленнєву, навчальну, соціокультурну, психолінгвістичну, компенсаторну та стратегічну (як структурні елементи комунікативної компетенції) [9, с. 36]. Останні роки характеризуються зростанням інтересу до формування компенсаторної компетентності у навчанні іноземних мов. Окремі аспекти цієї проблеми описані у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема Є. Азімова, Л. Карєва, М. Коренєвої, А. Тихонової, І. Задорожної, Д. Терещук, С. Данилюк та інших. Проте питання формування компенсаторної компетентності у студентів, що вивчають арабську мову, залишається дослідженим мало.

Мета статті – здійснити дослідження засобів формування компенсаторної компетентності у студентів філологів, що вивчають арабську мову.

Завдання – дослідити питання компенсаторної компетентності, дати визначення поняттю «мовна здогадка», проаналізувати значення формування мовної здогадки в процесі вивчення іноземної мови, визначити ефективні вправи для формування компенсаторної компетентності у студентів філологів, що вивчають арабську мову.

Виклад основного матеріалу. Як уже було зазначено, компенсаторна компетентність – це здатність і готовність студента долати неминучі труднощі в мовленнєвих процесах, використовуючи всі можливі допоміжні засоби та прийоми, мобілізуючи всі ресурси досвіду для досягнення розуміння письмового та усного мовлення. Компенсаторні вміння передбачають використання життєвого досвіду, лінгвістичних та нелінгвістичних знань, певних іншомовних вербальних або невербальних засобів для компенсації браку знань іноземної мови. Володіння компенсаторною компетентністю дає студентам, які вивчають іноземну мову можливість:

- компетентно вирішувати комунікативні завдання;
- користуватися лінгвістичною та контекстуальною здогадкою;
- використовувати в процесі спілкування перефразування, описовий метод та синоніми;
- вибирати правильне значення у словниковій статті;
- спрощувати мовлення, спираючись на відому лексику та структуру побудови мовлення;
- ігнорувати несуттєві лексичні та смислові труднощі;
- звертатися до співрозмовника з проханням повторити чи уточнити думку;
- прогнозувати зміст тексту за заголовком;
- не зациклюватись на незнайомому.

Для формування цих навичок на практичних заняттях з іноземної мови в центрі уваги викладача

має бути мовний, мовленнєвий, міжкультурний та навчальний складники компенсаторної компетентності. Необхідно створювати такі мовленнєві ситуації, за яких найбільш ефективно буде активізовано розумові механізми та процес пошуку способу заповнити брак знань. Важливо пояснювати як діяти студентові, якщо він не знає значення слова; що робити, якщо не зрозумів зміст прочитаного чи прослуханого повідомлення, абзацу, речення; як адекватно діяти в певній ситуації на стику двох культур; які навчальні дії виконати, щоб вийти зі складної комунікативної ситуації. Крім того, доцільно внести вправи на формування компенсаторної компетентності в перебіг практичних занять з іноземної мови.

Важливим складником компенсаторної компетентності є вміння використовувати мовну здогадку в процесі семантизації незнайомої лексики. Мовна здогадка – це здатність розкрити значення незнайомого слова чи словосполучення через контекст; вона базується на використанні знань у сфері словотвору, вмінні зрозуміти вже відомі багатозначні слова в нових значеннях, на знанні інтернаціональних слів рідної та іноземної мови [1, с. 361].

Особливо вагомим є формування та розвиток цієї навички у студентів, що вивчають арабську мову, адже порівняно з європейськими мовами арабська створює більше проблем в плані використання мовної здогадки. Через відсутність графічного зображення голосних звуків у текстах один і той же набір літер може мати декілька варіантів читання, бути іменником, дієсловом активного чи пасивного стану, іншою частиною мови, визначається читачем за контекстом. Тому студент змушений постійно використовувати мовну здогадку в процесі читання та перекладу. Говорячи про мовну здогадку, маємо на увазі обґрунтовану здогадку, а не просто вгадування, тобто йдеться про обґрунтоване усвідомлене використання об'єктивних даних для визначення значення слова. Здогадка необхідна також для того, аби зрозуміти загальний зміст прочитаного без використання словника.

Використання мовної здогадки можливе на основі контексту та словотвору. Якщо в реченні відомі слова, окрім одного чи двох, то про значення можна здогадатись за допомогою попередніх чи наступних слів. Це відбувається так, що, виходячи з контексту, виникає уявлення про значення нової лексичної одиниці, але коли воно зустрічається кілька разів, то його значення стає більш зрозумілим. Для того, аби зрозуміти значення незнайомих елементів за допомогою мовної здогадки, студент має використовувати всі знайомі елементи, які є в тексті: зміст, абзац, речення чи слово [8, с. 50]. Що стосується словотвору, то значення незнайомого слова можна зрозуміти за словотвірними моделями через асоціацію з іншими словами, що мають той же корінь.

Основу мовної здогадки під час вивчення арабської мови складає розуміння системи словотвору та знання словотвірних моделей. Якщо студент знає значення слова, що утворене від того ж кореня, що і незнайома, то це допоможе зрозуміти його значення. Наприклад:

فتشكل بمرور الزمن مزارات سياحية يقصدها الآلاف، لا سيما في شهر الخريف

– дайте назву абзацу:

(اهتمام رسمي)

ويلمس الزائر لإسطنبول اهتمام المواطنين بالقطط بمجرد المرور في شوارعها التي تخصص فيها أماكن للخبز وطعام القطط والمياه، إضافة إلى أماكن خاصة بلبؤاء القطط الضالّة منها المقاهي والمحال التجارية وحتى المساجد وأمام المنازل في معظم الأحياء.

ولا يقتصر الاهتمام بالقطط وبقية أنواع الحيوانات على المستوى الشعبي فحسب، ولكن هناك دورا بارزا للسلطات التركية ممثلة في بلديات المدن التي لم تتردد في توفير البيئة المناسبة للقطط ورعايتها، من خلال إنشاء حديقة مرسين كأول حديقة خاصة بالقطط، فيها كل ما يلزمها من بيوت صغيرة لنوم القطط بطمأنينة وطعام وأوعية ماء.

كما عملت البلدية على تثبيت كاميرات أمان حول الحديقة، لمنع أي هجمات من الكلاب أو تهديدات أخرى، وأحاطتها بسياج معدني لمنع دخول أي إنسان أو حيوان غير القطط التي صممت لها مداخل صغيرة خاصة بها.

[10]

– поєднайте назву з абзацом:

الحمام الساخن

إذا كنت ترغب في الاسترخاء داخل حوض مليء بالماء الفاتر للحصول على نوم هادئ، فإن المثير للدهشة أن الحمام الساخن قد يجعل من الصعب عليك أن تنام بسهولة، لأن جسمك يحتاج لدرجة حرارة معينة كي يخلد إلى النوم بسهولة، لذلك احرص على أخذ حمام ساخن قبل وقت كافٍ من الخلود إلى النوم، بحسب مدير برنامج سلوكيات النوم بجامعة ميشيغان الأميركية الدكتور جي تود أرنيد.

توقف عن الكافيين

شرب القهوة أو الشاي من الأمور التي يفعلها الأشخاص في المساء، وينصح الأستاذ في جامعة بوسطن الأميركية الدكتور جوان بليك، الأشخاص بالتوقف عن تناول المشروبات التي تحتوي على الكافيين بما فيها المشروبات الغازية والقهوة والشاي بعد الساعة الثانية مساءً، لأن مفعول الكافيين يمتد لساعات ويؤثر على نوعية النوم، وبالتالي لا بد أن نتوقف عن تناوله قبل فترة كافية من النوم كي يزول أثره.

[11]

– визначте можливий зміст статті за її назвою:

"أسرار النوم"، "البنات لأمهات"، "صراع اللغات بالمغرب العربي"، "العربية لغة أجنبية في بلاد العرب"، "تركيا بين تصريحات بومبيو وبولتون.. ترحيب وتنديد"، "النقاب لباس داعش"، "لا أهلا ولا سهلا" بمحمد بن سلمان

– визначте значення слова за допомогою значення його кореня та словотвірної моделі:

مزارات سياحية – (زار – відвідувати) – туристичні місця – توجيهات – (وَجَّهَ – направляти, адресувати) – директива

– порівняйте використання виділеного слова в різному контекстуальному оточенні. Визначте значення слова:

ارتفاع فاتورة الغذاء للدول الفقيرة يمثل تطورا بيعث على القلق بشكل كبير.

ارتفاع كبير بأعداد المستثمرين الأجانب الراغبين بالحصول على الجنسية التركية.

وقال الدكتور الحتو إن ارتفاع ضغط الدم غير المتحكم فيه قد يضاعف احتمالية إصابة المريض الذي

يعاني من الصداع بالسكتة الدماغية أو الجلطة القلبية بعشرة أضعاف.

– визначте значення невідомого слова в реченні за допомогою зв'язку дієслова з іменником та контексту:

يمر معظم الأطفال في مرحلة حيث يتناولون أنواعاً وخيارات محدودة من الأطعمة.
وتختلف الأزياء التقليدية، التي ترتديها المرأة بين دولة وأخرى، في أسمائها وخاماتها وألوانها.

– визначте значення слова в реченні, спираючись на «прямі індикатори значення»:

هناك الكثير من التطبيقات على معظم الهواتف مثل فيسبوك و ماسنجر و انستاجرام و سناب شات و يوتوب، و لكن هناك أيضاً تطبيقات أخرى يتم إنتاجها كل يوم لجعل عالمنا أكثر فعالية و أماناً أو متعة.

– визначте значення слова за допомогою синонімів, що стоять поряд:

رحل الشتاء ببرده القارس، و أمطاره الغزيرة، و رعوده القاصفة. و أقبل الربيع بجماله و أناقته.

Для формування та розвитку навичок, за допомогою яких студент зможе використовувати в процесі спілкування перефразування, описовий метод та синоніми, на практичних заняттях можна використовувати такі завдання та вправи:

– доберіть синонім та антоніми до слова:

مصاب = مريض ≠ سليم عصري = حديث ≠ قديم ناجح = فالح ≠ فاشل

– прочитайте речення та підберіть до виділеного слова одне з наведених нижче тлумачень:

أمر قاض في واشنطن الجمعة البيت الأبيض بإعادة العمل ببطاقة اعتماد صحفي في شبكة “سي أن أن” معتمد لديه، بعد ان منع من دخول المقر الرئاسي الأميركي إثر جدال حاد مع دونالد ترامب خلال مؤتمر صحفي.

– مناقشة على سبيل المخصصة

– إتيان بقصد الالتقاء

– дайте визначення слову:

الحضرة – هي نظام اجتماعي يعين الإنسان على الزيادة من إنتاجه الثقافي.

الوطن – عبارة عن المكان الذي يرتبط به الشعب ارتباطاً تاريخياً طويلاً.

– відгадайте слово за його тлумаченням:

إناء صغير يستخدم للشرب، وعادة ما تكون المشروبات ساخنة مثل القهوة أو الشاي. (فنجان)
فضاء مختلف التضاريس من جبال وسهول أو منخفضات. وتتضمن الأشجار أساساً والشجيرات والأعشاب، والطحالب والفطريات وأنواعاً حيوانية. (الغابة)

– перефразуйте словосполучення:

بأي حال = بأي شكل، لا يزال الجدل قائماً = لا يزال الخلاف يتردد على المكان = يأتي مستمراً، لزيارة.

– перефразуйте речення кількома способами:

عيد الأضحى وهو أهم عيد عند المسلمين.

عيد الأضحى هو عيد مهم جداً.

يلعب عيد الأضحى دوراً هاماً في حياة العرب.

– заповніть пропуски, відновлюючи так речення:

يُعدّ _____ (دور) الأمومة أهمّ الأدوار في حياة المرأة ودوراً _____ (أساسياً) في قيام المجتمع و _____ (الخصائص) والأمم، فدونه لا يُمكن أن يكون لدينا _____ (علماء) وعُظماء يمنحون الحياة التّغيير ويُساهمون في _____ (تغيير) الواقع تغييراً جذرياً بما يفيد الإنسانية كلها. يشمل _____ (دور) الأمومة الكثير من الأدوار الفرعية داخل مفهومه.

– розташуйте слова в реченні в правильному порядку, звертаючи увагу на побудову речення та граматичні показники:

التي الإنسان الحقوق يتمتع كل هي بها حقوق من مجموعة يجب فرد أن

(حقوق الإنسان هي مجموعة من الحقوق التي يجب أن يتمتع بها كل فرد)

– виберіть необхідне значення слова зі словникової статті:

(подарунок; користь; вигода; перевага)

ليست ثياباً كثيراً و لكن دون جدوى فالجو بارد.

Висновки і пропозиції. Отже, під час формування компенсаторної компетентності студент учиться шукати нові рішення складних комунікативних задач, пристосовуватися, змінювати свою комунікативну поведінку залежно від ситуації. Під формуванням у студентів компенсаторної компетентності розуміється подальший розвиток умінь та навичок виходити зі складних ситуацій в умовах браку мовних засобів, тому воно є важливим під час навчання іноземної мови.

Важливим складником компенсаторної компетентності є вміння використовувати мовну здогадку в процесі семантизації незнайомої лексики. Використання мовної здогадки можливе на основі контексту та на основі словотвору. Основу мовної здогадки під час вивчення арабської мови складає розуміння системи словотвору та знання словотвірних моделей. За допомогою мовної здогадки у студентів формується відчуття мови, яке потрібно закладати та розвивати на кожному етапі роботи з новою лексикою, починаючи від презентації нового лексичного матеріалу та семантизації і закінчуючи відпрацюванням використання нової лексики. Оскільки мовна здогадка є прийомом самостійної семантизації незнайомої лексики та засобом збагачення потенційного словника, формування цієї навички має бути невід'ємною частиною навчання іноземної мови. Штучне створення проблемних комунікативних ситуацій допомагає досягти розвитку розумової активності студентів на практичних заняттях з іноземної мови, а також формування компенсаторної компетентності.

Список використаної літератури:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бим И.Л. Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского. *Иностр. языки в школе*. 1997. № 2. С. 3–5.
3. Баранов Х.К. Арабско-русский словарь: Ок. 42000 слов. Москва: Валерий Костин, 2005. 944 с.
4. Гром Е.Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 10–11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1999. 34 с.
5. Дудова А.Г. Развитие компенсаторной компетенции через языковую догадку как неотъемлемый аспект обучения английскому языку. «*Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования*»: Электронный сборник статей по материалам XLVIII студенческой международной научно-практической конференции. Новосибирск: Изд. АНС «СибАК». 2018. № 13(48). URL: [http://www.sibac.info/archive/science/13\(48\).pdf](http://www.sibac.info/archive/science/13(48).pdf)
6. Коренева М.Р. Методика формирования компенсаторных умений говорения у студентов языкового вуза (П курс, французский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2003. 21 с.
7. Николаева С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.
8. Тюрева Л.С. Актуальные проблемы методики преподавания арабского языка. Москва: Издательство ВКН, 2015. 80 с.
9. Шепель Ю.О. Вотинцева М.Л. Компоненти професійної іншомовної комунікативної компетенції перекладача. *Лінгвістика. Лінгвокультурологія*: зб. наук. пр.: Іншомовний дискурс: складники, проблеми та навчання: наукова монографія / за заг. ред Панченко О.І. Шепеля Ю.О. Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2016. Т. 9. С. 35–40.
10. اهتمام الأثر الك برعاية القطط.. أكبر من مجرد الألفة والتسلية. URL: <https://www.aljazeera.net/news>
11. سبع نصائح لنوم هادئ عميق. URL: <https://www.aljazeera.net/news>

Zadko T. Means of forming the compensatory competence for Arabic language students philologists

The article is devoted to the search for effective means of forming the compensatory competence for Arabic language students philologists. It is noted that the component of communicative competence is the compensatory competence, which consists in the ability and readiness of the student to overcome the inevitable difficulties in speech processes, using all possible aids and techniques. It is remarked that due to the problem of lack of knowledge such as linguistic, linguistic or socio-cultural means at different stages of studying Arabic there are difficulties with the understanding of the text, speaking, etc. Therefore, in practical classes in a foreign language, the teacher should focus on the linguistic, intercultural and educational components of compensatory competence in order to stimulate students' mental mechanisms and processes for finding ways to fill the lack of knowledge. The recent analysis of the issue of compensatory competence as an integral component of communicative competence has shown that the possession of compensatory competence gives students philologists who study a foreign language (Arabic) the ability to competently solve communicative tasks; to

use linguistic and contextual guess; to use in the process of communication paraphrase, descriptive method and synonyms; to choose the correct meaning of the word in the dictionary article; to simplify speech, based on a well-known vocabulary and the structure of speech development; to ignore the insignificant lexical and semantic difficulties; to predict the content of the text by title; not to focus on unknown.

The research found that for students studying the Arabic language the formation and development of skills for using linguistic guessing is especially important. It is suggested effective exercises for the formation of compensatory competence and linguistic guessing for Arabic language students philologists. The article describes the importance of the formation of students compensatory competence in terms of further development and skills to find the way out of difficult situations in the lack of linguistic resources.

Key words: *linguistic guessing, compensatory competence, semantisation of unknown foreign words, skills formation, foreign language communicative competence.*

Л. В. Задорожна-Княгницькадоктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти
Маріупольського державного університету

СОЦІАЛЬНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ СУТНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Статтю присвячено розкриттю соціальних детермінант переосмислення сутності професійної підготовки менеджерів освіти в умовах реформування загальної середньої освіти. Зазначено, що в основі такого переосмислення лежить синтез методологічних підходів: описового, нормативного та конструктивного.

Описовий підхід забезпечує теоретичне обґрунтування сучасних тенденцій в управлінні освітою, опис домінуючих концепцій управління закладом освіти. У межах цього підходу обґрунтовано парадигми управління освітнім закладом (аксіологічну, синергетичну, саморегуляційну, антропологічну, адаптаційну). Акцентовано на тому, що в межах цих парадигм суттєво актуалізується питання професійної та моральної відповідальності керівника закладу освіти.

Нормативний підхід дозволяє розкрити сутність професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти, державні вимоги до нього у межах чинної нормативно-правової бази. Конкретизовано складники професійної відповідальності керівника (громадянський, юридичний, моральний, інформаційний, фінансово-економічний, управлінський). Визначено, що рівень вимог до керівника закладу освіти у вигляді опису його компетентностей, представлених у Кваліфікаційних характеристиках професій (2013), не відображає нових соціальних чинників управління закладами освіти й розширення функцій керівника, пов'язаних із реформуванням загальної середньої освіти.

Конструктивний підхід передбачає побудову певного конструкта професійної поведінки сучасного керівника закладу освіти. На основі узагальнення праць вітчизняних науковців укладено перелік складників, що у своїй сукупності формують належну управлінську поведінку керівника (психологічні, інтелектуальні, професійні, соціальні риси). Визначено, що професійна поведінка керівника має бути інтуїтивною (моральною незалежною від соціальних потреб), логічною (такою, що впливає з глибокого аналізу ситуації) та модальною (спиратися на правові й моральні норми).

Ключові слова: керівник закладу освіти, описовий, нормативний, конструктивний підходи, професійна підготовка.

Постановка проблеми. В умовах світових інтеграційних процесів і глобалізаційних викликів XXI століття відбуваються структурні зрушення на ринках праці, посилюються вимоги до конкурентоздатного фахівця, який володіє ключовими компетентностями для життя і професійної діяльності. Освіта перетворилася на чинник суспільного поступу і розглядається як важлива умова професійного самовизначення й особистісного розвитку людини. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Концептуальних засадах реформування середньої освіти (Концепції нової української школи)» (2017), інших нормативних документах Міністерства освіти і науки України викладено засадничі принципи державної освітньої політики, що спрямовують на модернізацію галузі і професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

У Концепції нової української школи акцентовано увагу на необхідності докорінної реформи закладів загальної середньої освіти, що мають перетворитися на важіль соціальної рівності та згуртованості, конкурентоспроможності й еконо-

мічного розвитку України. Децентралізація і дерегуляція управління, розширення академічної автономії й самостійності діяльності керівника закладу освіти посилюють його професійну відповідальність за результати управлінської діяльності, актуалізують деонтологічний аспект школоцентричного (school-based) менеджменту. Так, особливої значущості набуває професійна підготовка керівника закладу освіти, здатного до прийняття ефективних рішень у соціально детермінованих ситуаціях управлінської взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підготовки магістрів із менеджменту освіти та підвищення професійного рівня розглядаються науковцями в таких аспектах: методологічні основи сучасної філософії освіти як підґрунтя становлення управлінської культури керівників закладів освіти (Т. Панчук, Н. Селіверстова, А. Сиротенко та ін.); обґрунтування наукових підходів до професійної підготовки (В. Андреев, Є. Бондаревська, В. Бранський, М. Євтух, О. Сухомлинська та ін.); психолого-педагогічні основи формування професійних знань, умінь і навичок (Є. Березняк, Б. Гершунський, Є. Климов,

С. Москвичов, А. Омаров, Р. Шакуров та ін.); теоретико-методичні основи підготовки менеджера освіти в умовах ступеневої освіти (С. Вітвицька), у системі неперервної педагогічної освіти (В. Берека, Л. Кравченко), розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників закладів загальної середньої освіти у системі післядипломної педагогічної освіти (Т. Сорочан), професійна підготовка керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти (В. Луначек).

Незважаючи на пильну увагу науковців до проблем професійної підготовки керівників закладів освіти, вирішення проблеми формування професійної компетентності за нових умов функціонування закладів загальної середньої освіти залишається поза увагою сучасних дослідників.

Метою статті є обґрунтування соціальних детермінант професійної підготовки менеджерів освіти в умовах реформування загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Основою переосмислення сутності й змісту професійної підготовки менеджерів освіти в сучасних умовах є синтез методологічних підходів:

- дескриптивного, який забезпечує теоретичне обґрунтування сучасних тенденцій в управлінні освітою, опис домінуючих концепцій управління закладом освіти;

- нормативного, який розкриває сутність професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти у межах чинної нормативно-правової бази;

- конструктивного, який передбачає побудову певного конструкту професійної поведінки сучасного керівника закладу освіти.

Дескриптивний підхід. Соціально-філософське обґрунтування сутності й сенсу управління у сфері освіти подано в наукових працях В. Андрущенко, Ю. Бех, Л. Даниленко та Н. Островерхової, І. Жерносека, І. Зязюна, В. Крижка, Л. Лікарчука, В. Луначека, О. Мармази, В. Огнев'юка та ін., які розглядають його у взаємозв'язку з демократизацією управління та зміцненням домінант виховного процесу (патріотизмом, моральністю, особистою відповідальністю, усвідомленням особистої цінності й цінності людей, освоєнням і сприйманням духовної спадщини свого народу та інших народів світу тощо). Науковці акцентують увагу на світоглядно-ідеологічному вимірі менеджменту освіти, що базується на надзвичайно розвиненій здатності особистості до самоорганізації та соціальної відповідальності перед собою і суспільством, є найбільш потужним інструментом коеволуції людини і суспільства у XXI столітті.

Із філософської точки зору суть управлінської діяльності розуміється як ціннісно-смысловий вплив на особистість освітянина з метою орга-

нізувати чи скорегувати його мислення і поведінку за принципом суб'єкт-суб'єктних відносин. «Ціннісно-смысловий вплив є глибинною онтологічною характеристикою менеджменту освіти, а суб'єкт-суб'єктні відносини його проявом на поверхні освітянського повсякденного буття» [16, с. 274].

Сучасними науковцями констатується некоректність розгляду управлінської діяльності керівника закладу освіти поза контекстом аксіології, етики й деонтології, що передбачає зміну парадигми управління освітою в цілому та освітнім закладом, основою якої має стати «людиноцентризм» (В. Кремень) [10]. Визначення фундаментального значення цих наук для професійної діяльності керівника освітнього закладу дає можливість відійти від традиційного адміністрування, заснованого на досягненні мети управління за будь-яку ціну, чітким розподілом влади «по вертикалі». Ідеться про переосмислення світоглядних основ управління, які забезпечать етико-аксіологічну контекстуальність кожного знання, залучення нових об'єктів і предметів дослідження, серед яких є методологія діалогу, філософія управління, філософська рефлексія [15, с. 4].

У контексті філософії людиноцентризму сучасними науковцями (В. Андрущенко, В. Бех, Г. Воронкова, Г. Єльнікова, В. Крижка, В. Кремень, Л. Погребняк, І. Предборська, Л. Семененко та ін.), обґрунтовано перспективні парадигми управління освітнім закладом: аксіологічну, синергетичну, саморегуляційну, антропологічну, адаптаційну. Зміст зазначених парадигм представлено в таблиці 1.

Зазначені парадигми передбачають з'ясування ролі кожного з учасників управлінського процесу як системного цілого. У цих межах долається бінарність двох протилежних моделей управління освітою: традиційної, заснованої на об'єктивному підході, орієнтованому на суспільство й державу, на пристосування, адаптацію та інтеграцію людини у соціальні структури й культуру, та інноваційної, що передбачає суб'єкт-суб'єктну управлінську взаємодію та орієнтацію на особистість, її емоційно комфортний індивідуальний саморозвиток та самореалізацію [11].

Отже, людиноцентризм, що є філософською основою управління сучасним закладом загальної середньої освіти, орієнтує його керівника на максимальне використання людських ресурсів із метою оптимального задоволення інтересів організації та гармонійного поєднання з інтересами працівників, побудову суб'єкт-суб'єктної системи взаємин, зміцнення морально-етичних аспектів управління, посилення персональної відповідальності керівника за прийняті рішення.

Одночасно людиноцентриські парадигми, в межах яких створюються умови для персона-

Сутнісна характеристика деонтологічного складника сучасних парадигм управління освітою (авторське напрацювання)

Сутність парадигми	Характеристика діяльності керівника закладу освіти у межах парадигми
Аксіологічна (В.Г. Кремень, В.В. Крижко, І.О. Мамаєва, Л.М. Семененко)	
Смисловий інструментарій: цінності, в яких представлено систему значень, принципів, норм, ідеалів, що регулюють взаємодію у сфері управління.	Створення середовища професійної діяльності з відповідними цінностями; продукування та розвиток моральних норм; напрацювання і розвиток способів емоційно-позитивної професійної діяльності.
Синергетична (Ю.В. Бех, В.Г. Буданов, Г.В. Єльнікова)	
Розгляд закладу освіти як відкритої системи, здатної до самоорганізації й саморозвитку в умовах нелінійності, нестійкості, динамічної ієрархічності; процесу управління, як взаємовпливу, взаємопротистояння поведінки суб'єктів діяльності на діалогічній основі.	Формування патернів нового мислення, гнучких поведінкових моделей, що допомагають керівникові закладу освіти змінювати поведінку в умовах флуктуації, здійснюючи її в межах правового поля.
Саморегуляційна (В.П. Бех)	
Визнання ціннісно-смислової детермінації поведінки людини в соціумі світі, що зумовлює її організаційну активність і реалізується шляхом формування суб'єкт-суб'єктних відносин.	Управління поведінкою педагога завдяки введенню її в поле нормативного (правового та морального) зовнішнього тиску як раціональних дій керівника закладу освіти.
Антропологічна (Г.В. Воронкова, О.О. Демідас)	
Розгляд людини як центрального об'єкта управлінської діяльності, перетворення її природних здібностей та потенціалу на найважливіший складник освітнього менеджменту.	Спрямованість менеджера освіти на рефлексію діяльності й мислення, його націленість на вдосконалення та збереження природи закладу освіти, демонстрування стилю мислення і поведінки, що характеризуються ацентричністю, відкритістю, нелінійністю, неієрархічністю.
Гуманістична (В.Г. Воронкова)	
Пріоритетність гуманістичних цінностей в управлінні; розгляд гуманізму як «силового поля», що пронизує всі аспекти парадигми; визнання соціальної цінності людини, права на вільний і всебічний розвиток.	Піклування менеджера освіти про кожного підлеглого, реалізація в управлінській діяльності людського достоїнства особистості.

лізації особистості, що є наслідком здібностей, можливостей керівника, наявності в нього умінь виділятися й бути відкритим, суттєво актуалізують питання професійної та моральної відповідальності [5, с. 137–138].

Нормативний підхід. Професійна відповідальність керівника закладу освіти, що конкретизується у змісті державних нормативних документів, є полікомпонентною і містить у собі:

– громадянську (сприяння розвитку демократичного громадянського суспільства, учнівського, батьківського, педагогічного колективу, забезпечення умов для громадянського й патріотичного виховання учнівської молоді);

– юридичну (вчинення дій у відповідності до державних законодавчих актів, виконання інструкцій, положень, правил, що регламентують діяльність керівника та навчального закладу в цілому);

– моральну (слідування нормам управлінської моралі та етики, формування та зміцнення моральних та етичних цінностей, розуміння та усвідомлення прав, потреб та інтересів учнів, батьків, педагогів, створення моральної здорової атмосфери у навчальному закладі);

– інформаційну (надання повної та об'єктивної інформації щодо діяльності навчального закладу та власної діяльності);

– фінансово-економічну (цільове використання фінансових, матеріальних, кадрових

ресурсів навчального закладу, забезпечення адекватної мотивації працівників до професійної діяльності);

– управлінську (виконання управлінських функцій, вдосконалення змісту й засобів управлінської діяльності, використання найбільш ефективних стратегій управління навчальним закладом).

Вимоги до керівника закладу освіти у вигляді опису його компетентностей представлено у Кваліфікаційних характеристиках професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів, затверджених наказом МОН № 665 від 01.06.13 року [13]. Уміщений у документі перелік головних складників компетентності керівників освіти є спільним для всіх керівних посад (декан, завідувач аспірантури (КП-1229.4), директор (завідувач) дошкільного навчального закладу, директор навчально-виховного комплексу, загальноосвітнього навчального закладу, навчально-виробничого комбінату, позашкільного навчального закладу, професійно-технічного навчального закладу (КП-1210.1), завідувач докторантури (КП-1237.2), завідувач відділення навчального закладу I-II рівнів акредитації (КП-1229.6), завідувач відділу з основного напрямку діяльності (КП-1229.7), завідувач кафедри, завідувач ординатури (КП-1229.4) тощо).

Однак зазначені вище Кваліфікаційні характеристики не відображають специфіки діяльності

керівника закладу загальної середньої освіти, оскільки не містять у собі його поведінкових компетенцій, що лежать в основі належного виконання професійного обов'язку за умов корінної перебування ключових принципів управління Новою українською школою.

Отже, зазначені вище нормативні вимоги до керівника закладу освіти у межах конструктивного підходу створюють неповний перелік вимог до управлінської діяльності, що є багатоаспектним поняттям і має широкий спектр використання. На часі є розроблення Кваліфікаційної характеристики керівника Нової української школи, узгодженої з Національною рамкою кваліфікацій.

Конструктивний підхід. У широкому розумінні поведінка є одним із видів людської діяльності, що спрямовується не лише на безпосереднє задоволення різних потреб, а й є зорієнтованим на досягнення певних інтересів (суспільних, державних, особистих, національних тощо), відповідної позиції у сфері суспільних відносин, є зовнішньою системою дій, в основі якої покладені внутрішні прагнення людини [6]. М. Васильєва визначає поведінку як сукупність учинків людини, котрі мають моральне значення та здійснюються нею за тривалий період за постійних чи мінливих умов [2, с. 31].

Професійна поведінка має соціальний характер і визначається як сукупність професійних дій, що викликають зміни у професійній ситуації чи у самому її суб'єкті. Саме вона є індикатором професіоналізму й моральності фахівця, оскільки через окремі дії (вчинки) виявляється моральна сутність внутрішніх устремлінь особистості, її ідейних мотивів [3, с. 239].

В освітньому менеджменті професійна поведінка керівника набуває ще більшої ваги й значущості. Її сутність детермінована самим змістом управління у сфері освіти, який можна визначити як «діяльність управлінської підсистеми, спрямованої на створення соціально-прогностичних, психологічних, педагогічних, кадрових, організаційно-правових, матеріально-фінансових, санітарно-гігієнічних, медичних умов, потрібних для здійснення освітнього процесу та досягнення мети» [17, с. 176]. Головним у змісті управлінської діяльності, який зафіксовано поняттям «ціннісно-смысловий вплив» (О. Камінська), що реалізується через деонтологічні цінності й норми у сфері управління, стає продукування нових ціннісних смислів і використання їх як інструменту управління власною поведінкою, життєдіяльністю окремої людини [7, с. 47].

Однак, як стверджує В. Кертаєва, поведінка керівника визначається не лише знанням спеціальних норм (моралі, права, традицій тощо), але і його ставленням до професійних цінностей (правових, етичних, естетичних тощо), які

захищаються цими нормами [8, с. 42]. Ця ж думка стверджується результатами досліджень Н. Коломінського, який виділяє два головні компоненти забезпечення ефективної поведінки менеджера освіти: когнітивний (гностичний) та емоційно-вольовий [9, с. 32–33].

М. Васильєва наголошує, що норми, вимоги й цінності моралі самі по собі не мають значення, якщо не перетворюються самостійно в поведінкову практику. Перехід від загальних моральних розпоряджень, рекомендацій до конкретних практичних дій здійснюється безпосередньо особистістю, людьми, що сприймають вимоги моралі не автоматично, шаблонно, на основі готових рецептів і відповідей, а помірковано аналізують можливі варіанти вчинків і дій [2, с. 99].

Таким чином, поведінка керівника містить у собі раціональний та ірраціональний складники, тому вона завжди суб'єктивна. Слушною є думка Л. Онищук, яка, аналізуючи особливості професійної діяльності та поведінки керівника закладу освіти за умов гуманізації управління, акцентує увагу саме на проявах суб'єктності, якими є ступінь прояву свободи під час ухвалення управлінських рішень; соціальний статус (авторитет керівника закладу освіти); активність в управлінській діяльності та конструктивізм у спільній діяльності з учасниками навчально-виховного процесу; громадсько-політична активність (участь в актах громадського управління, виборчих кампаніях тощо); суб'єктність поведінкових дій і реакцій, яка визначається моральними та правовими, формальними та неформальними регламентами [12, с. 253].

Актуалізація професійної поведінки керівника, підвищення вимог до етико-деонтологічного складника його управлінської діяльності є загальною тенденцією наукових розвідок у сфері державного управління у цілому. Обґрунтовуючи належний образ чиновника комплексним політичним характером управлінської діяльності, дослідники (О. Воронько, А. Гаврилюк, Н. Гончарук, І. Сурай, Г. Дмитренко, М. Логунова, В. Ребкало, Т. Ріктор, М. Пірен, В. Шахов) виділяють такі основні його професійно-етичні риси: діловитість, високу дисциплінованість, сумлінність, наполегливість, сувору об'єктивність, гуманність, граничну чесність, тактовність, високі моральні якості, уважне гуманне ставлення до людей, почуття обов'язку, вміння керувати власною поведінкою та створювати соціально-психологічний комфорт у колективі, патріотизм та духовність, неприйняття чванства, бюрократизму, самовдоволення і зарозумілості, дрібного честолюбства та інших негативних рис.

Контекстний аналіз наукових праць (Ю. Богоявленська, Л. Васильченко, Т. Грабар, Л. Даниленко, Л. Карамушка, Т. Корнілова, Р. Кричевський, Л. Онищук, Н. Островерхова, Ю. Палеха, Є. Хода-

ківський, В. Шепель та ін.), у яких розкриваються сучасні вимоги до особистості керівника закладу освіти дав можливість узагальнити складники, що формують належну управлінську поведінку:

1) психологічні риси: прагнення до лідерства, здатність до керівництва; сильні волевільні якості; готовність до розумного ризику; прагнення успіху, честолюбство; здатність брати на себе відповідальність в екстремальних ситуаціях; самодостатність особистості; комбінаторно-прогностичний тип мислення (варіативність, темп, гнучкість, інтуїтивність, логічність, прогнозування); уміння протистояти стресу; адаптивність, тобто швидка пристосовуваність до нових умов;

2) інтелектуальні риси: прагнення до постійного самовдосконалення; схильність до сприйняття нових ідей та досягнень, здатність відрізнити їх від ілюзорних; панорамність мислення, професійна предметність (знання деталей та тонкощів управління); мистецтво швидко опрацьовувати, ранжувати інформацію й приймати рішення; здатність до самоаналізу; уміння розуміти, приймати та використовувати з користю для справи думки, протилежні власним;

3) професійні риси: уміння ефективно використовувати кращі досягнення науково-технічного прогресу, інформаційних технологій; глибокі знання особливостей функціонування ринкової економіки; здатність віднаходити резерви; уміння заохочувати працівників до діяльності, справедливо критикувати; володіння мистецтвом приймати нестандартні управлінські рішення за тих умов, коли альтернативні варіанти дій, інформація та цілі не чіткі або сумнівні; уміння ефективно та раціонально розподіляти завдання і відводити на них оптимальний час; діловитість, постійний вияв ініціативи, підприємливості;

4) соціальні риси: уміння враховувати політичні й економічні наслідки рішень; схильність керуватися принципами соціальної справедливості; уміння встановлювати та підтримувати систему стосунків; тактовність та ввічливість, переважання демократичності в стосунках із людьми; уміння залишатися цілим між «молотом» і «ковадлом» (тиском згори та опором знизу); уміння брати на себе відповідальність; беззастережне виконання правил, які схвалені організацією; уміння заохочувати персонал до відвертості й групових дискусій.

Зазначене вище дозволяє зробити висновок щодо сутнісної характеристики конструкта професійної поведінки керівника закладу освіти. Вона має бути інтуїтивною (моральною незалежною від соціальних потреб), логічною (такою, що впливає з глибокого аналізу ситуації) та модальною (спиратися на правові й моральні норми).

Висновки і пропозиції. Таким чином, на підставі аналізу нормативно-правової бази з питань управління освітою, дисертаційних досліджень

та монографій, у яких розкриваються проблеми ефективного управління закладом освіти, численних наукових публікацій, присвячених висвітленню морально-етичних аспектів діяльності керівників закладів освіти, виділено чинники, що зумовили перегляд сутності професійної підготовки керівників на сучасному етапі: зміна управлінської парадигми та визнання самоцінності особистості кожного учасника управлінського процесу, посилення антропоцентричної тенденції в управлінні освітою; надання закладам освіти академічних прав і свобод, що значно підвищило ступінь відповідальності керівників за прийняті рішення; підвищення соціально-державних вимог до рівня професійної, зокрема професійно-етичної культури управлінських кадрів; закріплення на рівні нормативно-правової бази діяльності закладів освіти відповідальності педагогів та керівників за результати професійної діяльності; посилення нормативно-кваліфікаційних, атестаційних вимог до керівників закладів освіти.

Список використаної літератури:

1. Бех Ю.В. Філософія управління соціальними системами: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 623 с.
2. Васильєва М.П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2004.
3. Васянович Г.П. Педагогічна етика: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2011. 254 с.
4. Громова Л.А. Этика управления: Учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 183 с.
5. Демідас О.О. Людяновимірність освітнього менеджменту: філософська інтерпретація: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10. Київ, 2012. 200 с.
6. Зайчук О.В. Теорія держави і права. Академічний курс: Підручник. URL: http://www.ebk.net.ua/Book/law/zaychuk_tdp/part3/2301.htm
7. Камінська О.В. Раціональне та ірраціональне в управлінні навчальним закладом: монографія / за науковою ред. В.П. Беха; Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. 192 с.
8. Кертаева Г.М. Основы педагогической деонтологии. URL: <http://www.studmed.ru/docs/document44245/>
9. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). Київ: МАУП, 2000. 286 с.
10. Кремень В.Г., Пазиніч С.М., Пономарьов О.С. Філософія управління. Харків: НТУ «ХПІ», 2008. 524 с.
11. Липская Л.А. Философско-антропологический фундамент современного образования. *Педагогіка*. 2006. № 2. С. 23–28.

12. Онищук Л.А. Теоретичні і методичні основи гуманізації управління загальноосвітніми навчальними закладами I-II ступенів: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2006. 347 с.
13. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. Наказ МОН № 665 від 01.06.13 року. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-п>
14. Тихонов А.В. Социология управления. Москва: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007. С. 127.
15. Троїцька Т.С. Українська філософська антропологія як теоретико-методологічна основа професійної підготовки педагога: автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.01. Київ, 2007. 40 с.
16. Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 329 с.
17. Цехмістрова Г.С., Томенко Н.А. Управління в освіті та педагогічна діагностика: навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2005. 280 с.

Zadorozhna-Kniashnytska L. Social determinants of rethinking the essence of professional training of the head of the educational institution

The article is devoted to the disclosure of social determinants of rethinking the essence of the professional training of education managers in the context of reforming general secondary education. It is noted that the basis of this rethinking is the synthesis of methodological approaches: descriptive, normative and constructive.

The descriptive approach provides theoretical substantiation of the current trends in the management of education, description of the dominant concepts of the educational institution management. Within this approach, the paradigms of management of educational institutions (axiological, synergetic, self-regulatory, anthropological) are grounded. The emphasis is placed on the fact that the issues of professional and moral responsibility of the head of the educational institution within these paradigms are substantially actualized.

Normative approach allows to uncover the essence of professional activity of the general secondary education institution, state requirements to him within the current regulatory framework. It specifies the components of professional responsibility of the manager (civil, legal, moral, informational, financial, economic, managerial). It is noted that the level of requirements to the head of the educational institution in the form of a description of his competencies presented in the Qualification Characteristics of Professions (2013) does not reflect the new social factors in the management of educational institutions and the expansion of the functions of the head related to the reform of general secondary education.

A constructive approach implies the creation of a specific construction of the professional behavior of a modern educational institution manager. On the basis of the synthesis of the works of domestic scientists, a list of components has been made that, form the proper managerial behavior of the head (psychological, intellectual, professional, social qualities). It has been determined that the professional behavior of the leader should be intuitive (moral independent of social needs), logical (as follows from a deep analysis of the situation) and modal (based on legal and moral standards).

Key words: head of the educational institution, descriptive, normative, constructive approaches, professional training.

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Статтю присвячено висвітленню основних психологічних бар'єрів, що виникають під час вивчення англійської мови у студентів немовних спеціальностей та можливим шляхам їх подолання. Представлено основні підходи до визначення психологічних бар'єрів: 1) перешкоди, що заважають оптимальному протіканню процесів адаптації особистості до нових факторів зовнішнього середовища; 2) внутрішня перешкода психологічної природи, яка заважає успішному виконанню певної діяльності. Установлено, що психологічні бар'єри також можуть виникати через негативне ставлення, упередженість або невідповідність інтересів здобувачів освіти до вимог ситуації. Визначено основні компоненти психологічних бар'єрів: переживання, що пов'язані з мотивацією щодо навчальної діяльності; переживання щодо оцінки умов та наслідків досягнення мети навчальної діяльності; емоційні реакції щодо ситуації досягнення мети. Представлено основні психологічні бар'єри, які виникають під час вивчення іноземної мови, (інформаційні, мовні, оцінювальні, міжкультурні). Установлено, що інформаційні бар'єри полягають у неправильному виборі навчального матеріалу та невідповідності рівня мови до рівня володіння мовою здобувачами освіти, нелогічної побудови подання матеріалу або інформаційного перевантаження. Мовний бар'єр виникає внаслідок попереднього негативного досвіду вивчення іноземної мови, коли здобувачі освіти не змогли досягнути поставленої викладачем мети. Оцінювальний бар'єр виникає тоді, коли студент вважає, що викладач необ'єктивно оцінює його знання та занижує оцінку порівняно з одногрупниками. Міжкультурний бар'єр виникає під час спілкування з представниками інших культур. Запропоновано шляхи подолання комунікативних бар'єрів (створення позитивної мотивації до вивчення мови, створення доброзичливої атмосфери на аудиторних заняттях, пояснення критеріїв оцінювання та аналіз помилок студентів, організація зустрічей із носіями мови).

Ключові слова: студенти, англійська мова, психологічні бар'єри, позитивна мотивація, оцінювання.

Постановка проблеми. XXI століття характеризується відкриттям кордонів та інтенсифікацією зв'язків з іншими країнами, саме тому володіння англійською мовою є однією з необхідних умов формування сучасного спеціаліста. Знання іноземної мови дозволяє ознайомлюватися з інноваційними тенденціями, що відбуваються у світі, знаходити необхідну інформацію щодо сфери професійної діяльності, проводити перемовини із зарубіжними партнерами та почувати себе комфортно, знаходячись за кордоном.

Водночас досвід роботи засвідчив, що часто у студентів немовних спеціальностей виникають психологічні бар'єри під час вивчення англійської мови, що значно уповільнює процес навчання та робить його менш ефективним.

Аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчив, що до вивчення природи психологічних бар'єрів під час навчання та шляхи їх подолання неодноразово привертала увагу науковців. Так, природу та сутність психологічних бар'єрів розкрито у працях З. Фрейда, К. Юнга, А. Адлера, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва та інших; різновиди

психологічних бар'єрів представлено у працях Л. Божовича, М. Обозова, Б.Паригіна, Т.Яценко; О. Висоцькою висвітлено передумови формування психологічних бар'єрів та шляхи їх подолання; комунікативні бар'єри під час спілкування та шляхи їх подолання проаналізовано М. Козирєвим.

Водночас, на наш погляд, у педагогічній літературі ще не достатньо висвітлено ситуації виникнення психологічних бар'єрів під час вивчення англійської мови студентами немовних спеціальностей та шляхи їх подолання, що і є **метою** публікації. Для цього вважаємо за необхідне розв'язати такі **завдання**:

- визначити сутність психологічних бар'єрів;
- представити основні види психологічних бар'єрів, що виникають під час вивчення англійської мови студентами немовних спеціальностей;
- висвітлити власний досвід рішення цієї педагогічної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Вивчення іноземної мови пов'язують не тільки із засвоєнням граматичних конструкцій та лексичних одиниць, але й з оволодінням іншомовною компетентністю

та набуттям комунікативних навичок із представниками інших культур. Саме тому для вивчення будь-якої іноземної мови необхідно не тільки запам'ятовувати нові слова та особливості вживання граматики, але й розвивати у здобувачів освіти емоційну стійкість та уміння психологічно залучатися до процесу навчання.

Ефективність такого багатостороннього процесу оволодіння англійською мовою пов'язана з психологічною готовністю студента засвоювати і застосовувати іноземну мову як на аудиторних заняттях, так і у життєвих ситуаціях. Водночас досвід роботи зі студентами немовних спеціальностей засвідчив, що здобувачі освіти досить часто бояться спілкуватися англійською мовою не тільки з іноземцями, але й з одногрупниками та викладачем, що пов'язано з наявністю у них психологічних бар'єрів вивчення іноземної мови.

Зазначимо, що під психологічним бар'єром маються на увазі перешкоди, що заважають оптимальному протіканню процесів адаптації особистості до нових факторів зовнішнього середовища [1, с. 11]. Деяко інше трактування психологічного бар'єру знаходимо в О. Висоцької, яка визначає цей феномен як внутрішню перешкоду психологічної природи, яка заважає успішному виконанню певної діяльності. Психологічні бар'єри також можуть виникати через негативне ставлення, упрежденість або невідповідність інтересів здобувачів освіти до вимог ситуації [2, с. 286].

Науковці зазначають, що більшість студентів немовних спеціальностей під час занять англійською мовою у закладах вищої освіти перебувають у двох різних психологічних станах: нудьги або стурбованості. Стан нудьги притаманний студентам, які не відчувають потреби у вивченні іноземної мови, адже вони обрали немовну спеціальність та не розуміють прикладний аспект цієї дисципліни у професійній діяльності. Тривожність, як правило, відчувають студенти, які мають бажання вивчити англійську мову, але з тих чи інших причин відчувають страх та невпевненість у власних силах [7].

Отже, до основних компонентів психологічних бар'єрів можна віднести:

- переживання, що пов'язані з мотивацією щодо навчальної діяльності;
- переживання щодо оцінки умов та наслідків досягнення мети навчальної діяльності;
- емоційні реакції щодо ситуації досягнення мети [5, с. 63].

На основі педагогічної літератури та власного досвіду викладання можна виділити основні види психологічних бар'єрів, що виникають під час вивчення іноземної мови:

- інформаційні;
- мовні;
- оцінювальні;
- міжкультурні.

Інформаційні бар'єри полягають у неправильному виборі навчального матеріалу та невідповідності рівня мови до рівня володіння мовою здобувачами освіти, нелогічної побудови подання матеріалу або інформаційного перевантаження [4, с. 207].

Досвід роботи засвідчив, що тоді, коли навчальні тексти та граматичні вправи містять у собі великий відсоток незнайомих лексичних одиниць, студенти спочатку втрачають мотивацію до виконання таких вправ, а потім у них виникає внутрішнє протистояння до виконання таких завдань. Для того ж, щоб не допустити таких ситуацій на кафедрі педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця на першому занятті з англійської мови проводяться вступні тести, які дозволяють викладачеві зрозуміти рівень знань студентів та коректно дібрати та за необхідністю адаптувати тексти зі спеціальності. У групах, де рівень володіння мовою у студентів не є високим, перед роботою з текстом зі спеціальності викладач обов'язково проводить ґрунтовну роботу з новими лексичними одиницями. Як правило, спочатку ми всією групою читаємо та перекладаємо нові лексичні одиниці, що сприяє запам'ятовуванню вимови слів та частково запам'ятовуванню лексичних одиниць. Після цього студентам надається час для опрацювання цих лексичних одиниць у парах. Причому, якщо студенти володіють мовою на рівні не нижче, ніж В 1 доцільно деяко ускладнити це завдання. Наприклад, ми просимо студентів пояснити слово англійською мовою так, щоб партнер зрозумів про що йдеться, або скласти невеличку історію з використанням активної лексики. Досвід роботи засвідчив, що такі види діяльності значно полегшують роботу з текстами зі спеціальності та організацію дискусій на професійні тематики. До цього ж це дозволяє студентам вільно почувати себе на аудиторних заняттях та не допускати прояву інформаційних бар'єрів.

Під час вивчення іноземної мови у здобувачів освіти часто спостерігається так званий мовний бар'єр, який заважає особистості використовувати знання мови під час спілкування іноземною мовою. Цей бар'єр виникає унаслідок попереднього негативного досвіду вивчення іноземної мови, коли здобувачі освіти не змогли досягнути поставленої викладачем мети. У закладах вищої освіти найвищий відсоток мовних бар'єрів спостерігається серед студентів першокурсників, які ще не адаптувалися до нових вимог, не почували себе вільно серед одногрупників, відчувають страх та недовіру до нового викладача.

Як правило, чинниками мовного бар'єру є небажанням допустити помилки під час мовлення, острах викликати сміх із боку одногрупників, скутість у роботі в парі з більш сильним студентом, невміння застосовувати знання в ситуації реального спілкування [8].

Вирішення такої ситуації вбачається у створенні доброзичливої атмосфери під час заняття та встановленні психологічного контакту між викладачем та студентами. На нашу думку, необхідно переконати студентів у тому, щоб допускати помилки, спілкуючись іноземною мовою. Досвід роботи засвідчив, що моральна підтримка студентів, які допускають помилки у мовленні, сприяє подоланню мовного бар'єру. Ми, звісно, проводимо аналіз помилок, але також наголошуємо на тому, що цього разу усне мовлення було у студента дещо кращим, ніж минулого разу.

Ми погоджуємося з твердженням О. Пасічник, що для подолання мовних бар'єрів необхідно постійно підвищувати мотивацію студентів до вивчення навчальної дисципліни, створювати ситуацію успіху протягом занять, адже вона формує у студентів суб'єктивний стан готовності до вивчення англійської мови, активує внутрішні ресурси, стимулює перехід на якісно новий рівень оволодіння іноземною мовою, попереджує перевтому, тривожність та інші негативні психологічні стани у процесів навчання [6].

Ще одним психологічним бар'єром під час вивчення англійської мови є оцінювальний, коли студент вважає, що викладач не зовсім об'єктивно оцінює його знання та занижує оцінку у порівнянні з одногрупниками [1, с. 11]. Для уникнення цього бар'єру на початку першого заняття кожного семестру ми знайомимо студентів із робочою програмою навчальної дисципліни, окремо роблячи акцент на критеріях оцінювання. Це дозволяє уникнути неприємних ситуацій протягом семестру. Після написання поточних контрольних робіт або усної доповіді студентів обов'язково аналізуються помилки студента, що дозволяє здобувачам освіти переконатися в об'єктивності оцінювання.

Міжкультурний бар'єр, який часто проявляється навіть у студентів із досить високим рівнем знань, також може значно уповільнювати вивчення мови. Він виникає під час спілкування саме з представниками інших культур, особливо тих, у кого англійська мова є рідною. Для подолання цього бар'єру ми один раз на два місяці запрошуємо на аудиторне заняття носіїв мови та організуємо обговорення тем, які є цікавими для студентів. На жаль, організувати такі зустрічі частіше не є можливим через невелику кількість аудиторних занять, що відводиться на вивчення іноземної мови зі студентами немовних спеціальностей. Тому ми радимо здобувачам освіти відвідувати розмовні клуби (speaking clubs) з носіями мови та просто незнайомими людьми, що також

сприяє подоланню психологічного бар'єру, що може виникнути під час вивчення іноземної мови.

Висновки і пропозиції. Отже, можна зробити висновок, що завдання викладача полягає не тільки у наданні нових знань студентам, розвитку мовленнєвих знань та умінь, але й у передбаченні можливості виникнення психологічних бар'єрів та своєчасному запобіганню появі. У цьому разі вивчення мови буде більш ефективним та приємним як для здобувачів освіти, так і для викладача.

Список використаної літератури:

1. Авдєєнко І.М. Психологічні бар'єри при вивченні іноземної мови. Мат-ли Х Міжнар. наук.-пр. конф. «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: шляхи інтеграції школи та ВНЗ», 20 квітня 2018, Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2018. С. 11–12.
2. Висоцька О.Л. Психологічні бар'єри при вивченні іноземних мов: передумови формування та організація подолання. *Іноземна філологія*. 2015. Вип. 128. С. 285–291.
3. Гупал М.О. Комунікативні бар'єри на початковому етапі вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей та шляхи їх подолання. *Зб. наук. пр. «Теоретичні питання культури, освіти та виховання»*. 2013. Вип. 47. С. 110–113.
4. Козирєв М.П. Комунікативні бар'єри спілкування та шляхи їх подолання. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2014. № 1. С. 201–210.
5. Массанов А.В. Психологічні бар'єри в самовизначенні особистості. Одеса: Вид. М. Черкасов., 2010. 371 с.
6. Пасічник О.О. До питання підвищення іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей: бар'єри та шляхи їх подолання. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 66. С. 375–379.
7. Самойленко Е. В. Теоретические аспекты реализации «внутренних резервов» студентов при обучении иностранным языкам: Материалы Международной Интернет-конференции: Преподаватель высшей школы в 21 веке. URL: <http://www.t.21.rgups.ru/s2.php>
8. Щербань І.Ю. Подолання комунікативних бар'єрів на заняттях з іноземної мови. URL: <http://dSPACE.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/719>

Ivaniha O. Nonlinguistic specialties students' psychological barriers that arise during English classes and some ways of overcoming them

The article is devoted to the review of the main psychological barriers that arise during the study of English with nonlinguistic specialties students and possible ways of overcoming them. The main approaches to the definition of psychological barriers are given: obstacles which do not let a person be adopted to new environmental factors; 2) an internal obstacle of the psychological nature that interferes with the successful performance of certain activities. It is established that psychological barriers may also arise due to the negative attitude or discrepancy of the interests of students to the requirements of the situation. The basic components of psychological barriers (experiences related to the motivation for learning activities, assessment, achievement of the goal of educational activity, emotional reactions to the situation of achievement of the goal) are determined. The main psychological barriers that arise during the study of a foreign language (informational, linguistic, evaluation, intercultural) are presented. It is established that information barriers consist of inappropriate level of educational material and inconsistency of studying materials to the language level of students, illogical construction of course content or information overload. The language barrier arises from the previous negative experience of studying a foreign language, when a student was unable to achieve the goal set by the teacher. The assessment barrier arises when the student believes that the teacher underestimates student's grades compared to the group mates. An intercultural barrier arises when communicating with representatives of other cultures. The ways of overcoming psychological barriers (creation of positive motivation for language learning, creation of a friendly atmosphere during English classes, explanation of assessment criteria and analysis of students' mistakes, organization of meetings with native speakers) are suggested.

Key words: students, English, psychological barriers, positive motivation, assessment.

О. А. Каніболоцькакандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри викладання другої іноземної мови
Запорізького національного університету

ШЛЯХИ СТВОРЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОТИВАЦІЙНИХ ПЕРЕДУМОВ УСПІШНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Статтю присвячено дослідженню питання ефективності формування іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови. Аналізується процес розвитку та інтенсифікації іншомовної комунікативної компетенції на основі створення комунікативно-мотиваційних передумов у процесі навчання студентів. Інновації є невід'ємною частиною розвитку сучасної системи освіти. Стрімке входження новітніх інформаційних технологій кардинально вплинуло на всю систему української освіти, зачепивши її зміст, форми й методи навчання, що спричинило зміну вимог до сучасного учня. Саме тому знання іноземної мови має надзвичайно велике значення, оскільки зростає потреба у спілкуванні та співпраці між країнами й народами з різними мовами та культурними традиціями. Автор наголошує, що сучасний студент вимагає сучасного підходу до навчання. Актуальність проблеми дослідження визначається тим, що сьогодні є безліч методик навчання іноземної мови, які базуються саме на залученні комунікативно-мотиваційного компонента до змісту навчання іноземній мові та його позицію з точки зору різних аспектів людської діяльності. Мета дослідження полягає у вивченні й теоретичному обґрунтуванні комунікативно-мотиваційного компонента в загальному змісті навчання іноземної мови, формах його реалізації у вищих навчальних закладах на сучасному етапі та розробленні методики формування іншомовної комунікативної компетенції студентів. Автор представляє комплексну модель створення комунікативно-мотиваційних умов формування іншомовної комунікативної компетенції студентів, залучаючи інформаційно-комунікаційні технології, методику *mind map*, *web-квести*, проектну діяльність, методику *CLIL*. Автор дослідження доходить висновку, що такий комплекс сучасних технологій має здатність до підвищення ефективності навчального процесу; забезпечення правильності навчальних дій кожного користувача; підвищення свідомості та інтересу до навчання іноземної мови; самостійності практичної діяльності студентів.

Ключові слова: іноземна мова, іншомовна комунікативна компетенція, комунікативно-мотиваційні передумови, інтерактивні технології, інноваційні технології.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти постійно оновлюється. Її розвиток залежить від науково-методичної значущості й обсягу освітніх інновацій, а також від ступеня поширення, що визначають прогресивні зміни в цій системі. Важливим чинником, що визначає характер змін у системі освіти, є науково-технічний прогрес із використанням комп'ютерних технологій. Інновації є невід'ємною частиною розвитку сучасної системи освіти. Стрімке входження новітніх інформаційних технологій кардинально вплинуло на всю систему української освіти, зачепивши її зміст, форми й методи навчання, що спричинило зміну вимог до сучасного студента. Саме тому знання іноземної мови має надзвичайно велике значення, оскільки зростає потреба у спілкуванні та співпраці між країнами й народами з різними мовами та культурними традиціями. Інтеграція українського суспільства до міжнародного соціально-економічного, інформаційного, культурного простору зумовлює потребу в ефективній дидактичній технології, що б забезпечувала без-

перервну взаємодію співучасників навчання, умотивоване залучення до навчально-виховного процесу. Основною метою навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах є формування іншомовної комунікативної компетенції студентів різних напрямів. Формування комунікативної компетенції студентів реалізується через свої складники, що дозволяють удосконалювати навчальну діяльність з оволодіння іноземною мовою. Особливої **актуальності** набувають новітні підходи щодо формування іншомовної картини світу студентів та створення комунікативно-мотиваційних передумов формування сучасного студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему розвитку іншомовної комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземної мови (далі – ІМ) досліджували такі видатні науковці, як Б. Беляєва, Є. Верещакін, О. Казарцева, В. Костомаров, Е. Літневська, С. Ніколаєва, Є. Пассов, О. Тарнопольський, С. Тер-Мінасова, Л. Щерба та інші. Особливого значення набуває питання мотивації навчальної діяльності

(Л. Божович, І. Зимня, О. Леонтьєв, А. Мудрик, Г. Розенфельд та інші). Питання виникнення мотивів розглянуто в роботах Є. Ільїна, І. Підласого, О. Савченко та ін. Ці вчені внесли багато цікавого та нового в теорію й практику, незважаючи на відмінності методологій і технологій навчання.

Метою статті є з'ясування ефективних шляхів створення комунікативно-мотиваційних передумов успішного вивчення іноземної мови студентами мовних спеціальностей (на матеріалі англійської мови).

Виклад основного матеріалу. Сьогодні вже практично ніхто не заперечує того факту, що іноземна мова (поряд із навчанням спілкуванню і підвищенням рівня загальної і професійної культури) має ще й значне виховне значення. У сучасних умовах ним є розуміння студентами ролі вивчення мов міжнародного спілкування в сучасному світі, цінності рідної мови як елемента національної культури; усвідомлення важливості іспанської мови як засобу пізнання, самореалізації та соціальної адаптації; виховання якостей громадянина, патріота; виховання толерантності щодо іншої мови і культури. Життя нашого суспільства змінюється під впливом різних факторів, ставлячи перед молодим поколінням складні вимоги до комфортного адаптування у дорослому суспільстві. Пошук свого місця в житті, задоволення моральних та матеріальних потреб вимагають від сучасного студента дедалі більше зусиль. Освіта в Україні набуває нових рис: комп'ютеризація навчального процесу спонукає до перегляду традиційних форм і методів викладання іноземної мови, виникнення нових форм проведення занять. На відміну від традиційних методик, коли викладач звик надавати певні знання і вимагати їх засвоєння, під час використання інтерактивних форм навчання студент сам стає головною фігурою і сам відкриває шлях до засвоєння знань. Викладач виступає в цій ситуації активним помічником, його головною функцією є організація і стимулювання навчального процесу. Нам доводиться навчати нове покоління дітей, які від народження оточені різною сучасною технікою, люблять і вміють користуватись нею, тому їм легше поринути в процес навчання, якщо вчитель говорить до них «їхньою мовою», даючи можливість показати студентам свої знання не тільки в нашому предметі, а й показати себе у володінні технічними засобами, а також проявити художній хист [1, с. 124].

Мотивація як психічний детермінант успішності навчальної комунікативної діяльності здійснює потужний вплив на цю діяльність (навчальна мотивація як система спонукань містить потребу, цілі, установки особистості і т. ін.). Однак доречно зазначити таке. Результати психологічних досліджень, які підтверджуються життєвими спостереженнями, показали, що за наявності однакових

умов (методи навчання, особистість викладача та ін.) позитивна навчальна мотивація не може забезпечити легкого й швидкого оволодіння навчальним матеріалом тоді, коли мають місце недостатньо розвинені здібності до предмета «Іноземна мова» [2, с. 34]. Тобто адекватна навчальна мотивація допомагає досягти хороших результатів у навчанні, але не забезпечує легкості і швидкості процесу набуття знань, формування навичок та умінь. Комунікативна мотивація забезпечується не ззовні, а в межах самого комунікативного методу. Цьому сприяє індивідуалізація навчання іншомовній діяльності як засіб комунікативної мотивації.

Провідну роль у комунікативній мотивації відіграє особистісна індивідуалізація, яка впливає на створення комунікативної мотивації, створюючи операційно-інструментальну мотивацію, вони опосередковано впливають на комунікативну (володіння раціональними прийомами, успішне виконання навчальних завдань, а також достатньо розвинені мовно-розумові здібності, пам'ять фонематичний слух підвищують інтерес до самої мовної діяльності). У навчанні іншомовній комунікативній діяльності індивідуальна реакція можлива лише тоді, якщо мовне завдання, що стоїть перед студентом, буде відповідати його потребам й інтересам як особистості. Тому для того, щоб викликати адекватну реакцію, необхідне врахування індивідуальних й особистісних якостей студента: життєвого досвіду, контексту діяльності, сфери інтересів, схильностей, емоційної сфери, світогляду, статусу цієї особистості в колективі. Такий підхід забезпечить комунікативну мотивацію, а також справжню внутрішню активність студента. Аналізуючи публікації дослідників цієї проблеми, можна зазначити, що багато авторів, указуючи на необхідність формування позитивних інтересів студентів до навчального предмета, мовних засобів і змісту навчального матеріалу, вказують лише на зовнішні стимули [2, с. 34]. Іноді ці стимули вони пов'язують із зовнішніми умовами, відносячи до них різноманітні навчальні матеріали, які можуть здійснити позитивний емоційний вплив на навчальний процес, новизну матеріалу, цікавий зміст текстів, методи і прийоми навчання, особистість і авторитет викладача, вивчення лінгвокраїнознавчої тематики, індивідуальні засоби навчання і т.д. У межах запропонованого дослідження пропонуємо розглянути такий ефективний шлях створення комунікативно-мотиваційних умов вивчення ІМ у вищій школі, як комплексне поєднання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), методики mind map, web-квести, проектна діяльність, методика CLIL (див. Рис. 1), адже саме такі складники дають можливість розробити підхід до формування іншомовної комунікативної компетенції.

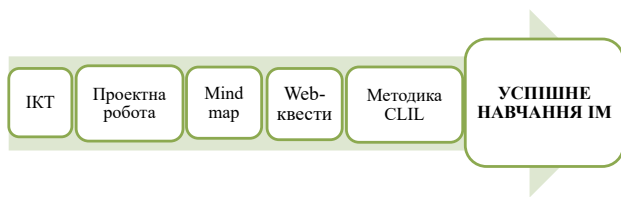


Рис. 1. Комплексний комунікативно мотиваційний підхід до навчання іноземної мови

Вивчення ІМ із використанням **інформаційно-комунікаційних технологій** дає студентам можливість для роздумів і участі у створенні елементів заняття, створює сприятливі умови для формування особистості студента і відповідає запитам сучасного суспільства. Новітні інформаційно-комунікаційні технології підвищують інтерес до занять, активізують пізнавальну діяльність, розвивають творчий потенціал студентів. Це дозволяє ефективно організувати групову або ж самостійну роботу на занятті, сприяє удосконаленню практичних умінь і навичок. Використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі дозволяє активізувати процес навчання, реалізувати ідеї розвивального навчання, підвищити темп заняття, збільшити обсяг самостійної роботи студентів. Комп'ютер, Інтернет, сучасні аудіовізуальні засоби навчання дають можливість максимально індивідуалізувати навчання, зробити процес навчання творчим, дослідницьким. Студент на занятті має бути налаштований на ефективний процес пізнання, відчувати особисту зацікавленість у ньому, розуміти, що й навіщо він виконуватиме. Без виникнення цих мотивів навчальна діяльність не може принести позитивний результат.

Слід зазначити, що інформаційні технології створюють необмежену кількість можливостей для урізноманітнення навчального процесу. Використання на заняттях іноземної мови сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, спонукає проявити активність та креативність, підвищує мотивацію до вивчення мови. ІКТ – технології, які є мотиваційною передумовою успішного вивчення іноземної мови студентів [1, с. 65]. На допомогу викладачеві приходять різні презентації, автентичні підручники, мультимедійні додатки до навчально-методичних комплексів, аудіовізуальні засоби, відеотехнології. Ці передумови створюють надзвичайно широкі можливості для формування іншомовної комунікативної компетенції та активізують процес вивчення іноземної мови.

Застосування інформаційних технологій навчання ІМ відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження і закріплення різних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання, підвищують ефективність самостійної роботи.

Крім того, за допомогою електронних видань, на основі спеціально розроблених комп'ютерних програм можуть бути реалізовані всі види контролю [2, с. 34]. Саме такі переваги, які несуть у собі інформаційні технології, допомагають студентів підвищити мотивацію в навчанні. Розвиток інформаційно-технічного процесу дає великий спектр інформаційних технологій, які можуть бути використані у процесі вивчення: електронні словники; комп'ютерні програми; електронні підручники; мультимедійна презентація; електронні енциклопедії; автоматизовані навчальні курси з ІМ; комп'ютерні мовні ігри; автоматизовані тестові завдання; Інтернет; програми комп'ютерного перекладу. Тому для інтенсифікації процесу вивчення іноземних мов особливого значення набувають сучасні методи навчання іноземної мови.

Особливого значення на заняттях з іноземної мови у вищій школі набуває **проектна діяльність** як одна із форм підвищення якості викладання. Використання ІКТ у поєднанні з методом проекту дозволяє студентам на практиці застосовувати свої знання, навички та уміння, тому є однією з форм дослідницької та пізнавальної діяльності, під час якої успішно реалізується кооперативне співробітництво, яке сприяє підвищенню мотивації вивчення іноземної мови. У центрі такого робочого процесу стоїть сам студент із можливістю вільного висловлення своїх думок. Крім того, створюючи та презентуючи свій проект, студенти поєднують усі види мовленнєвої діяльності: читання, письмо, говоріння та аудіювання. Під час захисту презентації вони вдосконалюють свої власні навички й уміння спілкування, а також учаться поважати чужу думку, проявляти товариськість, підтримку.

Значної популярності останнім часом набули **інтерактивні технології** навчання, до використання яких має бути готовим сучасний викладач. Слід зазначити, що інтерактивна технологія передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Інтерактивні технології навчання вмщують у себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові й навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. Інтерактивні технології дуже численні. У межах нашого дослідження ми використовуємо деякі з них. Наприклад, щоб активізувати процес формування іншомовної лексичної компетенції, актуальною новітньою соціальною технологією навчання є створення *mind map* (*інтелект-карта, ментальна карта*). Інтелект-карта – спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем [3, с. 140]. Досліджувана технологія, яка базується на асоціативних розумових процесах

та передбачає розроблення інтелект-карт, має вигляд схеми, що розміщується на аркуші паперу, в центрі якого розташоване ключове поняття, ідея, проблема чи питання, які потрібно дослідити або проаналізувати. Результати такої роботи презентуються студентами під час практичного заняття. Така форма роботи мотивує студентів до активної творчої діяльності як у групі, так і в міні-групах або індивідуально, стимулює розвиток навичок і вмінь усного й писемного мовлення, сприяє набуттю комунікативних умінь.

Методика **веб-квестів** активізує навчальний процес, сприяє підвищенню індивідуалізації навчання і його якості. Така діяльність перетворює студентів на активних суб'єктів навчальної діяльності, підвищуючи і відповідальність за результати цієї діяльності, і презентацію. Ця методика є сучасною та перспективною, має низку переваг, заслуговує на широке впровадження в навчально-виховний процес. Головна особливість веб-квесту полягає в такому: замість того, щоб змушувати студентів нескінченно блукати в Мережі в пошуках необхідної інформації, викладач дає їм список веб-сайтів, що відповідають тематиці проекту та рівню знань. Звичайно, студенти мають зайти на ці сайти в пошуках необхідної інформації, однак завдяки наданим заздалегідь списком потрібних ресурсів вони не загубляться в Інтернеті і не стануть безцільно блукати в ньому, замість того, щоб займатися своїм проектом [4, с. 169].

Також одним із дуже успішних методів навчання ІМ є сучасна **система CLIL** – контекстно-мовне інтегроване навчання, яка дає можливість поєднати навчання ІМ зі спеціальним предметом, тобто розширити загальноосвітній простір за рахунок функціонального підходу до вивчення ІМ. Специфіка такої методики полягає в тому, що знання ІМ є інструментом вивчення змісту предмета. При цьому увага зосереджується на змісті спеціальних текстів та необхідній предметній термінології. Методика CLIL – контекстно-мовне інтегроване навчання, що дає можливість поєднати навчання ІМ зі спеціальним предметом, тобто розширити загальноосвітній простір за рахунок функціонального підходу до вивчення ІМ. Специфіка такої методики полягає в тому, що знання ІМ є інструментом вивчення змісту предмета. Базовими компонентами «4С» технології CLIL є *Contenido* (контент, зміст), *Cultura* (культура), *Comunicación* (комунікація, спілкування), *Conciencia* (когніція, пізнання). Слід зазначити, що найпоширенішим визначенням цієї методики є дидактична методика, що дозволяє формувати у тих, хто навчається, іншомовну лінгвістичну і комунікативну компетенції у тому ж навчальному

контексті, в якому в них відбувається формування загальних знань та умінь.

Висновки і пропозиції. Отже, використання методики CLIL передбачає вивчення немовних предметів (лінгвокраїнознавство, риторики, країнознавства, культури тощо, залежно від етапу навчання) іноземними мовами. Найближчими аналогами вищезазначеної методики можна вважати канадську практику навчання ІМ через занурення (*immersion*) або американські програми вивчення іноземної мови з опорою на зміст предмета (*content-based instruction*) Використання методики CLIL відповідає функціональному підходу до викладання іспанської мови і дозволяє досягнути ще більшої ефективності у її оволодінні за рахунок створення штучного мовного середовища, значеннєвого контексту та сприяє підвищенню мотивації тих, хто навчається.

Отже, ці інноваційні технології мають свої переваги, які є дуже важливими для вивчення ІМ: здатність до підвищення ефективності навчального процесу; забезпечення правильності навчальних дій кожного користувача; підвищення свідомості та інтересу до навчання ІМ; самостійність практичної діяльності студентів. Комплексне використання різноманітних сучасних технологій у процесі навчання іноземної мови студентами необхідне для ефективного засвоєння навчального матеріалу, формування мислення, розвитку навичок самостійного розв'язання практичних завдань, покращення рівня культури майбутніх спеціалістів. Це сприятиме розвитку іншомовних здібностей студентів, умінню адаптуватися до нових завдань, розкриттю творчого й духовного потенціалу, активізації процесів самопізнання й самотворення, які є обов'язковими умовами успішної практичної діяльності.

Список використаної літератури:

1. Рудницька В.О. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів : монографія; за заг. ред. Н.С. Побірченко. Київ: Наук. світ, 2003. 138 с.
2. Докучина Т.О. Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіхів. Збірник наукових праць. 2011. № 8. С. 32–37.
3. Терещенко Н.В. Інтелект-карти – сучасні інноваційні соціальні технології навчання в системі освіти. *Вчені записки*. 2012. № 14. С. 139–145.
4. Сокол І.М. Квест як сучасна інноваційна технологія навчання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівенського державного гуманітарного університету*. 2013. Випуск 7 (50). Рівне: РДГУ. С. 168–171.

Kanibolotska O. Ways of creating communicative and motivational conditions for successful studying of foreign language by students

The article is devoted to the study of the effectiveness of the formation of foreign language communicative competence of students of language specialties in the process of studying a foreign language. The process of development and intensification of foreign communication competence on the basis of creating communicative and motivational prerequisites in the process of student learning is analysed. Innovation is an integral part of the development of a modern education system. The rapid entry of the latest information technologies has dramatically affected the entire system of Ukrainian education, touching on its content, forms and methods of teaching, which led to a change in requirements for a modern student. That is why knowledge of a foreign language is extremely important, as there is a growing need for communication and cooperation between countries and peoples with different languages and cultural traditions. The author stresses that a modern student requires a modern approach to learning. The urgency of the research problem is determined by the fact that today there are many methods of teaching a foreign language that are based precisely on the inclusion of a communicative and motivational component in the content of teaching a foreign language and its position in terms of various aspects of human activity. But the question of the effective combination of different technologies of teaching a foreign language in order to enhance the foreign language activities of students of language department remain open. The purpose of the study is to study and theoretical substantiation of the communicative and motivational component in the general content of the teaching of a foreign language, the forms of its implementation in higher educational institutions at the present stage, and the development of a methodology for the formation of foreign language communication skills of students. The author presents a comprehensive model for creating communicative and motivational conditions for the formation of foreign-language communicative competence of students, involving information and communication technologies, method of mind map, web-quests, project activity, CLIL methodology. The author of the study concludes that such a complex of modern technologies has the ability to increase the efficiency of the educational process; ensuring the correctness of each user's learning activities; raising consciousness and interest in learning a foreign language; Independence of practical activity of students. The developed model contributes to the development of foreign language abilities of students, the ability to adapt to new tasks, the disclosure of their creative and spiritual potential, the activation of processes of self-knowledge and self-development.

Key words: foreign language, foreign language communicative competence, communicative-motivational preconditions, interactive technologies, innovative technologies.

О. С. Капінус

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТА ТА СУБ'ЄКТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано наявні в науковому дискурсі психолого-педагогічні підходи до питання формування суб'єкта та суб'єктності у майбутніх офіцерів Збройних Сил України під час навчання у вищих військових навчальних закладах. Здійснено узагальнення та визначено сутність та зміст професійної суб'єктності офіцера Збройних Сил України як інтегральної професійно важливої якості, що визначає його життєві та професійні перспективи як суб'єкта військово-професійної діяльності.

Установлено, що професійна суб'єктність визначає тенденцію і здатність людини до ініціації і регулювання професійної активності відповідно до внутрішніх критеріїв ефективності та доцільності в ситуаціях, які передбачають певну свободу вибору і відповідальність за нього. Визначальною якістю суб'єктності є авторство власного життя, яке не є можливим без самовизначення, вираженості певної позиції людини. Проблема розвитку суб'єктності знаходить відображення у недостатній розвиненості або диспропорціях окремих її компонентів.

Визначено, що об'єктивною передумовою професійної успішності офіцера Збройних Сил України є сформована суб'єктність, яка безпосередньо впливає на результати його військово-професійної діяльності. Її формування відбувається під час навчання у вищих військових навчальних закладах та продовжується під час служби у військових частинах.

Узагальнення наявних у науковому дискурсі поглядів дозволило дійти висновку, що професійна суб'єктність офіцера є вищою формою регуляції його військово-професійної діяльності та важливою передумовою особистісно-професійної самоактуалізації, що забезпечує узгодженість особистих потреб, здібностей, очікувань відповідно до умов та вимог військово-професійної діяльності у військових частинах, гармонічно поєднується з позитивною Я-концепцією офіцера, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до військово-професійної діяльності та її результатів, адекватною самооцінкою, саморефлексією та активністю в самореалізації у професії офіцера.

Ключові слова: суб'єктність, професійна суб'єктність, формування, структура, офіцер.

Постановка проблеми. В умовах залучення частин та підрозділів Збройних Сил України до виконання службово-бойових завдань та здійснення реформування у відповідності до потреб сьогодення одним із пріоритетних завдань є зміна системи підготовки офіцерських кадрів як основи та запоруки ефективного виконання службових та бойових завдань військовими частинами та підрозділами, подальше вдосконалення процесу військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах.

Специфічність військово-професійної діяльності офіцера визначається низкою педагогічних, психологічних, соціальних, моральних та інших аспектів, які пов'язані з необхідністю ухвалення самостійного, виваженого та обґрунтованого рішення як в умовах повсякденної життєдіяльності військових частин, так і під час виконання бойових завдань.

Вимоги до особистості офіцера, що постійно зростають, зумовлюють необхідність його суб'єктного внеску в якісну зміну об'єкта діяльності, гнучкість мислення, поведінки, виваженість в ухва-

ленні рішень, здатність усвідомлено брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності.

Вивчення питання формування суб'єктності курсантів ускладнюється тим, що в сучасному науковому дискурсі майже відсутні напрацювання з проблеми її формування у вищому військовому навчальному закладі, що визначає необхідність і обґрунтованість дослідження особливостей формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів, оскільки курсант, на відміну від студента цивільного навчального закладу, перебуває в якісно інших умовах, які визначаються сформованим специфічним середовищем та пов'язані з військово-професійною взаємодією як із керівництвом, науково-педагогічними працівниками, так і між курсантами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема суб'єкта та суб'єктності в науковому дискурсі не є новою, її досліджували філософи, психологи, соціологи та педагоги. На сучасному етапі дослідження проблеми суб'єкта та суб'єктності здійснюється в таких аспектах: історико-філософське розуміння суб'єкта (В.О. Лекторський,

А.Ф. Лосєв, М. Мамардашвілі, К.А. Сергєєв, В.В. Соколов та ін.), загально філософські та соціально-філософські дослідження проблеми суб'єкта (В.Л. Акуллов, В.С. Барулін, С.С. Батенін, О.В. Боголюбова, А.П. Бутенко, Г.Г. Водолазов, І.А. Гобозов, В.С. Грехньов, К. Момджян, Ю.М. Резнік, В.П. Сержантов, О.Г. Спиркін та ін.); психологічні аспекти проблеми суб'єктності людини (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, П.П. Блонський, А.В. Брушлинський, Л.С. Виготський, Н.С. Глуханюк, В.В. Давидов, О.В. Запорожець, Є.І. Ісаєв, Є.О. Клімов, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, О.Р. Лурія, С.А. Огнєв, В.І. Осьодло, А.В. Петровський, С. Рубінштейн, В.І. Слободчиков та ін.).

Проблему професійного розвитку людини як суб'єкта діяльності досліджували І.В. Ващенко, М.С. Корольчук, В.О. Лефтеров, О.Р. Малхазов, Є.М. Потапчук, О.Д. Сафін, О.В. Тімченко та ін.

У педагогіці суб'єктність досліджується за такими напрямками: як якісна ознака активних учасників навчального процесу (К.О. Абульханова-Славська, А.Г. Асмолов, О.М. Волкова, В.В. Давидов, І.І. Іванова, Н.С. Каган, А.К. Осницький, В.А. Петровський, В.І. Слободчиков, І.А. Серьогіна, Г.А. Цукерман, А.Н. Еткінд, І.С. Якиманська та ін.), педагог та учень як суб'єкти в педагогічному діалозі (В.В. Горшкова, О.А. Дубасюк, О.І. Казакова, В.В. Ягупов), методи та засоби формування суб'єктності (Г.І. Аксьонова, А.Р. Бекирова, В.В. Горшкова, М.Г. Ермолаєва, Н.А. Кристаль, Н.К. Сергєєв та ін.), людина як суб'єкт – Я (В.С. Агапов, В.О. Ведіняпіна, О.В. Іващенко).

Значна кількість наукових досліджень присвячена питанню навчання і виховання майбутніх офіцерів, формування суб'єктності. Це праці російських та українських педагогів і психологів (Ш.О. Амонашвілі, Ю.К. Бабанський, О.В. Барабанщиков, І.Д. Бех, Г.П. Васянович, С.У. Гончаренко, М.О. Данилов, К.М. Дурай-Новакова, М.І. Д'яченко, А.І. Дьомін, Л.В. Занков, І.А. Зязюн, Л.О. Кандилович, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський, Г.С. Костюк, В.Г. Кремень, І.Я. Лернер, В.С. Лутай, О.Г. Молл, В.О. Моляко, М.І. Нецадим, Н.Г. Ничкало, А.В. Петровський, О.Г. Романовський, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва, О.В. Сухомлинська, В.В. Ягупов, М.Д. 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).

Мета статті. Головною метою статті є теоретичне обґрунтування актуальної психолого-педагогічної проблеми формування професійної суб'єктності офіцера Збройних Сил України, визначення її сутності та змісту, оскільки проблема актуалізації суб'єктності курсантів як майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах ще не має достатнього

теоретичного, методологічного та методичного обґрунтування в педагогічній науці.

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

Одним із визначальних завдань вищої військової освіти є створення умов опанування курсантами – майбутніми офіцерами особистісних та професійних сенсів, цінностей, цілей, змісту, способів та засобів свого розвитку спочатку як суб'єктів навчальної діяльності, а потім і суб'єктів військово-професійної діяльності як офіцерів Збройних Сил України.

Однією з передумов позитивної оцінки професійної успішності офіцера Збройних Сил України є сформована суб'єктність офіцера, яка безпосередньо впливає на результати його військово-професійної діяльності, а її формування відбувається під час навчання у вищих військових навчальних закладах та продовжується під час служби у військових частинах.

Теоретичне обґрунтування категорії суб'єкта вперше використовується у роботах Д.М. Узнадзе. Однією з головних характеристик суб'єкта автор виділяє цілісність, яку він пов'язував з установкою. Установка, згідно з Д.М. Узнадзе, – це «стан суб'єкта, модус його існування» [11, с. 279]. Суб'єкт у концепції Д.М. Узнадзе може бути охарактеризований як цілісний, майже тотожний особистості.

Розглядаючи діяльність як прояв суб'єкта, С.Л. Рубінштейн зазначав, що саме суб'єкт у процесі життєдіяльності з урахуванням конкретних обставин виробляє спосіб з'єднання своїх бажань, мотивів зі здібностями у відповідності до свого характеру [7; 8].

Якість і розвиток суб'єктності, на думку С.Л. Рубінштейна, значною мірою визначаються мотиваційною сферою особистості та її самосвідомістю, проявляється не просто у рефлексії свого «Я», а в усвідомленні свого способу життя, своїх відношень із людьми і світом [7].

Істотного розвитку суб'єктний підхід у психології набув завдяки працям К.О. Абульханової-Славської. Слідом за С.Л. Рубінштейном, автор систематично обґрунтовує об'єктивність психічного, відстоюючи положення про те, що «індивід має розглядатися як суб'єкт психічної діяльності» [1, с. 186]. Категорія

«суб'єкт» визначається автором як «...здатність бути причиною перетворення дійсності» [2, с. 4–5]. Суб'єктом є особистість із її здатністю і потребою йти назустріч проблемам, породженими принциповими протиріччями особистості і суспільства, вирішувати їх, що і робить особистість суб'єктом.

Узагальнення напрацювань А.В. Брушлинського, Л.І. Воробйової і В.І. Слободчикова дозволяють дійти висновку, що визначальною якістю суб'єктності є авторство власного життя, яке не є можливим без самовизначення, вираженості певної позиції людини [3; 5; 9].

Суб'єктність, на думку А.В. Бикової, є основною якістю професіонального становлення особистості випускника вишу. Вона визначає якісний рівень освітнього процесу. Суб'єкт професійної діяльності, на думку автора, є особистістю, що володіє якістю професійної суб'єктності – інтегративним соціально-психологічним феноменом, що дозволяє розуміти сенс діяльності, ставити і реалізовувати в його межах своєї мети й ініціювати професійну комунікацію. Учений пов'язує професійну суб'єктність із системою ціннісних орієнтацій, притаманних професійній діяльності [4].

В.І. Осьодло, досліджуючи проблему професійного становлення офіцера, зазначає, що проблема розвитку суб'єктності знаходить відображення у недостатній розвиненості або диспропорціях окремих її компонентів і може виражатися в такому:

а) невміння чи нездатність виявити реально існуюче протиріччя між вимогами, що пред'являються, і рівнем відповідності до свого професіоналізму;

б) неадекватність професійного Я-образу і самооцінки, що є передумовою до самозаспокоєння або психічного дискомфорту у разі її зміни; відсутність чітких, структурованих уявлень про можливості професійної самореалізації;

в) «звуження» позиційно-рольового діапазону у виконанні професійних обов'язків, що провокує розвиток тенденції до обмеженої рефлексії елементів професійних ситуацій у межах суто виконавських, нормативно закріплених функцій офіцера;

г) відсутність необхідних спонук до самостійного покладання цілей у діяльності і професійному саморозвитку, визначенні своєї професійної перспективи, реалізації стратегії її досягнення за рахунок актуалізації професійно-особистісного ресурсу;

д) відсутність власних норм і критеріїв оцінювання якості своєї праці, орієнтація на «зовнішню» оцінку, жорстка орієнтація на думку інших або гіпертрофована довіра до досвіду інших суб'єктів;

е) орієнтація у виборі способів розв'язання професійних завдань на обмежене коло нормативних «шаблонів», тенденція до виконання професійних завдань у межах функціонального мінімуму; низькі здібності до варіативного узгодження цілей, способів і засобів діяльності в конкретних умовах її здійснення тощо.

Недостатня розвиненість суб'єктних якостей ускладнює процес професійної ідентифікації, вироблення ефективних шаблонів професійної поведінки, орієнтирів у своєму особистісно-професійному розвитку, встановленні ефективних взаємин з іншими суб'єктами військової діяльності. У багатьох випадках це супроводжується зниженням рівня власної самооцінки, прагненням «обійти» незручні для себе ситуації взаємодії, що неминує веде до звуження сфери професійної активності офіцера, вибору «хибних» орієнтирів в особистісно-професійному зростанні [6].

На думку В.В. Ягупова, аналіз та узагальнення особливостей, притаманних військово-професійній діяльності офіцера, дозволяють виокремити провідні якості, риси та прояви суб'єкта професійної діяльності:

– свідомо активність, яка безпосередньо спрямована на професійну діяльність і на самоактуалізацію в ній;

– свідомо включеність особи (як суб'єкта професійної діяльності) у систему суспільно-виробничих відносин шляхом виконання конкретних посадових компетенцій у певному професійному середовищі;

– ступінь сформованості провідних психічних властивостей та якостей як представника певного професійного середовища та конкретного фахівця; чим є сформованість професійно важливих якостей – професійної свідомості та самосвідомості, фахової Я-концепції, системи індивідуальних цінностей професійної діяльності та фахового буття, професійна суб'єктність;

– свідомо цілеспрямована саморегуляція, самоорганізація та самодетермінація своєї професійної поведінки й діяльності як професійного суб'єкта;

– здатність і готовність нести усвідомлено повну відповідальність за результати, а також і наслідки своїх дій, учинків, поведінки і діяльності у межах виконання своїх посадових компетенцій як фахівця;

– професійна суб'єктність, тобто професійна підготовленість, суб'єктна готовність і фахова здатність бути суб'єктом професійної діяльності у певному професійному середовищі.

Зміст цих якостей, проявів і рис залежить від багатьох суб'єктивних і об'єктивних обставин, певних передумов, закономірних, а дуже часто й ситуативних умов індивідуального, соціального та професійного буття людини, які в психології особистості прийнято називати основними чинниками формування особистості як суб'єкта соціального буття чи соціального суб'єкта, а також і суб'єкта професійного буття [12, с. 84].

Узагальнення ідей, що містяться в сучасних наукових підходах до проблеми суб'єкта і суб'єктності, дозволяють І.В. Сиромятникову визначити професійну суб'єктність як засновану на позитивному ставленні і професійному досвіді

людини інтегральну психічну якість, що визначає її тенденцію і здатність до ініціації і регулювання професійної активності відповідно до внутрішніх критеріїв ефективності та доцільності в ситуаціях, які передбачають певну свободу вибору і відповідальність за нього. Основними вимірами професійної суб'єктності є індивідуально-особистісний, соціально-комунікативний і професійно-діяльнісний.

Стосовно діяльності офіцера, то актуальність вивчення проблеми професійної суб'єктності, на думку автора, зумовлена низкою обставин:

– по-перше, серйозними суперечностями між вимогами професійної діяльності офіцерів, яка характеризується складною взаємозалежністю правових, соціальних, психологічних та етичних аспектів, наявністю значної кількості ситуацій діяльності, що характеризуються нормативною невизначеністю і недостатньою здатністю офіцерів до ініціативних і відповідальних дій у таких ситуаціях;

– по-друге, протиріччями між об'єктивною спрямованістю суспільної свідомості до офіцера як ключової фігури в забезпеченні бойової готовності Збройних Сил, дисципліни і правопорядку, неоднозначністю його суб'єктного статусу, в психологічному і матеріально-організаційному плані регулюючи його позицію, зважаючи на виконавчу енергозберігальну професійну поведінку або провокувальний відхід із професії;

– по-третє, значними недоліками у функціонуванні системи професійного супроводу офіцерів, переважною орієнтацією професійної підготовки та адміністрування діяльності на відтворення нормативно-виконавських шаблонів і стилів професійного мислення і поведінки, відсутністю адекватних, науково обґрунтованих підходів, що дозволяють ефективно реалізовувати завдання формування і розвитку офіцера як суб'єкта власного професійного розвитку та професійної діяльності.

Актуалізація і прояв суб'єктності у професійній ситуації забезпечується взаємопов'язаними між собою процесами самовизначення, психічного центрування і психічного інтегрування, що представляють у своїй сукупності єдиний механізм реалізації професійної суб'єктності [10].

Висновки та пропозиції. З урахуванням потреб суспільства, вимог до системи військової освіти, умов проходження служби офіцером, усвідомлення необхідності підвищення рівня його професіоналізму, необхідним є пошук ефективних підходів до підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України у вищих військових навчальних закладах.

Сформована під час навчання майбутнього офіцера у вищому військовому навчальному закладі професійна суб'єктність є вищою формою регуляції його військово-професійної діяльності та важливою передумовою особистісно-професійної самоактуалізації офіцера Збройних Сил України, що забезпечує узгодженість особистих потреб, здібностей, очікувань відповідно до умов та вимог військово-професійної діяльності у військових частинах, гармонічно поєднується з позитивною Я-концепцією офіцера, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до військово-професійної діяльності та її результатів, адекватною самооцінкою, саморефлексією та активністю в самореалізації у професії офіцера.

Подальші перспективи дослідження полягають у розробці методики формування та розвитку професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів на всіх етапах професійного становлення як професіонала та особистості.

Список використаної літератури:

1. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии. Психология. *Журнал Высшей школы экономики*. 2005. Т. 2. № 4. С. 3–22.
2. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. Москва, 1973. 287 с.
3. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке. *Психологический журнал*. 1993. Т. 4. № 6. С. 3–15.
4. Быкова А.В. Разработка теоретической модели формирования субъекта профессиональной деятельности. *Фундаментальные исследования*. 2013. № 10. С. 287–299.
5. Воробьева Л.И. Гуманитарная психология: предмет и задачи. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 19–30.
6. Осьодло В.І. Психологія професійного становлення офіцера: монографія. Київ, 2012. 463 с.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург, 2003. 512 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 2005. 713 с.
9. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Москва, 2000. 416 с.
10. Сыромятников И.В. Психология профессиональной субъектности управленческих кадров: монография. Москва, 2006. 248 с.
11. Узнадзе Д.Н. Общая психология. Санкт-Петербург, 2004. 413 с.
12. Ягупов В.В. Військова психологія: підручник. Київ, 2004. 656 с.

Kapinus O. Psychological and pedagogical analysis of problems of subject formation and subjectivity for future officers of the Armed forces of Ukraine

The article analyzes the psychological and pedagogical approaches available in the scientific discourse to the question of the subject's formation and subjectivity in future officers of the Armed Forces of Ukraine while studying at higher military educational institutions. The essence and content of the professional subjectivity of the officer of the Armed Forces of Ukraine as an integral professionally important quality, which determines his life and professional perspectives as a subject of military-professional activity, is generalized and defined.

It has been established that professional subjectivity determines the tendency and ability of a person to initiate and regulate professional activity in accordance with internal criteria of efficiency and expediency in situations that provide for a certain freedom of choice and responsibility for it. The determining quality of subjectivity is the authorship of their own lives, which is impossible without self-determination, the expressiveness of a particular position of a person. The problem of the development of subjectivity is reflected in the lack of development or disproportions of its individual components.

It is determined that the objective precondition for the professional success of an officer of the Armed Forces of Ukraine is the formed subjectivity, which directly affects the results of his military-professional activities. Its formation takes place during training in higher military educational institutions and continues during service in military units.

The generalization of the views expressed in the scientific discourse allowed us to conclude that the professional subjectivity of an officer is the highest form of regulation of his military-professional activity and an important prerequisite for personal and professional self-actualization, which ensures the coherence of personal needs, abilities, expectations in accordance with the conditions and requirements of the military – professional activity in military units, is harmoniously combined with positive I-concept of an officer, professional maturity, responsible attitude to military-professional activity and its results, adequate self-esteem, self-reflection and activity in self-realization in the profession of an officer.

Key words: *subjectivity, professional subjectivity, formation, structure, officer.*

О. П. Кірданкандидат економічних наук, доцент,
завідувач кафедри економіки та соціально-поведінкових наук
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Статтю присвячено обґрунтуванню періодизації розвитку професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти України XIX – початку XXI ст. Зазначено, що у наукових дослідженнях вітчизняних учених схарактеризовано різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх економістів, окреслено основні підходи до періодизації розвитку системи освіти України. Для досягнення мети статті використано комплекс загальнонаукових (історичний, ретроспективний, хронологічний аналіз, синтез, узагальнення) та спеціальних історичних методів педагогічного дослідження (метод періодизації, діахронний та конструктивно-генетичний).

На основі обґрунтування критеріїв (особливості становлення та розвитку вищої економічної освіти під впливом сутнісних рис технологічного укладу; соціально-політичних, суспільно-історичних та економічних детермінант; державної освітньої політики; законодавче та нормативно-правове забезпечення професійної підготовки майбутніх економістів; організаційне, теоретичне та методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти, що змінювалося кількісно та якісно) виокремлено та схарактеризовано п'ять періодів розвитку професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти України: перший (1805–1905 рр.) зародження професійної економічної підготовки; другий (1906–1920 рр.) становлення професійної економічної підготовки у профільних та різногалузевих закладах вищої освіти; третій (1920–1990 рр.) уніфікації професійної економічної підготовки у закладах вищої освіти; четвертий (1991–2015 рр.) модернізації професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти України та п'ятий період (2015 р. і до нині) трансформування професійної підготовки здобувачів вищої освіти з економічних спеціальностей. У межах виокремлених періодів указано тенденції та особливості розвитку професійної підготовки майбутніх економістів.

Ключові слова: періодизація, критерії періодизації, тенденції, розвиток професійної підготовки, майбутні економісти, заклади вищої освіти.

Постановка проблеми. Проблема періодизації розвитку вітчизняної вищої освіти є однією з фундаментальних у педагогічній науці, оскільки чітка хронологізація дозволяє зрозуміти тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців, генезу та еволюцію загальнопедагогічних ідей, сутність педагогічних концепцій, уможливує виявлення внутрішніх закономірностей і особливостей розвитку змісту вищої освіти, а тому сприяє науковому узагальненню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях вітчизняних учених схарактеризовано різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх економістів. Так, Є. Іванченко, С. Касіянець, Л. Потапкіна, О. Самосудова-Грозова, М. Стрельников, С. Тарасова, О. Яковенко та ін. досліджували формування компетентностей та професійних якостей майбутніх економістів; Г. Дутка, Н. Замкова, О. Максимова, Л. Пуханова, Г. Тимошук та ін. схарактеризували напрями вдосконалення освітнього процесу та особливості вивчення навчальних дисциплін у професійній підготовці студентів економічних спеціальностей.

Незважаючи на значну розробленість теми професійної підготовки, недостатньо дослідже-

ною залишається періодизація розвитку професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти України. Між тим для вирішення низки питань удосконалення сучасної підготовки фахівців економічних спеціальностей необхідним є виокремлення періодів розвитку професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти України.

Мета статті – обґрунтувати критерії та на їх основі виокремити періоди розвитку професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. У наукових працях вітчизняних учених зроблено численні спроби періодизації розвитку вищої освіти. Так, у наукових дослідженнях В. Береки, Н. Гулана, О. Сухомлинської, Є. Хрикова та ін. розроблено концептуальні підходи до періодизації розвитку системи освіти України. Найвагомішою є періодизація розвитку педагогічної думки в Україні О. Сухомлинської, яка чітко розмежовує основні еволюційні етапи розвитку педагогічних систем, поглядів та ідей, виокремлює сім періодів, зокрема I період: IX–XVI ст. – педагогічна думка Княжої доби; II період: 1569 – середина XVII ст. –

педагогіка в контексті слов'янського Відродження; III період: друга половина XVII – XVIII ст. – педагогічна думка і школа Козацької доби; IV період: XIX ст. – 1905 р. – становлення модерної педагогічної думки; V період: 1905–1920 рр. – педагогічна думка і школа в період визвольних змагань українського народу; VI період: 1920–1991 рр. – українська педагогічна думка і школа за радянських часів. Окремо вона визначила етапи VI періоду: I – 1920–1933 рр.: етап експериментування і новаторства; II – 1933–1958 рр.: українська педагогіка як складник «російсько-радянської» культури; III – 1958–1985 рр.: українська педагогічна думка в змаганні за педагогічний розвиток; IV – 1985–1991 рр.: становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу; VII період: 1991 – сьогодні – розвиток педагогіки і школи в Україні [11, с. 37–54].

У дисертаційній роботі Т. Кузьоми визначено генезу ідей науковості навчання в історії вітчизняної педагогічної думки, обґрунтовано етапи розвитку принципу науковості наприкінці XIX – на початку XX ст. в Україні (1870-ті рр. – 1883 р. – етап розвитку ідей науковості за умов реформування системи вищої освіти, 1884–1904 рр. – етап формування теоретичної бази проблеми реалізації принципу науковості навчання; 1905–1917 рр. – етап активного застосування принципу науковості в процесі навчання студентів у ВНЗ України [6].

У статті А. Сингаївської розглянуто еволюцію вищої економічної освіти з XIX ст. до сьогодні через зміст освіти та форму його викладення в навчальних закладах. Авторкою акцентовано увагу на історичних типах економічної освіти (праксеологічному, інституційному, експлікаційному, технологічному, інтеграційному), які обґрунтовано за такими детермінантами, як науковий базис, пріоритети, масштабність [9].

У дослідженні З. Гіптерс розглянуто історико-педагогічний аспект визначення та змістового навантаження поняття «економічна освіта»; проаналізовано педагогічні ідеї і погляди вітчизняних та зарубіжних науковців на проблему економічної освіти дітей та дорослих [3].

Аналіз вищевказаних праць дозволяє дійти висновку, що критеріями періодизації виступали культурно-антропологічний та цивілізаційний підхід (О. Сухомлинська), істотні ознаки досліджуваного феномену (З. Гіптерс, Т. Кузьома та ін.).

Так, методологічний базис виокремлення періодів розвитку професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти України передбачає формування системи критеріїв. «Словник української мови» терміноодиницю «критерій» трактує як «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [10, с. 349]. У «Великому тлумачному словнику української

мови» поняття «критерій» визначено як «ознака, за якою можна судити про щось, мірило для визначення, оцінки предмета чи явища; підстава для оцінки або класифікації чогось» [1, с. 8]. Таким чином, визначення критеріїв уможливить виокремлення періодів розвитку професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти України.

Отже, використання критеріально-комплексного підходу як методологічного базису та комплексу загальнонаукових та спеціальних історичних методів педагогічного дослідження (історичний, ретроспективний, хронологічний аналіз, синтез, узагальнення, періодизації (діахронний), конструктивно-генетичний) уможливило виокремлення таких критеріїв періодизації розвитку професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти України, як

1) особливості становлення та розвитку вищої економічної освіти під впливом сутнісних рис технологічного укладу; соціально-політичних, суспільно-історичних та економічних детермінант; державної освітньої політики;

2) законодавче та нормативно-правове забезпечення професійної підготовки майбутніх економістів;

3) організаційне, теоретичне та методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти, що змінювалося кількісно та якісно.

Принагідно зазначимо, що утворення перших закладів вищої освіти на українських землях – вищих шкіл та вищих студій – історики відносять до періоду Київської Русі. Подальший розвиток вищої освіти в Україні пов'язують із діяльністю Острозької (1576–1636 рр.) і Києво-Могилянської (1615–1817 рр.) академій та інших закладів вищої освіти.

Перший період (1805–1905 рр.) зародження професійної економічної підготовки бере початок від заснування університетів на українських землях (Львівського, Харківського, Київського, Новоросійського та ін.) й викладання економічних предметів / появою кафедр на юридичних факультетах, що входили до їх складу. Це був час становлення університетів як закладів вищої освіти на українських землях, зародження й розвитку вищої економічної освіти та професійної економічної підготовки. Одними з перших її осередків були кафедра дипломатії та політекономії Харківського університету (1805 р.), кафедра натурального права і політичної економії та кафедра торговельного кодексу Львівського університету (1812 р.) та ін.

Осередками зародження професійної економічної підготовки стали також заклади підвищеного типу, зокрема Рішельєвський ліцей, у структурі якого функціонували юридичне (з 1837 р.) та камеральне (з 1841 р.) відділення, а також Ніжинський юридичний ліцей (1840–1875 рр.) та ін.

Упродовж виокремленого нами періоду відбулося напрацювання концептуальних засад розвитку політичної економії, відкриття кафедр економічного спрямування, становлення та розвиток змісту вищої економічної освіти, організація та видання періодичних видань економічної тематики видання підручників та книг економічного спрямування, заснування спеціальних товариств та ін.

Становлення вищої економічної освіти на українських землях у 1805–1905 рр. пов'язана з викладанням університетських курсів, насамперед політичної економії та статистики, діяльністю видатних учених-економістів. На різних етапах виокремленого нами періоду до викладання були залучені Т. Степанов (1895–1857) – професор політичної економії Харківського університету, І. Вернадський (1821–1884) – професор Київського університету, М. Вольський (1834–1878) – професор Новоросійського університету, М. Бунге (1823–1895) – професор, ректор Київського університету, Д. Піхно (1853–1913) та М. Зібер (1844–1888), О. Білімович (1876–1963) – професори Київського університету та інші, чий імена вписані у скарбницю не лише української, а і світової економічної думки.

Нормативно-законодавче поле професійної економічної підготовки на юридичних факультетах університетів цього періоду сформоване офіційними документами «Полного собрания законов Российской империи»; наказами, розпорядженнями та рескриптами, уміщеними у тогочасних періодичних виданнях: «Журнал Министерства народного просвещения», «Циркуляр по Киевскому учебному округу», «Циркуляр по Харьковскому учебному округу», «Университетские известия» та ін.

У низці інтерпретаційних джерел сучасних українських науковців побіжно розглянуто окремі аспекти розвитку професійної економічної підготовки у закладах вищої освіти XIX – початку XX ст., зокрема О. Войно-Данчишина на матеріалах українських губерній проаналізувала правове регулювання вищої юридичної освіти та науки в Росії в XIX ст. [2], О. Єгорова схарактеризувала етапи та особливості розвитку юридичної освіти в університетах України XIX – початку XX ст. [5], Е. Писарева дослідила організаційно-правові основи діяльності університетів на українських землях Російської імперії другої половини XIX ст. [7] та ін.

Вагомим джерелом в обґрунтуванні періодизації розвитку досліджуваного феномена є монографія В. Феценко «Дослідження проблем становлення та розвитку ринкового господарства в працях економістів України другої половини XIX – початку XX ст.», у якій розглянуто питання генезису ринкового господарства в українській економічній думці другої половини XIX – початку XX ст. Авторкою у контексті розвитку світової економічної теорії висвітлено внесок українських учених у розробку найбільш важливих проблем ринкової

еволюції: конкуренції та монополії, сутності ринкового механізму, проблем підприємництва, економічних коливань та кон'юнктури, регуляторних можливостей державного впливу на ринкові процеси, акцентовано увагу на новаторських дослідженнях М. Туган-Барановського, О. Білімовича, Є. Слуцького, С. Булгакова та ін., які за рівнем постановки та ступенем розробки окремих проблем ринкового розвитку випереджали такі напрацювання у світовій економічній думці [12].

Отже, тенденціями першого періоду (1805–1905 рр.) було зародження професійної економічної підготовки; становлення та розвиток викладання в університетах економічних дисциплін; трансформація змісту економічної освіти під впливом соціально-політичних, суспільно-історичних та економічних детермінант; посилення/ послаблення контролю за університетським викладанням та його залежність від державної освітньої політики; законодавче та нормативно-правове регулювання професійної економічної підготовки, напрацювання її теоретичних та методичних засад.

Другий період (1906–1920 рр.) становлення професійної економічної підготовки у профільних та різногалузевих закладах вищої освіти бере початок від заснування першого в Україні вищого економічного навчального закладу – Київських вищих комерційних курсів й охоплює період визвольних змагань українського народу.

Упродовж виокремленого нами другого періоду кількісних та якісних змін зазнала система професійної підготовки майбутніх економістів шляхом заснування профільних закладів вищої економічної освіти (Київські вищі комерційні курси, які у 1908 р. реорганізовано у Київський комерційний інститут; Харківські вищі комерційні курси (1912–1916), які трансформовано у Харківський комерційний інститут (1916–1920) та ін.).

Із-поміж науковців, яких було долучено до викладання економічних дисциплін у новостворених закладах, варто виокремити всесвітньовідомого вченого М. Тугана-Барановського (1865–1919), який у 1918 р. викладав у Київському державному українському університеті; викладачів Київського комерційного інституту Є. Слуцького (1880–1948), Р. Орженського (1863–1923) та ін.

Імпонує, що сучасні науковці ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» провели значну дослідницьку роботу та опублікували хрестоматію, до якої увійшли вперше зібрані економічні праці викладачів КНЕУ першої третини XX ст., у яких прослідковується вагомий внесок у розвиток української економічної думки [4].

Важливим джерелом для обґрунтування другого періоду становлення професійної економічної підготовки у вітчизняних закладах вищої еконо-

мічної освіти є монографія А. Чуткого «Київський комерційний інститут: витоки та історичний поступ (1906–1920 рр.)», у якій на основі значної джерельної бази досліджено процес заснування та розвитку найстарішого вітчизняного вищого навчального закладу економічного профілю – Київського національного економічного університету імені В. Гетьмана. Дослідження А. Чуткого охоплює період в історії цього навчального закладу з 1906 по 1920 р., коли він іменувався Київськими вищими комерційними курсами та Київським комерційним інститутом. Автором акцентовано увагу на всіх аспектах історії Київського комерційного інституту (професорсько-викладацький склад, студентський контингент та студентські організації, наукова діяльність, зміст та структура навчального процесу, матеріальна база), що розглядаються у динаміці та у контексті історії України перших десятиліть ХХ ст. [13].

Отже, тенденціями другого періоду (1906–1920 рр.) було становлення професійної економічної підготовки у вперше заснованих профільних закладах вищої економічної освіти; розвиток теоретичних та практичних засад викладання економічних дисциплін; трансформування змісту вищої економічної освіти під впливом політичних, соціальних, культурно-історичних та економічних чинників; кардинальні зміни у законодавчо-нормативному регулюванні професійної економічної підготовки; вагомість внеску українських науковців у розвиток вітчизняної та світової економічної думки.

Третій період (1920–1990 рр.) уніфікації професійної економічної підготовки у закладах вищої освіти охоплює радянський період, упродовж якого кількісних та якісних змін зазнала система вищої освіти України.

Глибокі соціально-економічні, політичні, ідеологічні перетворення вплинули на професійну підготовку економістів у закладах вищої освіти радянського періоду. Характерними рисами змісту економічних дисциплін у вищій школі були заідеологізованість, підпорядкування політичним настановам партії, уряду та бюрократичній системі, поступове зрощення з політикою та ін.

Зросла чисельність закладів вищої освіти, які здійснювали професійну підготовку майбутніх економістів. Це відбулося завдяки відкриттю нових навчальних закладів, реорганізації закладів різних типів, введення економічних спеціальностей у сільськогосподарських, технічних та ін. інститутах.

Отже, тенденціями третього періоду (1920–1990 рр.) був інтенсивний розвиток професійної економічної підготовки у різнопрофільних закладах вищої освіти; розвиток теоретичних та практичних засад викладання економічних дисциплін відбувалося на тлі заідеологізованості, підпорядкування політичним настановам; трансформування змісту та організаційних засад підготовки

майбутнього економіста під впливом процесів уніфікації системи вищої економічної освіти, єдиних стандартів, що діяли в межах Радянського Союзу, та законодавчо-нормативного регулювання професійної економічної підготовки; непересічність внеску вітчизняних науковців у розвиток української та світової економічної думки, теорії, практики та методики викладання економічних дисциплін у вищій школі.

Четвертий період (1991–2015 рр.) модернізації професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти України характеризується масовізацією вищої економічної освіти; розширенням спектра спеціальностей економічного спрямування – деталізованою професіоналізацією підготовки фахівців економічного профілю; трансформуванням державних стандартів вищої економічної освіти та зміною її концептуальних засад; затвердженням Концепції розвитку економічної освіти (2003 р.) [8]; переходом від знаннєвої до компетентнісної парадигми у фаховій підготовці майбутніх економістів; значним збільшенням кількісних та якісних показників інформаційного забезпечення освітнього процесу; широким науковим обґрунтуванням різноманітних аспектів теорії та методики професійної підготовки майбутнього економіста, збільшення складу дослідників проблеми; використанням інноваційних форм та методів професійної підготовки майбутніх економістів; впливу євроінтеграційних процесів та входження України до європейського простору вищої освіти на модернізацію програм підготовки майбутніх фахівців економічного профілю; зростальною конкуренцією на внутрішньому та зовнішньому ринках надання освітніх послуг вітчизняним та іноземним здобувачам вищої економічної освіти та ін. Для четвертого періоду характерним є напрацювання та упровадження реформ системи освіти, тому професійної підготовки майбутніх економістів.

П'ятий період (2015 р. й до нині) трансформації професійної підготовки здобувачів вищої освіти з економічних спеціальностей характеризується посиленням глобальних викликів цифрової епохи для економіки України; зростанням вимог суспільства до якості професійної економічної підготовки; цифровою трансформацією вищої освіти; необхідністю синергії вищої економічної освіти, бізнесу та науки; підготовкою (у 2015–2018 рр.) та введенням в дію (з 2018–2019 н. р.) державних стандартів вищої освіти з економічних спеціальностей, утвердженням компетентнісної парадигми; гармонізацією вітчизняних та європейських програм підготовки фахівців економічного профілю освітніх ступенів «бакалавр» та «магістр» та ін.

Висновки і пропозиції. Отже, на основі обґрунтування критеріїв виокремлено та схарактеризовано п'ять періодів розвитку про-

фесійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти України, а саме: перший (1805–1905 рр.) – зародження професійної економічної підготовки; другий (1906–1920 рр.) – становлення професійної економічної підготовки у профільних та різногалузевих закладах вищої освіти; третій (1920–1990 рр.) – уніфікації професійної економічної підготовки у закладах вищої освіти; четвертий (1991–2015 рр.) – модернізації професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти України; п'ятий (2015 р. й до нині) – трансформування професійної підготовки здобувачів вищої освіти з економічних спеціальностей.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні конструктивного вітчизняного та зарубіжного досвіду сучасної підготовки майбутніх економістів.

Список використаної літератури:

1. Великий тлумачний словник укр. мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ: Ірпінськ: ВТФ «Перун». 2005. 1728 с.
2. Войно-Данчишина О.Л. Правове регулювання вищої юридичної освіти та науки в Росії в XIX ст. (на матеріалах українських губерній): автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01. Харків, 2006. 19 с.
3. Гіптерс З. Проблема економічної освіти дітей та дорослих на західноукраїнських землях у педагогічній теорії (XIX – перша половина XX століть). *Współpraca Europejska*. Volum 7(38) 2018. С. 57–72.
4. Економічні праці викладачів КНЕУ (перша третина XX ст.): хрестоматія [Електронний ресурс] / [упоряд. С. Н. Антонюк]. Київ: КНЕУ, 2013. 511, [1] с.
5. Єгорова О.В. Юридична освіта в університетах України XIX – початку XX ст. (етапи та особливості розвитку): дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. Дніпропетровськ, 2004. 199 с.
6. Кузьома Т.Б. Реалізація принципу науковості в практиці вищої школи України в кінці XIX – початку XX століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2011. 20 с.
7. Писарева Е.А. Організаційно-правові основи діяльності університетів Російської імперії другої половини XIX ст. (на матеріалах України): автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01. Харків, 2001. 20 с.
8. Про затвердження Концепції розвитку економічної освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v12_7290-03
9. Сингаївська А.М. Розвиток вищої економічної освіти: тенденції, періодизація, пріоритети. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. Випуск 3. 2010. С. 185–190.
10. Словник української мови: в 11 томах. Том 4. 1973. С. 349.
11. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / редкол.: В.Г. Кремень (голов. ред.). Харків: ОВС, 2002. Ч. 1. С. 37–54.
12. Фещенко В.М. Дослідження проблем становлення та розвитку ринкового господарства в працях економістів України другої половини XIX – початку XX ст.: моногр. Київ: КНЕУ, 2003. 187 с.
13. Чуткий А.І. Київський комерційний інститут: витоки та історичний поступ (1906–1920 рр.): моногр. Ніжин: Лисенко М. М. 2013. 524 с.

Kirdan A. The periodization of the development of professional training of future economists in higher education institutions of Ukraine

The article is devoted to the substantiation of the periodization of the development of the professional training of future economists in the institutions of higher education of the nineteenth and early twenty first centuries. It is noted that in scientific researches of domestic scientists the various aspects of training of future economists are described. The main approaches to periodization of the development of the education system of Ukraine are outlined.

To achieve the purpose of the article the complex of general scientific (historical, retrospective, chronological analysis, synthesis, generalization) and special historical methods of pedagogical research (periodization method / diachronic method - for scientific substantiation of the development of professional training of future economists in institutions of higher education of Ukraine, structural and genetic – for the definition of stages within the periods of development of training of future economists).

Based on the substantiation of the criteria (peculiarities of the formation and development of higher economic education under the influence of the essential features of the technological structure, socio-political, socio-historical and economic determinants, state educational policy, legislative and normative provision of the training of future economists, organizational, theoretical and methodical ensuring the professional training of future economists in higher education institutions, which has changed quantitatively and qualitatively) outlined and described five periods of training future economists in higher education in Ukraine.

The first period (1805–1905 years) was the birth of professional economic training. The second period (1906–1920 years) was the formation of professional economic training in profile and multi-sectoral higher education institutions. The third period (1920–1990 years) of the unification of professional economic training in higher education institutions. The fourth period (1991–2015 years) is the modernization of the training of future economists in higher education institutions of Ukraine. The fifth period (2015 and to this day) is the transformation of vocational training of higher education graduates from economic specialties.

Key words: *periodization, periodization criteria, tendencies, development of vocational training, future economists, institutions of higher education.*

О. О. Клочко

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ «ГРУПИ РИЗИКУ»

У статті на основі компетентнісного підходу проаналізовано педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику». Такі педагогічні умови розглядаються як сукупність чинників, що забезпечують ефективність процесу підготовки. До педагогічних умов віднесено таке: 1) збагачення професійно-орієнтованих дисциплін методами і формами, що стимулюють профілактичну спрямованість; 2) створення і реалізацію інноваційних форм роботи з підлітками, схильними до адиктивної поведінки, в межах виробничої соціальної практики; 3) організацію дієвого соціального партнерства щодо профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику»; 4) оптимізація науково-дослідної роботи студентів із проблем профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику».

Перша педагогічна умова зумовлює уведення спеціальних професійних навчальних тем і завдань у змістові модулі; друга умова є ефективною за дотримання вимог проведення соціально-педагогічної реклами, профілактичних акцій, тренінгових вправ, реалізації соціальних проектів і спеціальних подій; третя – шляхом налагодження професійних контактів майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі здійснення профілактичної роботи і в межах виховної роботи зі студентами; четверта – шляхом залучення студентів до науково-методичного семінару, виконання наукових досліджень.

У дослідженні доведено науково-методологічне положення про те, що реалізація конкретних педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику» сприяє:

- формуванню мотиваційно-ціннісної готовності до здійснення такої професійної діяльності;
- засвоєнню студентами професійних і спеціальних знань, що відображають специфіку діяльності по профілактиці адиктивної поведінки;
- формують професійні уміння й навички, необхідні для організації процесу профілактики адиктивної поведінки.

Дотримуючись поставлених педагогічних умов, результатом цієї діяльності є гарантоване досягнення головної мети – готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику».

Ключові слова: педагогічні умови, професійна готовність, майбутні фахівці соціальної сфери, компетентнісний підхід, профілактика адиктивної поведінки, підлітки «групи ризику».

Постановка проблеми. В умовах інтеграції України в європейський освітній простір актуалізується потреба модернізації освітньої системи, зокрема в контексті профілактики адиктивної поведінки підлітків, поширення і прояв якої не тільки становить загрозу духовному і фізичному здоров'ю особистості, а і є одним із показників соціальної деградації українського суспільства. Особливе занепокоєння викликає поширення у соціумі «традиційних» форм адиктивності (тютюнопаління, алкоголізм, наркоманія), виникнення її нових форм (Internet-адикція, ігроманія та ін.) у підлітків.

Зважаючи на це, постає завдання підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, які володіють ґрунтовними знаннями з профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику», умін-

нями доцільно застосовувати специфічні заходи первинної профілактики, реалізовувати профілактичну функцію соціальної роботи і професійного партнерства між усіма суб'єктами соціального виховання, прагнуть до професійного розвитку, саморозвитку і самореалізації.

Важливість цих особистісних і професійних рис актуалізує необхідність удосконалення змісту, форм і методів, педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики адиктивної поведінки підлітків у процесі професійної підготовки вищих навчальних закладів, що регламентовано галузевими стандартами вищої освіти, зокрема під час застосування розробленої технології підготовки.

Ефективність підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики адиктивної

поведінки підлітків «групи ризику» буде залежати від конкретних педагогічних умов.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Пошуку педагогічних умов, здатних значно підвищити ефективність навчально-виховного процесу у вищій школі, присвячено дослідження Р. Вайноли [1], Л. Міщик [4], Л. Хомич [6] та ін. Узагальнений аналіз досліджень зазначених науковців дозволяє констатувати, що дослідники виокремлюють достатньо традиційні умови: оптимальне поєднання колективних й індивідуальних форм навчальної діяльності; використання наочних форм представлення результатів навчальної роботи; використання засобів обчислювальної техніки там, де можливості традиційних педагогічних засобів не відповідають вимогам інтенсивності та якості навчальної роботи тощо.

Мета статті – проаналізувати педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику».

Виклад основного матеріалу. Дослідники тлумачать педагогічні умови у кількох аспектах: 1) сукупність заходів навчально-виховного процесу, що забезпечують досягнення студентом професійно-творчого рівня діяльності; 2) сукупність заходів навчально-виховного процесу, що забезпечують досягнення студентом більш високого рівня педагогічної діяльності; 3) змінні, що забезпечують із необхідною і достатньою повнотою відбір специфічного змісту, форм, методів навчання і виховання студентів для вирішення конкретного педагогічного завдання [5; 7]. При цьому під заходами навчально-виховного процесу слід розуміти зміст, методи (прийоми) та організаційні форми навчання, а також мотиваційну зумовленість навчально-пізнавальної діяльності, пов'язану з розвитком особистих мотивів навчання до суспільно значущих.

Спираючись на наведені вище дефініції, педагогічні умови характеризуємо як взаємопов'язану сукупність заходів у навчально-виховному процесі, що має забезпечити сформованість у студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота», «Соціальне забезпечення» професійної готовності до профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику».

Під час виділення педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику», ми дотримувались твердження про те, що успіх виокремлення умов залежить від: 1) чітко визначеної кінцевої мети або результату якого потрібно досягнути; 2) урахування факту, що на конкретних етапах педагогічного процесу умови можуть бути результатом, досягнутим у процесі реалізації; 3) розуміння того, що будь-який педа-

гогічний процес може успішно функціонувати за певного комплексу необхідних і достатніх умов.

Аналіз наукової літератури [1; 4; 5; 7] свідчить про те, що сьогодні в педагогіці мають місце різні точки зору на проблему визначення необхідних і достатніх умов. На нашу думку, найчіткіше формулювання зазначеної проблеми відображено у філософському трактуванні. Якщо з усіх наборів достатніх умов відібрати загальні, отримаємо необхідні умови, тобто ті, що притаманні кожному процесу чи явищу. Під необхідними педагогічними умовами ми розуміємо ті, що зумовлюють процес формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику», а під достатніми – таке їх сполучення, котре викликає необхідну дію – ефективність процесу, що відбувається.

Зважаючи на результати педагогічних і психологічних досліджень, на основі компетентнісного підходу теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику», які розглядаються як сукупність чинників, що забезпечують ефективність процесу підготовки. До педагогічних умов віднесено:

1) збагачення професійно-орієнтованих дисциплін методами і формами, що стимулюють профілактичну спрямованість;

2) створення і реалізація інноваційних форм роботи з підлітками, схильними до адиктивної поведінки в межах виробничої соціальної практики;

3) організація дієвого соціального партнерства щодо профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику»;

4) оптимізація науково-дослідної роботи студентів з проблем профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику».

Збагачення професійно-орієнтованих дисциплін методами і формами, що стимулюють профілактичну спрямованість (перша педагогічна умова), зумовлює уведення спеціальних професійних навчальних тем і завдань у змістові модулі.

Основною процесу підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до певного виду діяльності є єдність таких структурних компонентів, як мети, методів, форм навчання. Одним з основних компонентів процесу навчання студентів – майбутніх спеціалістів – є його мета навчити ефективно організувати профілактичну діяльність адиктивної поведінки підлітків «групи ризику».

Беззаперечним є той факт, що зміст освіти є одним із головних компонентів у структурі процесу навчання. Отже, під змістом освіти розуміють систему наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток особистості, формування її світогляду та підготовку до суспільного життя і праці [2]. Зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики адик-

тивної поведінки підлітків впливає на вибір методів навчання. Під методами навчання дослідники розуміють упорядкований спосіб взаємозалежної діяльності вчителів й учнів, викладачів і студентів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання та розвитку в процесі навчання [2].

Найбільш ефективними у фокусі дослідження видаються такі методи навчання: словесні (лекція, робота з підручником); наочні (метод демонстрації, ілюстрацій, відеометод); практичні (вправ (вправляння), практичної роботи); контролю (тестовий контроль, самоконтроль).

Зауважимо, що ефективність засвоєння знань студентами залежить не тільки від правильного вибору методів і принципів навчання, а й від форм організації навчальної роботи. Загалом, форму організації навчання слід розуміти як установлений зразок організації навчальної діяльності, що здійснюється у визначеному порядку і в певному режимі [2].

Загальні форми організації навчання часто називають організаційними системами навчання. Українські вищі навчальні заклади будують процес навчання студентів на базі поєднання різних форм його організації, де основними є такі: лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття, спецкурси, педагогічна практика, консультації, колоквиуми, контрольні, курсові, дипломні й магістерські роботи. Зазначимо, що лекція посідає провідну роль в організації навчально-виховного процесу вітчизняних ВНЗ. Ця роль виявляється у тісній єдності лекції з усіма формами організації навчально-виховного процесу, насамперед у її взаємодії із семінарськими, індивідуальними, практичними та лабораторними роботами.

Створення і реалізація інноваційних форм роботи з підлітками, схильними до адиктивної поведінки, у межах виробничої соціальної практики (друга педагогічна умова), є ефективним за дотримання вимог проведення соціально-педагогічної реклами, профілактичних акцій, тренінгових вправ, реалізації соціальних проектів.

Принцип інноваційного підходу в системі підготовки майбутніх соціальних педагогів передбачає створення чи вдосконалення дидактичних систем, компонентів, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності [2].

Навчання майбутніх соціальних педагогів за допомогою інноваційного підходу сприятиме розвитку творчих здібностей особистості, її уяви, інтуїції, мислення, адекватного реагування на поставлену проблему, здатності винаходити оригінальні способи дії, які дадуть їм можливість відступити від заданих кліше. Використання інноваційних підходів до навчання дозволяє активізувати пізнавальну діяльність; активізувати мислення студентів; мотивувати такий різновид роботи; активізувати інтуїцію, емоційність, творчість, зацікавленість.

Вищевказані вимоги вимагають застосування інноваційних підходів до навчання, зокрема створення і реалізацію специфічних освітньо-профілактичних продуктів для підлітків, схильних до адиктивної поведінки (розробка і презентація соціальної реклами, соціальних проектів, впровадження системи тренінгових вправ або тренінгів, використання спеціальних подій соціокультурної діяльності тощо).

Теоретична розробка і презентація студентами освітньо-профілактичних продуктів на навчальних заняттях із подальшою апробацією в межах виробничої соціальної практики забезпечує реалізацію одного з провідних принципів підготовки фахівця у вищій школі – єдність теорії й практики. Така єдність зумовлюється змістом соціальної практики, яка проходить на базі закладів освіти [3].

Особливе значення у формуванні професійних умінь щодо профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику» має організація пізнавально-творчої професійної діяльності студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота», «Соціальне забезпечення» під час проходження виробничої соціальної практики, адже вона є органічною частиною навчально-виховного процесу, забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх фахівців до профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику» з професійно-творчою практичною діяльністю в цьому напрямі у ВНЗ.

Тому необхідною є здатність сформулювати вміння не лише швидкого пристосування до ситуації, яка змінюється, але й прийняття правильного рішення, щоб повністю реалізувати зміст діяльності з профілактики адиктивної поведінки підлітків. А такі вміння будуть сформовані тільки в реальних або змодельованих умовах майбутньої соціальної діяльності.

Ми дотримувалися загальноприйнятої думки дослідників про те, що вміння мають формуватися безпосередньо в процесі професійної соціальної практики на підґрунті теоретичних знань з основ профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику», одержаних під час аудиторних занять і самостійної роботи студентів, тобто професійно-творча робота студентів у період виробничої практики – мікроаналог майбутньої діяльності як фахівців соціальної сфери.

Аналіз наукової, методичної літератури й особистий педагогічний досвід переконує, що найбільші дидактичні можливості для формування професійних умінь надає виробнича соціальна практика. Отже, до змісту соціальної практики було вміщено два блоки завдань:

1) ознайомлення з нормативною базою, з досвідом роботи фахівців соціальних служб щодо профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику», з досвідом використання соціальної реклами, проектів, тренінгів, спеціальних

подій у професійній діяльності щодо профілактики адиктивної поведінки підлітків;

2) організація діяльності з профілактики адиктивної поведінки підлітків на засадах соціального партнерства, активне використання освітньо-профілактичних продуктів у рамках попередження адиктивних виявів у поведінці підлітків.

Організація дієвого соціального партнерства щодо профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику» (третя педагогічна умова) можлива шляхом налагодження професійних контактів майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі здійснення профілактичної роботи і в межах виховної роботи зі студентами.

Одним з ефективних механізмів вирішення проблеми організації профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику» є пошук шляхів налагодження дієвого соціального партнерства. У контексті досліджуваної проблеми, соціальне партнерство розуміється як суб'єкт-суб'єктна (з позицій рівності, демократизму), активна взаємодія і співпраця соціальних педагогів зі спеціалістами різних професійно орієнтованих структур і відомчої компетентності з питань профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику» [2].

Передумовою формування дієвого соціального партнерства у соціально-педагогічній діяльності є використання елементів соціальної взаємодії у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Відповідно до основних положень особистісно-діяльнісного підходу, використання соціального партнерства є важливою умовою побудови навчально-виховного процесу у вищій школі. Під час організації навчально-виховного процесу соціальне партнерство вимагає активної взаємодії і конструктивного діалогу як рівноправної співпраці викладача і студентів. Під час виробничої соціальної практики соціальне партнерство передбачає встановлення професійних контактів майбутніх фахівців із соціальними працівниками, з підлітками «групи ризику» та іншими учасниками навчально-виховного процесу. Реалізація майбутніми фахівцями соціальної сфери ідей соціального партнерства в рамках профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику» можлива за умови налагодження внутрішньої взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу освітнього закладу (соціальний педагог, соціальний працівник, спеціаліст із надання соціальної допомоги, практичний психолог, директор, адміністрація установи, підлітки «групи ризику»).

Проведення заходів із профілактики адиктивної поведінки підлітків досягатиме значної ефективності тоді, коли будуть реалізовані ідеї зовнішнього соціального партнерства. Зовнішня соціальна взаємодія передбачає налагодження тісних професійних контактів із батьківськими

комітетами, референтним колом підлітка, дільничними інспекторами поліції, секторами ювенальної превенції наркодиспансером, центрами соціальних служб, громадськими, волонтерськими організаціями тощо. У рамках профілактики адиктивної поведінки в центрі дієвої співпраці і соціального партнерства опиняється особистість підлітка, схильного до адиктивних проявів.

Оптимізація науково-дослідної роботи студентів із проблем профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику» (четверта педагогічна умова) можлива шляхом залучення до науково-методичного семінару, виконання наукових досліджень.

Зазначимо, що науково-дослідна робота у ВНЗ є важливим і органічним складником професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Науково-дослідна робота має на меті відтворення науково-педагогічного потенціалу вищої кваліфікації, трансформацію науково-технічних знань і розробок у промисловість.

Пріоритетними напрямками науково-дослідної роботи у ВНЗ є організація, управління науково-технічним потенціалом; підготовка і впровадження нормативної бази науково-дослідної роботи; організація і фінансування наукової діяльності з урахуванням нових механізмів, що закладаються в державі та контроль за ефективним використанням коштів; організація і фінансування фундаментальних досліджень, розширення співпраці з НАПН України; створення наукових засад у науковому середовищі; створення підтримки талановитих молодих учених, обдарованої студентської молоді; робота з підготовки наукових кадрів різних рівнів кваліфікації [2]. Тому одним з основних завдань реалізації зазначеної педагогічної умови стало залучення достатньої кількості студентів до наукового пошуку з проблеми профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику», а також розширення орієнтовного переліку тем курсових і бакалаврських досліджень із питань дослідження.

Результатом виконання науково-дослідної роботи є узагальнення, систематизація, поглиблення, закріплення і практичне застосування знань, розвиток навичок самостійної пошукової роботи. Значення науково-дослідної роботи в процесі виконання дослідницьких завдань полягає в опануванні студентами певними дослідницькими вміннями і навичками: самостійний добір необхідної літератури; робота з каталогами, архівними даними; складання власної картотеки; конспектування літератури; публічні виступи з науковими повідомленнями; розробка програми дослідницького проекту, проведення самостійного дослідження тощо [2].

Висновки і пропозиції. Таким чином, реалізація визначених педагогічних умов підготовки май-

бутніх фахівців соціальної сфери до профілактики адиктивної поведінки підлітків, дозволить, по-перше, сформувати мотиваційно-ціннісну готовність до здійснення такої роботи; по-друге, повідомити студентам загально-професійні і спеціальні знання, які відображають специфіку діяльності щодо профілактики адиктивної поведінки; по-третє, сформувати професійні уміння і навички, необхідні для ефективної профілактики адиктивної поведінки. Дотримуючись поставлених педагогічних умов, результатом цієї діяльності є гарантоване досягнення головної мети – готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики адиктивної поведінки підлітків «групи ризику».

Список використаної літератури:

1. Вайнола Р.Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього педагога в процесі професійної підготовки: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 542 с.
2. Клочко О.О. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки дітей підліткового віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 244 с.
3. Клочко О.О. Спеціальні події в профілактиці адиктивної поведінки підлітків «групи ризику». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 63: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 73–77.
4. Міщик Л.І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.05. Запоріжжя, 1997. 358 с.
5. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2007. 454 с.
6. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Київ, 1998. 443 с.
7. Шовкопляс О.М. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дітьми з функціональними порушеннями опорно-рухового апарату: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. 223 с.

Klochko O. The pedagogical conditions of the preparation of future specialists in the social sphere to the prevention of addictive behavior of adolescents at risk

On the basis of a competence approach the pedagogical conditions of the future specialists in the social sphere preparation to the prevention of addictive behavior of adolescents at risk were analyzed in the article. The author describes these pedagogical conditions as factors, which ensure the efficiency of process of preparation. According to the author such conditions are: 1) the enriching of the professionally-oriented disciplines by methods and forms that stimulate a prevention orientation; 2) the creation and realization of innovative forms of work with teenagers, which are inclined to addictive behavior, within the limits of productive social practice; 3) the organization of effective social partnership in the context of the prevention of addictive behavior of adolescents at risk; 4) the optimization of research work of students concerning the problems of the prevention of addictive behavior of adolescents at risk.

The first pedagogical condition provides for the introduction of special vocational training topics and tasks in the content modules. The second condition is effective through social and educational advertising, preventive actions, training exercises, the implementation of social projects and special events. The third condition is possible through the establishment of professional contacts of future social professionals in the process of preventive work and in the framework of educational work with students. The fourth condition is possible by attracting students to participate in a scientific and methodological seminar, writing research.

The special attention is paid to the scientific-methodological position that the realization of certain pedagogical conditions of the specialists in the social sphere preparation to the prevention of addictive behavior of adolescents at risk promotes:

- *the forming of the motivational-valued readiness to the realization of such professional activity;*
- *the mastering of professional and special knowledge by students that represent the specific of activity in the context of the prevention of addictive behavior;*
- *to form professional abilities and skills necessary for the organization of a process of the prevention of addictive behavior.*

The author comes to the conclusion that the following these pedagogical conditions is the assured achievement of primary objective – the preparation of specialists in the social sphere to the prevention of addictive behavior of adolescents at risk.

Key words: *pedagogical conditions, professional readiness, future specialists in the social sphere, competence approach, prevention of addictive behavior, adolescents at risk.*

С. Я. Козут

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри загальної та соціальної педагогіки
Вищого навчального закладу «Український католицький університет»

ДО ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ (З ДОСВІДУ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА)

Комунікативна активність сучасного суспільства перед системою неперервної професійної педагогічної освіти ставить виклики як методологічного, так і організаційно-педагогічного характеру. Акцентовано на вивченні змін, які відбуваються у галузі педагогічної освіти, та розробленні нових підходів до побудови програм професійної підготовки педагогічних фахівців нового покоління.

Зауважено, що постійно зростаючі вимоги ринку праці до тих, які працюють, і тих, хто готується до виходу на ринок праці, сформували запит на навчальні програми професійного характеру у різних формах. Вагомим стає формування програм професійної підготовки для різних етапів життєвої активності людини, орієнтованої як на індивідуальні потреби, так і на потреби ринку праці.

Відчутною є потреба в підготовці педагогічних фахівців нового покоління, які здатні швидко вчитися, готові до виконання ролей професійного радника, консультанта з питань побудови професійної кар'єри. А такі навички, як самоорганізаційні та управлінські, вже є необхідними складниками професійного профілю молодого фахівця. Це вимагає від експертів освіти застосувати інтегрований підхід під час побудови освітніх професійних програм підготовки фахівців, тобто вийти за рамки суто педагогіки.

Розглянуто досвід польських колег із підготовки фахівця з педагогічної спеціальності «Педагогіка праці та управління людськими ресурсами». Ця спеціальність є відповіддю на потреби ринку праці в умовах формування суспільства знань, яке актуалізувало підготовку фахівця-консультанта з питань професійного розвитку людини, яка живе в умовах постійних змін. Випускник програми готовий до надання консультацій особам різного віку з питань професійного розвитку, удосконалення, набуття нових навичок, проведення фасилітації вибору кращого рішення для особи з огляду на потреби регіонального чи національного ринку праці.

Зазначено, що здобути фах із цієї спеціальності можна на магістерських студіях. Висвітлено зміст освітніх програм зі спеціальності, які пропонують провідні педагогічні навчальні заклади. Зауважено, що зміст підготовки такого фахівця охоплює блок дисциплін загальної підготовки, блок дисциплін професійного спрямування і блок спеціальних дисциплін. Описано їх наповнення. Зроблено висновки про вагомість вивчення зарубіжного історико-педагогічного досвіду щодо моделей і змісту професійної підготовки педагогічних кадрів.

Ключові слова: педагогіка праці, професійна підготовка, консультант, управління людськими ресурсами.

Постановка проблеми. Важливим чинником підвищення якості людського капіталу і, внаслідок цього, зростання рівня конкурентоспроможності Республіки Польща визначається результативна взаємодія між ринком праці та системою освіти, професійною підготовкою й навчанням фахівців у формальній, неформальній та інформальній освіті, активна участь роботодавців у розробленні освітніх програм професійної підготовки для різних рівнів здобуття освіти. Для сталого розвитку країни пріоритетом є освіта та професійна підготовка фахівців на національному та європейському рівнях. Це стало наслідком як структурної, так і змістової реформи системи освіти та професійної підготовки фахівців на тлі складних соціально-економічних процесів у період 2004–2010 років.

Метою статті є розкриття наповнення педагогічної спеціальності «Педагогіка праці та управління людськими ресурсами».

Виклад основного матеріалу. К. Жегналек виокремлює такі характеристики тогочасної реальності: поступова глобалізація всіх сфер життя, стрімка комп'ютеризація та автоматизація виробничих процесів у всіх сферах економіки; зростаюча роль в економіці сфери послуг [1, с. 375]. З огляду на це основою для польського суспільства є розвиток економіки знань на засадах неперервної професійної підготовки фахівців. Ці процеси мали вплив і на розвиток напряму педагогічної підготовки фахівців та викристалізацію нових педагогічних спеціалізацій, зокрема «Педагогіки праці».

Згідно із прогнозами Європейського центру з розвитку професійної підготовки (*англ.* European

Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), до 2015 року європейській економіці потрібно близько 15 мільйонів професіоналів, зокрема інженерів, фахівців технічних наук, охорони здоров'я, та близько 19 мільйонів техніків (у тих самих галузях) [2]. Ці дані стали основою науково-практичної діяльності Інституту технологій експлуатації (пол. Instytut Technologii Eksploatacji (ITeE-PIB, Radom), який у 2010–2014 роках реалізував стратегічну програму «Інноваційні системи технічної підтримки сталого розвитку», фінансовану спільно з Європейським фондом регіонального розвитку.

Інститут технологій експлуатації [3] як державний науково-дослідний інститут працює від 2004 року. На його базі упродовж багатьох років проводили наукові дослідження та заходи з побудови науково-дослідного центру з педагогіки праці. Налагоджено мережу співпраці вітчизняних та зарубіжних суб'єктів управління, освіти та професійної підготовки, зокрема закладів освіти різних рівнів, науково-дослідних інститутів, підприємств, центрів удосконалення, центрів неперервної освіти, практичних навчальних центрів, а також державних і місцевих адміністрацій.

Для дослідної роботи з розвитку професійної підготовки та підвищення кваліфікацій кадрів для економіки сталого розвитку, реалізованої в рамках стратегічної програми, було взято за основу вже розроблені професійні кваліфікаційні стандарти, національну систему кваліфікацій та інноваційних модульних освітніх програм та пакетів. Вони були виконані як у міжнародних, так і в національних дослідних програмах і зібрані у бази даних програм і стандартів Міністерства праці та соціальної політики і Міністерства національної освіти [4].

Науковий колектив інституту для проведення дослідження використовував комплексний підхід до вивчення розвитку компетенції в галузі трансформації знань та передачі інноваційних технологій. Вжито заходи, що стосувалися як системи середнього професійно-технічного шкільництва, так і вдосконалення компетенцій у позашкільних формах. Роботу виконано за допомогою методології Foresight для підготовки балансу кваліфікації та компетенцій для інноваційних професій, пов'язаних із розробленням та впровадженням передових технологій для практичної діяльності. З метою розробки програми пропозицій запропоновано модульний підхід, функціональний аналіз та використання дескрипторів EQF (знання, навички, компетенції). Як пише Д. Копровська, для досліджень системи розвитку людських ресурсів польських підприємств було підготовлено методологію тестування потреб у навчанні в галузі систем трансформації знань та передачі інноваційних технологій. На її основі проведено пілотне вивчення потреб у навчанні окремих галузей промисловості (за допо-

могою діагностичного огляду та експертної групи). Аналіз одержаних результатів сприяв вияву недоліків компетенції працівників основних професійних груп, залучених до процесів запровадження інновацій. Активна діяльність працівників інституту в рамках Національної програми «Foresight Polska 2020» та створення сценарію розвитку зумовила до практиків та науковців запитання: як наукове співтовариство педагогів бачить освіту майбутнього та школу майбутнього [5, с. 67]?

Г. Беднарчик, один із провідних експертів педагогіки праці Інституту технологій експлуатації, зазначив, що нині, розглядаючи освіту для спільного європейського мирного майбутнього, ми маємо, насамперед, виконувати довготривалі завдання:

- консультування та заохочення до подальшої освіти;
- полегшення доступу до якісної освіти з багатою пропозицією та різноманітністю навчальних траєкторій;
- розширення навчальної пропозиції, розроблення нових технологій, електронне навчання, стандартизація та інше. Можливість і обов'язок наукового співтовариства полягає в аналізі змін, що відбуваються, а також опрацюванні прогнозів і розробленні нових інструментів, засобів та технологій навчання [6, с. 66–74].

Для періоду 2004–2010 років характерною особливістю педагогіки праці є те, що вона розвивається як наука, як навчальна дисципліна і як спеціальність професійної підготовки фахівців. До цінних характеристик педагогіки праці належать: соціально значущий предмет досліджень; компактна система понять та теорій; методологія досліджень; опрацювання та поширення наукової інформації (засобами видавництва, конференції, міжнародної та внутрішньої співпраці); інституційне та особистісне представництво.

Теоретичною основою педагогіки праці є формування практичних та інтелектуальних навичок, класифікація навичок, професійний розвиток, аналіз праці, класифікація видів праці, система робітничих професій, професієзнавчі дослідження, професійна орієнтація та вибір професії, кваліфікації та компетенції, професійне удосконалення, порадицтво і консультування, комплексне управління якістю праці, управління людськими ресурсами, соціальні детермінанти професійних успіхів тощо [7].

У процесі переходу до ринкової економіки потреба у фахівцях, які можуть швидко навчатися нового, загострила необхідність підготовки педагогічних кадрів нового покоління, готових до виконання таких професійних ролей, як радник, консультант. Окрім цього, особистісна потреба в професійному розвитку, потреба в освіті упродовж життя викристалізувала потребу людини в оволо-

дінні педагогічними, організаційними та управлінськими навичками.

Вагомою стає професійна підготовка такого фахівця, який може надати вичерпні консультації й професійні поради, фасилітувати процес вибору кращого рішення відповідно до реальних потреб регіонального чи національного ринку праці для людей, які переходять на інше місце праці, планують розвиток професійної кар'єри, приймають рішення змінити спеціальність, безробітним. За словами Г. Беднарчика, нині педагогіка праці у своєму подальшому розвитку має враховувати сучасну соціальну, культурну та економічну ситуацію, починаючи з широко розпізнаних можливостей та перспективних змін у чинних системах освіти і навчання та побудови нових. Із цією метою треба вийти за межі педагогіки, щоб проаналізувати розвиток науки і техніки та визначити їхні загальні тенденції розвитку [8].

Підготовка фахівця за вищенаведеним описом була реалізована на рівні магістерських програм зі спеціальності «Педагогіка праці». Значна частина педагогічних навчальних закладів Республіки Польща серед освітніх пропозицій для вступників і досі має такий напрям підготовки. До провідних навчальних закладів належать такі: Гуманітарна академія (Пультуск), Університет Казимира Великого (Бидгощ), Університет Кардинала Стефана Вишинського (Варшава), Гуманітарно-природничий університет (Кельци), Опольський університет (Ополе), Академія спеціальної педагогіки ім. М. Гржегоржевської (Варшава).

Освітні програми зі спеціальності «Педагогіка праці» мають різні назви, що, звісно, залежить від освітніх та наукових зацікавлень працівників закладів освіти, які над ними працювали. З найчастіше пропонованих програм вирізняються такі:

- педагогіка праці і організації,
- педагогіка праці з управлінням людськими ресурсами;
- педагогіка праці з професійним порадицтвом;
- педагогіка праці з професійним консультуванням;
- педагогіка праці з безпекою діяльності на виробництві.

Задля увиразнення наповнення освітньої програми розкриємо її зміст на основі типової магістерської освітньої програми «Педагогіка праці з управлінням людськими ресурсами» Університету Кардинала Стефана Вишинського у Варшаві [9].

Термін навчання – два роки, 4 семестри. Форма навчання – денна, заочна.

Опис спеціальності. Випускники напряму «Педагогіка», спеціальності «Педагогіка праці з управлінням людськими ресурсами», готові до праці у таких напрямках: управлінський, управління людськими ресурсами в організаціях та

освіті, науково-дидактичний у закладах освіти та наукових інститутах.

Випускник спеціальності може обіймати такі посади в організаціях: педагог праці, консультант, фахівець зі справ: а) управління людськими ресурсами, б) навчання, в) набору і відбору персоналу, г) аналітик праці і консультант професійної кар'єри, який організовує роботу персоналу, поширює набір та відбір співробітників сучасними формами зайнятості працівників за необхідності ротацій, реструктуризації підприємства. Крім цього, розробляють та поширюють системи мотивації та оцінювання працівників, що дають змогу стабілізувати і розвивати персонал, важливим елементом якого є форми інвестування в людський капітал. Вони мають подвійний характер, оскільки, з одного боку, розвивають інтерес співробітника до компанії, що відбивається на її фінансових результатах, а з іншого – особистий розвиток, що вписується в індивідуальні плани професійних кар'єр шляхом пропонування працівникам освітніх пропозицій разом з їх підсиленням у наданні допомоги.

Не менш важливим сегментом працевлаштування випускників магістратури є посади у закладах освіти та наукових інститутах, як і посади в закладах неформальної освіти, як фахівця з навчання та поширення освіти дорослих та викладача, педагога дорослих, які, крім поширення освіти на робочих місцях, також готові до діяльності в позашкільних закладах освіти, зокрема, в різних об'єднаннях (освітніх, виробничих, соціальних, з допомоги різним соціальним групам, університетам третього віку, приватним освітнім організаціям), а також задля поширення освіти в широкому її значенні в різних центрах (спортивних, відпочинкових, санітарно-лікувальних, будинках для щоденного та постійного проживання старших), пропагуючи форми здорового способу життя та проведення вільного часу в поєднанні з культурою та розвагами залежно від віку, інтересів та психофізичних, соціальних можливостей людей різних вікових категорій.

Основним теоретичним фундаментом навчання є горизонтальні знання, отже, необхідність подальшого вивчення філософських, психологічних, соціологічних та педагогічних знань, вагомим не тільки з огляду формування у студентів специфічних навичок, що визначають здійснення професійної діяльності. Це спонукає людину до розвитку, а також є заохоченням, діяльністю та підтримкою, що веде до професійної кар'єри, охоплюючи змогу працювати в університетах і науково-дослідних інститутах. Навчання за спеціальністю дає змогу студентам опанувати як теоретичні, так і практичні знання, готуючись до можливостей працевлаштування.

У процесі навчання студенти здобувають знання з таких предметів [9]:

1) *блок дисциплін загальної підготовки:* антропологія культури, клінічна психологія, філософсько-культурні засади процесу соціальної інтеграції, логіка, методологія соціальних досліджень, педагогічна психологія, елементи статистики для педагогів, сучасні концепції філософії та етики, сучасні проблеми соціології, аксіологічні проблеми сучасного виховання та навчання, дискурси в сучасній педагогіці;

2) *блок дисциплін професійного спрямування:* андрагогіка, вибрані проблеми педагогічної думки, педевтологія, освіта та виховання у культурах світу, освіта в галузі охорони здоров'я та промоція здоров'я, міжкультурні компетенції в педагогічній діяльності, загальна педагогіка, екологічна освіта, порівняльна педагогіка, основи спеціальної педагогіки, правові та організаційні засади освіти;

3) *блок спеціальних дисциплін:* суспільство глобального ризику, вибрані проблеми сучасної педагогіки праці, основи управління людськими ресурсами, професійна етика з елементами праці та соціальними питаннями Івана Павла II, основи соціології праці, ринок праці та його специфіка, соціальна та професійна політика різних вікових груп, практикум фахівця з педагогіки праці, діагностика, терапія та соціальна профілактика, заклади професійної підготовки, методика роботи з людьми в кризі, інструментарій діагностики кваліфікацій та компетентностей працівників, практикум із праці консультантів, коучів, фахівців з управління розвитком, професійна та соціальна активізація, методи набору та відбору.

У процесі навчання студенти набувають умінь із таких сфер [9]:

- міждисциплінарна підготовка описаного набору дисциплін загальної, професійної та спеціалізованої з питань праці людини, зокрема, професійної праці з її сучасними проблемами, як-от вигорання, стрес, безробіття, трудоголізм чи моббінг;

- опрацювання наукової літератури з досліджень праці людини, її багатовимірною значення, особливо сучасного найважливішого її елемента, чим є людський капітал, що важливо для фахівця з управління людськими ресурсами;

- проведення наукових досліджень, це дає змогу студентів бути в ситуації педагогічної розвідки, що є важливим з огляду формування мотивації про наукову кар'єру;

- управління розвитком іншої людини, охоплюючи власний;

- комунікаційні компетенції, інформаційні навички з поширення інформації в управлінні людськими ресурсами, а також поширення освіти упродовж життя;

- самоосвіта і професійне самовдосконалення, обійняття керівних посад в установах, пов'язаних із ринком праці, поширенням шляхів розвитку кар'єри;

- творення професійно орієнтованих і просуспільних поглядів, які відповідають ролі працівників та громадян, важливих для кожної людини;

- оцінка власного місця в професійній, соціальної, екологічній та рефлексивній реальності з оцінкою власних шансів, що базуються на аналізі сильних і слабких сторін;

- участь у різних сферах життя (сімейне, професійне та соціальне) і, таким чином, виконання ролі не тільки працівника, а й громадянина, перекладом людини;

- співучасть у прийнятті рішень працівників щодо їхніх подальших кар'єрних кроків;

- діагностика та аналіз ринку праці в національному, європейському та глобальному вимірах з огляду на управління людським капіталом;

- використання інформаційних технологій із метою оновлення та обміну професійною та освітньою інформацією;

- управління людськими ресурсами, скерування клієнтів до різних навчальних центрів, співпраця з пенсійними установами, надання консультацій у сфері бізнесу (охоплюючи людей з інвалідністю), співпраця з органами місцевого самоврядування та неурядовими організаціями, що впроваджують практики неперервної професійної підготовки (професійне удосконалення, підвищення кваліфікації);

- активізація дорослих осіб у галузі навчання, адекватних до змін у сфері праці.

Варто звернути увагу на мережу місць праці випускників цієї спеціальності [9]:

- заклади праці – як педагог, консультант, фахівець із питань персоналу, спеціаліст із підбору та відбору працівників, фахівець із навчання та неперервної освіти;

- управління праці – як професійний консультант;

- агенції з тимчасового працевлаштування, працевлаштування в Республіці Польща, працевлаштування за кордоном, офісах академічної кар'єри – як радник із питань кар'єри, фахівець із підбору персоналу;

- центри соціальної допомоги, інформаційні центри, установи соціального діалогу;

- навчальні центри, приватні агенції зайнятості, центри кар'єри – як організатори різних форм навчання, призначених для дорослих, їх популяризації, проектування та організації, як фахівці з навчання кадрів;

- клуби і центри соціальної інтеграції, клуби для старших із практиками заняттєвої терапії з активізації літніх людей і людей з інвалідністю, шляхом поширення освіти – як фахівці з навчання і неперервної освіти;

- інституції неперервної освіти, формальної і неформальної освіти, з дистанційними формами освіти; з організації культурно-просвітницької

роботи з дорослими – як фахівець із підготовки кадрів і фахівець із поширення та організації культурно-освітньої роботи;

– навчальні заклади (школи, педагогічні поради, школи-інтернати, університети третього віку тощо), центри соціальної допомоги (центри підтримки сім'ї, будинки для людей похилого віку, установи денної підтримки, інтервенційні установи, центри паліативної допомоги) – як фахівець із навчання, поширення та організації культурно-освітньої роботи.

Щодо продовження освіти, то випусник може набувати нових навичок і кваліфікацій, необхідних для сучасного нестабільного ринку праці, навчатися на післядипломних студіях, брати участь у конференціях, семінарах і різних курсах, займатися самоосвітою. Випусники, які зацікавлені науковою роботою, можуть продовжити навчання на докторських студіях.

Що стосується реалізації подальших кроків у розвитку освітніх пропозицій зі спеціальності «Педагогіка праці», є загальна світова тенденція – інтелектуалізація праці. Дедалі більше уваги у змісті підготовки надається значенню розвитку творчості й креативності у праці, оскільки щораз більше людина працює з інформацією, символами.

Заклади освіти пропонують нові програми підготовки зі спеціальності «Педагогіка праці». Зокрема, Вища педагогічна школа об'єднання педагогів Польщі у Варшаві (*пол.* Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego) пропонує такі: педагогіка праці з управлінням та маркетингом, педагогіка праці з професійною орієнтацією та порадицтвом, педагогіка праці з охороною праці, а з 2011 року – педагогіка праці та управління європейським проектом, педагогіка праці та підприємництво [5, с. 69].

З наведеного профілю випусника спеціальності «Педагогіка праці з управління людськими ресурсами» варто акцентувати на багатовекторній мережі місць праці. Це дає підстави стверджувати, що у період з 2004 по 2010 роки простежувався інтенсивний розвиток ринку освітніх послуг.

За словами Й. Шлапінської, у вільній ринковій економіці освіта перестала бути прерогативою офіційної системи освіти та університетів. З початком соціально-економічних змін у Польщі спостерігається значний попит на освітні послуги. До чинників, які впливали на формування попиту, належать:

– економічне становище країни, що визначає структуру ринку праці;

– збільшення конкурентоспроможності, високий відсоток безробітних, попит на працівників із високим рівнем компетентностей та кваліфікацій, девальвація цінностей певних професій, одночасно вимагають абсолютно нових професій;

– процеси, пов'язані з глобалізацією та інтеграцією до ЄС;

– підвищення вагомості інформації та розроблення додатків широко використовуваних інформаційних технологій;

– відчутна індивідуальна потреба в постійній адаптації до нових умов.

Вищезазначені чинники також сприяли зростанню освітніх прагнень суспільства [10, с. 26–27].

Формування вільного ринку освіти, особливо у галузі неперервної професійної освіти, підтримується державою з огляду на трансформації в сфері економічної діяльності та пов'язані із цим зміни у структурі освіти населення. Уряд шляхом створення можливостей для вже працюючих фахівців чи тих, котрі прагнуть підвищити власні компетенції, не заважає масштабу неформальних освітніх пропозицій. Він виходить із того, що замовник, який оплачує послугу, буде ефективно пришивидшувати адаптацію навчальних пропозицій у праці, щоб задовольнити власні освітні і професійні потреби [11, с. 35].

Надавати освітні послуги в сегменті неформальної освіти мають право навчальні інституції як державної, так і приватної форми власності [12; 13]. Це, зокрема, центри неперервної освіти; центри практичної підготовки; центри підготовки, навчання та підвищення кваліфікації персоналу; вищі заклади освіти та науково-дослідні інститути; організації, асоціації, фонди, компанії та приватні особи [14, с. 22–23].

Інші інституції також можуть бути організаторами і надавачами освітніх послуг. Освітньою діяльністю мають право займатися: місцеві органи влади районів і областей, асоціації та громадські організації, профспілки, релігійні організації, фізичні особи-підприємці, товариства, фундації та ін. Ці організації надають змогу зацікавленим особам здобувати професійну кваліфікацію або підвищувати її за допомогою участі в курсах, семінарах, конференціях, тренінгах, лекціях, перепідготовки тощо [15, с. 140]. Зміст надаваних освітніх послуг в основному визначає роботодавець, який і є одержувачем кваліфікованих і компетентних працівників, а також організатором освітньої діяльності в неформальному сегменті освіти [16, с. 73].

Варто зазначити, що з приєднанням до Європейського Союзу Польща отримала доступ до структурних фондів, що фінансують регіональну освітню політику. Інструментом фінансування Європейського Союзу у сфері розвитку людських ресурсів та вдосконалення ринку праці є Європейський соціальний фонд. Діяльність фонду спрямована на усунення фінансових бар'єрів у доступі до навчання. Вони також орієнтовані на підвищення адаптованості та конкурентоспроможності підприємств шляхом постійного розвитку їхнього кадрового потенціалу [17, с. 60–62].

Підприємці та організації, заклади професійної підготовки, інституції системи вищої освіти, що

діють на користь зайнятості та розвитку людських ресурсів, мали змогу подавати заявку на фінансування та реалізацію проектів. Кандидати мають укласти й подати пакет документів на дофінансування свого проекту до Польської агенції розвитку підприємництва [18, с. 149–152].

Звернімо увагу на статистичне вираження подання на дофінансування реалізації освітньої діяльності. Й. Шлапінська на підставі даних «Програми розвитку людського потенціалу сучасної економіки», реалізованої у 2005 році, зазначає, що було реалізовано 60 навчальних проектів, спрямованих на підвищення вмінь та кваліфікації персоналу, а також поширення системних рішень у сфері адаптаційного потенціалу та економіки знань; 64% отримувачів грантів були заявниками освітніх проектів приватної форми власності, натомість Державне агентство розвитку підприємства та заклади освіти різного типу – по 18% кожне [10, с. 28]. Проте уже у 2008–2015 роки з фондів операційної програми «Людський капітал» планувалося підтримати 60 000 підприємств, які інвестують у підготовку своїх працівників. Очікувалося, що реалізація програми допоможе підвищити кваліфікацію близько 350 000 осіб [18, с. 149]. Лише у 2008 році 80% компаній зазначили зацікавленість у тренінгах, що фінансуються з фондів ЄС. Найвищий інтерес був оголошений середніми компаніями (94%), потім великими (89%) та малими (74%) підприємствами [19, с. 12].

Як бачимо з наведених статистичних даних, дедалі більше прибуткових установ, а особливо невеликі приватні компанії зацікавлені в можливості використання засобів із фондів ЄС. Дофінансування освітніх програм є вагомим підтримкою для організацій у тому, щоб розвивати нові компетентності у працівників, наснажувати їх до праці у мінливих умовах.

У грудні 2004 року у Варшаві було створено Польське об'єднання навчальних організацій (пол. *Polska Izba Firm Szkoleniowych*) [20], до якого увійшли понад 200 організацій, що надають освітні послуги. До обов'язкових завдань об'єднання належать такі: представництво інтересів своїх членів в органах держави, національних і міжнародних організацій, розвиток навчальної діяльності в Польщі, організації допомоги членам організації у вирішенні проблем, пов'язаних із проведенням бізнес-тренінгів, проведення рекламних заходів та формування правил професійної етики. Довготривалим завданням організації визначено зробити навчання упродовж усього життя важливим пріоритетом польської соціально-економічної політики [21, с. 90–92; 20]. З 2008 року Польське об'єднання навчальних організацій стало членом Європейського товариства досліджень із питань освіти дорослих ESREA (англ. *European Society for Research on the Education of Adults*).

Висновки і пропозиції. Отже, у 2004–2010 роках експерти з педагогіки праці акцентували на вагомості підготовки фахівця зі спеціальності «Педагогіка праці». Зміст підготовки фахівця було укладено відповідно до потреб ринку праці у фахівцях-консультантах із питань професійного розвитку людини, яка живе у час постійних змін. Здобути фах із цієї спеціальності можна було на магістерських студіях за напрямом підготовки «Педагогіка».

Педагогічні університети пропонували різні освітні програми зі спеціальності, проте провідною була «Педагогіка праці з управлінням людськими ресурсами». Випускники програми мали широкий спектр можливостей працевлаштування з огляду на сформовані гнучкі компетенції, зокрема, у сфері ринку освітніх послуг, що активно розвивався. Постійно зростаючі вимоги ринку праці до тих, які працюють, і до тих, хто готується до виходу на ринок праці, сформували запит на навчальні програми професійного характеру у різних позасистемних формах. Освітні послуги надають суб'єкти різних форм власності, формується культура отримання грантів із фондів ЄС для дофінансування освітніх проектів.

Вивчення розвитку педагогічної спеціальності «Педагогіка праці та управління людськими ресурсами» розглядаємо як теоретичну основу та методологічний орієнтир у побудові гнучкої моделі професійної педагогічної освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти, що дає змогу випускникові спеціальності легко адаптуватися до швидких змін суспільства й умов професійної діяльності.

Список використаної літератури:

1. Żegnałek K. *Pedagogika pracy wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej* / red. Z. Wiatrowski. Włocławek, 2006. S. 375.
2. *New Skills for New Jobs, Anticipating and matching labor market and skills needs*. Brussels, 16.12.2008. SEC (2008) 3058. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:EN:PDF>.
3. Instytut Technologii Eksploatacji (ITeE-PIB, Radom). URL: <http://www.itee.radom.pl/index.php/o-instytucie>.
4. *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca* / red. Bednarczyk H., Woźniak I., Kwiatkowski S.M. Warszawa, 2007. 222 s. URL: <https://docplayer.pl/575695-Krajowe-standardy-kwalifikacji-zawodowych.html>.
5. Koprowska D. *Kształcenie kadr pedagogiki pracy dla gospodarki opartej na wiedzy*. URL: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/3347/Dorota%20Koprowska%20Kształcenie%20kadr%20pedagogiki%20>

- pracy%20dla%20gospodarki%20opartej%20na%20wiedzy.pdf?sequence=1&isAllowed=y
6. Bednarczyk H. Kształcenie dla wspólnej przyszłości. *Kształcenie ustawiczne dla wielokulturowości* / red. T. Lewowicki, F. Szlosek. Warszawa-Radom 2009. S. 66–74.
 7. Baraniak B. Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji. *Pracy i badań*. Warszawa, 2013. 440 s.
 8. Bednarczyk H. Pedagogika pracy: nauka – kształcenie – zawód. *Pedagogika Pracy*. 2004. № 45. URL: <https://slideplayer.pl/slide/4152239/>.
 9. Wydział nauk pedagogicznych Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. URL: <https://pedagogika.uksw.edu.pl/node/403>.
 10. Szłapińska J. Podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego pracowników w systemie kształcenia ustawicznego. *Seria Psychologia i Pedagogika Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza*. Poznań, 2009. 217 s.
 11. Modernizacja kształcenia ustawicznego i kształcenia dorosłych w Polsce, jako integralnych części uczenia się przez całe życie, raport przygotowany dla Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, Stockholm University Institute of International Education. Stockholm, 2003. URL: <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171201025>.
 12. Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, 20 kwietnia 2004, DzU Nr 99, poz. 1001 z późniejszymi zmianami. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20040991001>.
 13. Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z 27 października 2004 w sprawie rejestru instytucji szkoleniowych, DzU Nr 236, poz. 2365. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20042362365>.
 14. Uczenie się dorosłych. Przegląd tematyczny. Raport źródłowy. Polska. OECD, Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Departament Rynku Pracy, Biblioteczka Rynku Pracy. Warszawa, 2005. URL: <https://psz.praca.gov.pl/documents/10828/182828/Uczenie%20si%C4%99%20doros%C5%82ych%20-%20Prze%C4%85d%20tematyczny%20-%20Raport%20%C5%BAr%C3%B3d%C5%82owy%20-%20Polska.pdf/a88629e5-bb9c-4c53-b129-5f2d0c9a4f-9f?t=1403870492000>.
 15. Kwiatkowski S.M., Bogaj A., Baraniak B. Pedagogika pracy. Warszawa, 2007. 235 s.
 16. Gerlach R. Edukacja zawodowa nie tylko dla rynku pracy. *Edukacja wobec rynku pracy: realia – możliwości – perspektywy* / red. R. Gerlach. Bydgoszcz, 2003. 425 s.
 17. Suchłabiowicz J. Szansa, by wiedzieć więcej. Wsparcie szkoleń ze środków EFS. *Rynek usług szkoleniowych i doradztwa personalnego 2005*. Instytut Zarządzania, Warszawa, 2005. URL: http://www.pkobp.pl/media_files/6df66082-489e-441f-9413-f66a726c945b.pdf.
 18. Karwat-Bury M. Kapitał w ludziach. *Szkolenia w Polsce 2008. Raport Nowoczesnej Firmy*. Warszawa, czerwiec 2008. URL: https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/4892/1/szlapinska_tekst%20nowy.
 19. Bluj D. Inwestycja w rozwój. Rynek usług szkoleniowych w 2008 i 2009 roku – wyniki badania, Personel i Zarządzanie, Biuletyn Informacji Szkoleniowych, wrzesień 2009. URL: <https://repozytorium.amu.edu.pl>.
 20. Polska Izba Firm Szkoleniowych. URL: <https://www.pifs.org.pl>.
 21. Polak K. Powstała Polska Izba Firm Szkoleniowych. *Personel i Zarządzanie*. № 2 (179). 2005. S. 90–93.

Kohut S. To question of specialities of Professional pedagogical reparation (from the experience of the Republic of Poland)

The communicative activity of modern society raises challenges both of a methodological and the organisational-pedagogical character in the system of continuous professional pedagogical education. It was noted that the continually growing demands of the labor market for current employees and those who are preparing to enter the labor market, have formed a request for educational programs of a professional direction in various forms. The formation of programs of professional for multiple stages of human activity of life, focused both on individual needs and labor market needs, is becoming essential.

Indispensable is training of a new generation of pedagogical specialists who will learn quickly, ready to perform roles of a professional counsellor, a career development consultant. Skills as self-organising and managerial are already necessary components of the professional profile of young specialists. It requires education experts to apply an integrated approach to building professional educational training programs, going beyond merely pedagogy.

It's considered the experience of Polish colleagues in the education of specialists in speciality "Pedagogy of Labor and Human Resource Management". This speciality meets the needs of labor market in the formation of a knowledge society, which updated the education of a specialist-consultant on professional development of a person living in conditions of constant changes. The graduate of the program is able to consult persons of all ages on issues of professional development, improvement, acquisition of new skills, facilitate the choosing the best solution for person, taking into account needs of regional or national labor market.

It was noted that obtaining a specialty in this speciality can be on master's studies. There was overviewed the content of educational programs in the speciality, offered by the leading pedagogical educational institutions of the country. It was noted that the material of education those specialists includes a block of disciplines of general education, a unit of professional direction and a block of specialised disciplines.

Therefore it's proved the importance of reckoning in the foreign experience about models and content of professional education of teaching staff. It was indicated the flexibility of this speciality, which enables the graduate to adapt easily to the rapid changes in society and to conditions of professional activity.

Key words: *pedagogy of labor, professional education, consultant, educational services.*

I. М. Кореневакандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПІДГОТОВКИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Статтю присвячено розкриттю сутності критичного мислення в умовах підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку. Зазначено, що особливо важливою компетентністю сучасної людини є вміння критично мислити, яке забезпечує суспільний прогрес і є основою демократії. Визначено, що критичне мислення є мисленням вищого порядку. Воно полягає в активному пізнанні, що спирається на усвідомлене сприйняття отриманої інформації, передбачає її аналіз, систематизацію, розуміння власних розумових дій, вирізняється особистісними якостями, установками та переконаннями. У статті здійснено огляд вимог нормативних освітніх документів щодо завдань та сутності розвитку критичного мислення майбутніх учителів біології.

На основі аналізу сучасних наукових досліджень встановлено, що основними характеристиками критичного мислення є активність, рефлексивність, логічність (відповідність до критеріїв, дисциплінованість, виваженість, аргументованість), самостійність (саморегульованість, самоконтрольованість, самокорегованість), спрямованість на розв'язання реальних проблем (життєвих, навчальних). Критичне мислення передбачає розвиток таких умінь, як здатність визначати проблему, аналізувати, оцінювати, синтезувати інформацію з різних джерел, висувати альтернативи та оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію, обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір. У статті подано результати діагностики рівня критичного мислення студентів-біологів.

Пропонується для розвитку критичного мислення використовувати таку методику, яка враховує всі властивості критичного мислення, передбачає вплив на когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий аспекти критичного мислення, забезпечує найбільш повне використання операційних механізмів мислення. Методика розвитку критичного мислення майбутніх учителів біології має будуватися на основі синтезу таких технологій, як проблемне, розвивальне, колективне навчання.

Ключові слова: освіта для сталого розвитку, критичне мислення, підготовка майбутніх учителів біології, предметна спеціальність 014.05 Середня освіта (Біологія), методика.

Постановка проблеми. Мислення відіграє одну з головних ролей у процесі розвитку розумової активності людини, є її необхідною властивістю. Воно є одним з основних пізнавальних психічних процесів, до яких також належить увага, пам'ять, сприймання, відчуття, мовлення та уява. У ХХІ столітті саме розумові здібності людей, а не природні ресурси, капітал чи технології будуть визначати успішність суспільства й окремої особистості. Адаптація до сучасних технологій є важливими на стільки, на скільки актуальним є вміння їх використовувати, удосконалювати, створювати нові та сучасні, аналізувати ситуацію, адаптуватись у швидкоплинних умовах сьогодення, самостійно ставити проблему та знаходити шляхи її розв'язання. Тому особливо важливою компетентністю сучасної людини є вміння критично мислити, що забезпечує суспільний прогрес і є основою демократії [12, с. 4].

Давно загально визнаним є той факт, що рівень критичного мислення визначає успішність особистості у житті, а провідна роль у розвитку критичного мислення має належати освіті [4; 8; 15; 9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика розвитку критичного мислення досить актуальна, у закордонній психології та педагогіці ця проблематика розкривається у роботах таких дослідників, як М. Ліпман, Д. Стілл, Дж. Гілфорд, С. Уолтер, К. Мередит, Ч. Темпл, Д. Брунер, Д. Халперн. У педагогіці розробкою цих питань займаються: Л. Рибалко, А. Ліпкін, С. Заїр-Бек, І. Мороченкова, Р. Суровцева, С. Вакслер, М. Кларіна, О. Пометун, В. Синельников, С. Терно, А. Тягло та ін.

На жаль, у практиці сучасної вищої освіти ще не достатньо звертається увага на формування трансверсальних умінь. Прийомами розвитку критичного мислення, як засвічує досвід роботи, володіє невелике коло педагогів. Більшість із них дотримується традиційних методик викладання, є сконцентрованими на монологічному поданні інформації, рідко застосовують інтерактивні та діалогічні методи навчання. Таким чином, в умовах оновлення змісту освіти та освітніх технологій у середній освіті, вища освіта намагається вчити

новому, використовуючи старі підходи. Така ситуація потребує змін, що полягатимуть у розробці конкретних методик розвитку критичного мислення майбутніх педагогів.

Мета статті. Головною метою статті є аналіз сутності феномена «критичне мислення» в умовах підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Критичне мислення є мисленням вищого порядку, активним процесом пізнання, що спирається на усвідомлене сприйняття отриманої інформації, передбачає її аналіз, систематизацію, розуміння власних розумових дій, вирізняється особистісними якостями, установками та переконаннями.

У Законі України «Про освіту» критичне мислення визначається як спільне уміння для всіх компетентностей людини, формування його передбачається на всіх рівнях формальної освіти (стаття 12) [3]. Особливо важливим у контексті сказаного вище є володіння педагогами критичним мисленням, адже вони забезпечуватимуть навчання і виховання майбутніх поколінь. Саме на необхідності розвитку критичного мислення здобувачів всіх рівнів освіти наголошує також Стратегія ЄЕК ООН з освіти для сталого розвитку [11, с. 6]. Слід також зазначити, що (відповідно до Концепції розвитку педагогічної освіти [6, с. 16]) метою професійної підготовки педагогів є забезпечення формування загальних (універсальних, ключових тощо) компетентностей, серед яких чільне місце займає таке трансверсальне уміння, як критичне мислення.

Особливої уваги критичне мислення отримало у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [9]. Зазначається, що метою освіти має бути не оволодіння великим обсягом знань, що швидко застарівають у сучасних умовах, а оволодіння способами здобуття цих знань, уміннями системного і критичного мислення.

Таким чином, формування критичного мислення (як наскрізного уміння всіх ключових компетентностей здобувачів всіх рівнів освіти) є особливо актуальним сьогодні. Це стосується також підготовки вчителів біології. Сучасний учитель біології має показувати приклад володіння критичним мисленням учням, має свідомо підходити до вибору змісту навчального матеріалу, сприяти формуванню у своїх учнів цілісного світобачення, критичного та системного мислення. Це по силі лише тому педагогові, який сам володіє вищим стилем розумової діяльності – системним та критичним мисленням.

Сьогодні критичне мислення тлумачиться дослідниками як мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприй-

няття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших [13]. Психологи при цьому акцентують увагу на сукупності психічних процесів та процедур, що беруть участь у критичному мисленні. Філософи звертають увагу на його роль у баченні цілісної картини світу. Педагоги ведуть пошуки шляхів його розвитку в таких різних сферах предметного змісту, як читання, література, суспільствознавство, природознавство тощо. Проаналізуємо кілька поглядів науковців на сутність та характеристики критичного мислення.

На думку М. Лімпмана (засновника інституту критичного мислення), критичне мислення є кваліфікованим (досвідченим, майстерним) і відповідальним. Воно враховує контекст, ґрунтується на критеріях, передбачає можливість корегування суджень [7; 18; 19;]. Саме за допомогою критичного мислення формулюються правильні судження. Для розвитку критичного мислення М. Лімпман пропонував змінити традиційне навчання (передачу готових знань) на рефлексивну парадигму (навчання шляхом дослідження і діалогу з усвідомленням своєї мисленнєвої діяльності). Складовими критичного мислення за М. Лімпманом є навички обґрунтованого судження, розкриття альтернатив, формування ідей, увага до інших точок зору, вироблення диспозицій особистості (прагнення до самокорекції, готовність бути критичним до себе та інших тощо). Таким чином, критичне мислення М. Лімпман розумів як процес самостійного і відповідального ухвалення рішень, що передбачає готовність до зміни своїх суджень відповідно до критеріїв та контексту.

Для розуміння сутності критичного мислення цікавими є думки Д. Клустера, який виокремлював такі ознаки і характеристики критичного мислення, як самостійність, аргументованість, чітке з'ясування проблеми дослідження, соціальність мислення [5].

Р. Пауль зазначав такі суттєві особливості критичного мислення, як відповідність до стандартів коректної оцінки розумового процесу та самовдосконалення як наслідок. Критичне мислення автор розглядає як «мислення про мислення, коли ви розмірковуєте з метою вдосконалити своє мислення» [13, с. 20]. Р. Пауль визначає критичне мислення як дисципліноване, таке, що самокерується, є досконалим і відповідає особливому способу або галузі думки. Критичне мислення вміщує такі форми: софістичне (слабке критичне мислення, за допомогою якого досягаються інтереси окремого індивідуума та ігноруються інтереси інших осіб чи груп) та досконале (сильне критичне мислення, яке враховує інтереси різноманітних людей або груп) [20, с. 51]. Р. Пауль у своїх роботах передбачав, що у майбутньому важливим капіталом буде не сама інформація, а її виробник. Саме

тому, на його думку, удосконалення і розвиток мислення є особливо важливим.

Д. Халперн пропонує таке лаконічне визначення критичного мислення: «використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного кінцевого результату [14, с. 22]. Характеристиками критичного мислення авторка вважає контрольованість, обґрунтованість, цілеспрямованість, спрямованість на формулювання висновків та ухвалення рішень. Із визначення авторки випливає й операційний механізм критичного мислення – когнітивні техніки.

Наведемо ще декілька поглядів на сутність критичного мислення. Наприклад, Н. Дауд і З. Хусін стверджують, що критичне мислення – це свідомі зусилля з визначення того, які твердження слід вважати правильними, а які – ні [17]. На думку Ф. Станкато, істотною особливістю критичного мислення є відкритість до протилежних точок зору, зокрема критичне мислення полягає у формулюванні істинних суджень у певному контексті та пошук відповідей щодо розв'язання проблем [21]. У структурі критичного мислення Ч.-К. Ченг виокремив пізнавальні навички, мотиваційні диспозиції особистості, поведінкові звички та ідеологічні переконання. На його думку, головним завданням критичного мислення є пошук правди та розуміння різноманітності [16]. У працях В. Болотова і Дж. Спіро критичне мислення визначається як «здатність аналізувати інформацію з позиції логіки й особисто-психологічного підходу для того, аби застосувати отримані результати як до стандартних, так і нестандартних ситуацій, питань та проблем» [1, с. 70].

І. Загашев та С. Заїр-Бек відзначають оцінювальність та рефлексивність критичного мислення, що розвивається у процесі збагачення життєвого досвіду [2].

Таким чином, сьогодні можна чітко окреслити основні характеристики критичного мислення, на які вказує більшість дослідників: активність мислення; рефлексивний характер мислення; логічність (відповідність критеріям, дисциплінованість, виваженість, аргументованість); самостійність (саморегульованість, самоконтрольованість, самокорегованість); спрямованість на розв'язання реальних проблем (життєвих, навчальних) [10, с. 92].

Отже, критичне мислення завжди практичне, оскільки є спрямованим на формування судження і прийняття рішення, що дозволить оптимально розв'язати поставлену проблему. Тому критичне мислення завжди є контекстуальним, воно розглядає всі події в конкретних ситуаціях і здійснює пошук оптимального рішення для кожного конкретного випадку.

Крім того, єдиним реалістичним способом розвинути критичне мислення деякі дослідники вважають здатність усвідомлювати своє мис-

лення, що виражається в умінні думати про нього, рефлексувати щодо нього, свідомо коригувати, прагнути до «ідеалу». Так, серед операцій критичного мислення важливими є такі уміння, як бачити проблему, аналізувати факти, робити висновки, порівнювати, генерувати ідеї, захищати думку, інтерпретувати інформацію, ухвалювати рішення.

Не позбавлене критичне мислення й емоційно-ціннісного складника: прагнення до різнобічного аналізу проблеми. Визнання власних помилок, наполегливість пошуку істини, відповідальність за результат мислення тощо.

Як інструментарій для діагностування критичного мислення майбутніх вчителів біології ми обрали методику С. Терно [12], що полягала у використанні контраверсійних (неоднозначних, спірних) завдань і оцінювання результатів виконання за критеріями: наявність тези (твердження, що характеризує позицію), аргументів (кількість аргументів, підтверджених фактами), контраргументів (кількість, підтверджених фактами), відсутність аргументів та контраргументів, що є непідтвердженими фактами, відсутність суперечливих аргументів, наявність підсумку (висновку) й усвідомлення його контексту (наявності обмежень).

Результати діагностики рівня критичного мислення студентів свідчать про переважно низький та середній рівень його розвитку. Так, лише 56% засвідчили уміння заявити про свою позицію, 44% опитаних уникли чіткого визначення своєї точки зору, перейшовши одразу до викладення аргументів. До того ж кількість наведених аргументів коливалась у діапазоні від 1 до 3-х (мода – 1), часто аргументи не підкріплювались фактами. Це свідчить про недостатній рівень уміння обґрунтовувати та доводити. Здебільшого аргументи є прийнятними та несуперечливими, а також такими, що відповідають висновку. Цей факт свідчить про володіння учнями загальними правилами міркування. На констатувальному етапі дослідження респонденти не проявили чітко сформованих умінь наводити контраргументи та розуміти контекстуальність суджень: опитування засвідчило відсутність контраргументів та оцінних суджень у висновках (наявність контраргументів (13,9%); усвідомлення обмеження, що накладається на висновок (19,7%)). Лише 27% опитаних сформулювали висновок. Ці властивості мислення можна вважати найхарактернішими показниками такої його риси, як критичність. Саме критичність мислення передбачає перевірку істинності протилежної думки у певний час або в певному відношенні, усвідомлення обмеженості висновку (конкретність істини), а також уміння не лише шукати докази до власної позиції, а й спробувати спростувати протилежну. Ці уміння найгірше сформовані в студентів. Можемо стверджувати, що вони спостерігаються в окремих поодиноких випадках. Отже, уміння критично мис-

лити розвинуте слабо, адже більшість респондентів мають низький та середній рівень його розвитку (92%) (рис. 1).

Таким чином, результати констатувального етапу дослідження засвідчили необхідність розроблення та впровадження методики розвитку критичного мислення студентів.

Висновки і пропозиції.

Отже, критичне мислення, з педагогічної точки зору, визначається як окремий тип теоретичного мислення. Він характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю. Критичне мислення передбачає розвиток таких умінь, як здатність визначати проблему, аналізувати, оцінювати, синтезувати інформацію з різних джерел, висувати альтернативи та оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію, обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір [10, с. 94].

Таким чином, для розвитку критичного мислення необхідно підібрати таку методику, яка б урахувала всі властивості критичного мислення, передбачала вплив на когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий аспекти критичного мислення, забезпечувала повне використання операційних механізмів мислення, а також передбачала чіткі результати. Методика розвитку критичного мислення майбутніх учителів біології має будуватися на основі синтезу таких технологій, як проблемне навчання, розвивальне навчання, колективне навчання. Критичне мислення є складною діяльністю, навчити якій можливо за умови використання конкретної сфери знань, на матеріалі конкретного навчального предмета, навчальної дисципліни. Тому доцільним у розвитку критичного мислення будуть екологічно спрямовані дисципліни освітньої програми 014.05 Середня освіта (Біологія) першого рівня вищої освіти. Саме вони, розкриваючи особливості взаємодії живих організмів у довкіллі (зокрема взаємодії суспільства та біосфери) можуть дати необхідний змістовий матеріал для формування критичного мислення студентів. Тому подальше дослідження може бути спрямоване саме на розробку такої інтегративної методики формування критичного мислення майбутніх учителів біології як необхідної умови підготовки до реалізації функцій освіти для сталого розвитку.

Список використаної літератури:

1. Болотов В., Спиро Дж. Критическое мышление – ключ к преобразованиям российской школы. *Директор школы*. 1995. № 1. С. 67–73.
2. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. Санкт-

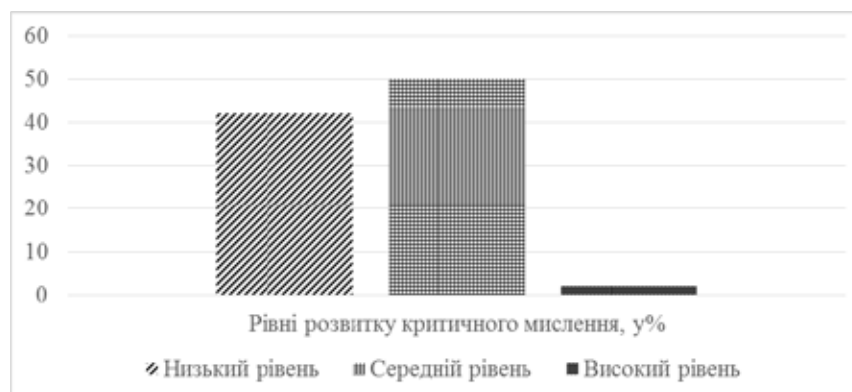


Рис. 1. Результати констатувального етапу експерименту

Петербург: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. 284 с.

3. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 19.11.2018)
4. Ильенков Э.В. *Философия и культура*. Москва: Политиздат, 1991. 464 с.
5. Клустер Д. Что такое критическое мышление. *Русский язык*. 2002. № 29. С. 3. URL: <http://rus.1september.ru/2002/29/2.htm> (дата звернення: 19.11.2018).
6. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 19.11.2018).
7. Липман М. Чим може бути критичне мислення. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. № 27. С. 17–23.
8. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. *Гениями не рождаются: общество и способности человека: [кн. для учителя] [пер. с нем.]*. Москва: Просвещение, 1989. 160 с.
9. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 19.11.2018).
10. Пометун О.І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018, № 2. С. 89–98.
11. Стратегія ЄЕК ООН з освіти для сталого розвитку. URL: <http://nltu.edu.ua/images/stories/ESD/UnecceStrategyESD2005.pdf> (дата звернення: 19.11.2018).
12. Терно С.О. *Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 275 с.
13. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века. *Постметодика*. 2001. № 3 (35). С. 19–26.
14. Халперн Д. *Психология критического мышления*. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.

15. Ярмаченко М.Д. Стимулювання інтелектуального розвитку – важлива теоретична проблема й практичне завдання. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 234–245.
16. Cheung Ch.-K., Rudowicz E., Kwan A. S.F., Xiao Dong Yue. Assessing University Students' General and Specific Critical Thinking. *College Student Journal*. December, 2002. URL: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_4_36/ai_96619957/ (Last accessed: 16.10.2018).
17. Daud N. M., Husin Z. Developing Critical Thinking Skills in Computer-Aided Extended Reading Classes. *British Journal of Educational Technology*. 2004. Vol. 35, № 4. P. 477–488.
18. Lipman M. Critical thinking: What can it be? Institute of Critical Thinking. Resource Publication, 1988. Series 1. № 1. 12 p.
19. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge, 1991. P. 7–25. URL: <http://www.philosophy.ru/iphra/library/deti/ch2.html> (Last accessed: 16.10.2018).
20. Paul R. Critical Thinking: What every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World [edited by A. J. F. Binker]. Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, 1990. 575 p.
21. Stancato F. A. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking. *College Student Journal*. September, 2000. URL: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_34/ai_66760558/. (Last accessed: 16.11.2018).

Koreneva I. Critical thinking development of future biology teachers as a necessary condition for their preparation to implement the functions of education for sustainable development

The article is devoted to the disclosure of the essence of critical thinking in the context of preparing future biology teachers to implement the functions of education for sustainable development. It is noted that particularly important competence of modern man is the ability to think critically, which provides social progress is the basis of democracy. Determined that critical thinking is the thinking of the highest order. It consists in active knowledge, which is based on a conscious perception of the received information, provides for its analysis, systematization, understanding of its own mental activities, is distinguished by personal qualities, attitudes and beliefs. The article reviews the requirements of normative educational documents regarding the tasks and essence of the development of critical thinking of future biology teachers.

On the basis of the analysis of modern scientific research it was established that the main characteristics of critical thinking are activity; reflexivity; logic (compliance with criteria, discipline, weighting, reasoning); independence (self-regulation, self-control); orientation on solving real problems (life, educational). Critical thinking involves the development of such abilities: the ability to identify a problem, analyze, evaluate, synthesize information from different sources, put forward alternatives and evaluate them, choose a way to solve a problem or your own position and justify your views, make informed choices. The article presents the results of diagnostics of the level of critical thinking of students-biologists.

It is proposed for the development of critical thinking to use a methodology that takes into account all the properties of critical thinking, involves the influence on the cognitive, emotional-value and behavioral aspects of critical thinking, provides the fullest possible use of operational mechanisms of thinking. The methodology for critical thinking development of future biology teachers should be based on the synthesis of technologies such as problem-based learning, developmental learning, and collective learning.

Key words: education for sustainable development, critical thinking, preparation of future teachers of biology, subject specialty 014.05 Secondary education (Biology), methodology.

Л. М. Корольова

аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено шляхи проведення педагогічного експерименту, методика перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов та структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи. Розкрито процедури діагностичного блоку дослідної моделі, які було спрямовано на здійснення комплексу моніторингових дій щодо діагностики кінцевого рівня сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи. Здійснено аналіз результатів експериментального дослідження підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи. Оцінювання ефективності впровадження структурно-функціональної моделі готовності майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи за показниками мотиваційно-цільового, когнітивно-операційного та оцінювально-результативного критеріїв було здійснено на основі аналізу результатів певних методик. Проведено експериментальне дослідження, яке відбувалося за паралельною структурою, тобто було виокремлено два однорідні об'єкти – експериментальні та контрольні групи. Зазначено, що навчання майбутніх учителів початкової ланки в експериментальних групах здійснювалося на основі описаної вище авторської методики, яку було введено в дію, в контрольних групах – за традиційною схемою.

Із метою оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи розроблено методичні рекомендації для викладачів закладів вищої педагогічної освіти щодо реалізації творчого підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців початкової освіти.

Для перевірки вірогідності отриманих результатів експериментального дослідження використано статистичні методи обробки даних педагогічного експерименту шляхом порівняння середніх показників.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів початкової школи, розвиток креативних здібностей, молодші школярі, педагогічний експеримент.

Постановка проблеми. Теоретичний аналіз проблеми дисертаційного дослідження, концептуальних позицій та структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи дав змогу продовжити реалізацію мети дослідження та розробити зміст і програму експериментальної роботи, спрямованої на визначення основних положень технології моніторингової оцінки ефективності розробленої авторської моделі.

Мета статті полягає у висвітленні результатів експериментального дослідження підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи.

Процедури діагностичного блоку дослідної моделі було спрямовано на здійснення комплексу моніторингових дій щодо діагностики кінцевого

рівня сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи.

Експериментальне дослідження відбувалося за паралельною структурою, тобто було виокремлено два однорідні об'єкти – експериментальні та контрольні групи.

Усього в роботі на її констатувальному, формуальному та контрольному етапах брало участь 747 майбутніх учителів початкових класів освітнього ступеня «бакалавр» та 56 викладачів експериментальних вищих навчальних закладів.

Експериментальне дослідження відбувалося за паралельною структурою, тобто було виділено два однорідні об'єкти – експериментальні (далі – ЕГ) та контрольні (далі – КГ) групи (кількість студентів 62 та 58 відповідно). Зазначимо, що навчання майбутніх учителів початкової ланки в експериментальних групах здійснювалося на

основі описаної вище авторської методики, яку було введено в дію, в контрольних групах за традиційною схемою.

Порівняння обох об'єктів дослідження проводилось як до початку експерименту, так і після нього. Це дало можливість порівняти вихідні і підсумкові характеристики сформованості кінцевого рівня готовності майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів початкової школи і довести ефективність та дієвість запровадження авторської моделі.

На контрольному етапі педагогічного експерименту в процесі визначення рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до розвитку креативних здібностей молодших школярів (високий, середній, низький) та критеріїв (мотиваційно-цільовим, когнітивно-операційним та оцінюваль-но-результативним критеріями).

Оцінювання ефективності впровадження структурно-функціональної моделі готовності майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи за показниками мотиваційно-цільового критерію було здійснено на основі аналізу результатів таких методик: «Оцінка потреби у досягненні» (М. Корольчук і В. Крайнюк), тестом-опитувальником «Професійна мотивація» (А. Крилова), «Вивчення мотиву творчої діяльності» (Е. Телегіна, В. Подвойський), методикою оцінки навчальної мотивації (А. Реан, В. Якунін у модифікації Н. Бадмаєва), проективною методикою незавершених речень [1, с. 146].

Результати рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативних здібностей учнів за мотиваційно-цільовим критерієм на початку і наприкінці експерименту відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Зміни рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової ланки до розвитку креативних здібностей учнів за мотиваційно-цільовим критерієм, %

Етапи / Групи	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	20,33%	21,88%	23,36%	43,45%
Середній	35,42%	37,12%	39,58%	44,41%
Низький	44,25%	41%	37,06%	12,14%

Порівняння ж вихідних та кінцевих результатів дослідження за рівнями готовності майбутніх учителів початкової ланки до розвитку креативних здібностей учнів за показниками мотиваційно-цільового критерію в КГ та ЕГ дало змогу відзначити значну позитивну динаміку: в ЕГ (відповідно 21,88% і 43,45% – високий рівень; 37,12% і 44,41% – середній; низький – 41% та 12,14%), тоді як у КГ спостерігалися лише незначні рівневі зрушення (20,33% і 23,36% – високий; 35,42% і 39,58% – середній; низький – 44,25% і 37,06%).

Формувальний вплив на показники мотиваційно-цільового критерію готовності майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи за умов експериментального навчання нам вдалось здійснити за рахунок суттєвого оновлення процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів, створюючи таке активне творче середовище у закладі вищої освіти, головним ядром якого є партнерське співробітництво між учасниками у процесі освоєння креативних методик та технологій, спрямованих на розвиток учнів молодших класів та екземпліфікація (пояснення прикладом) креативності викладачем, що ґрунтується на теорії когнітивного учнівства;

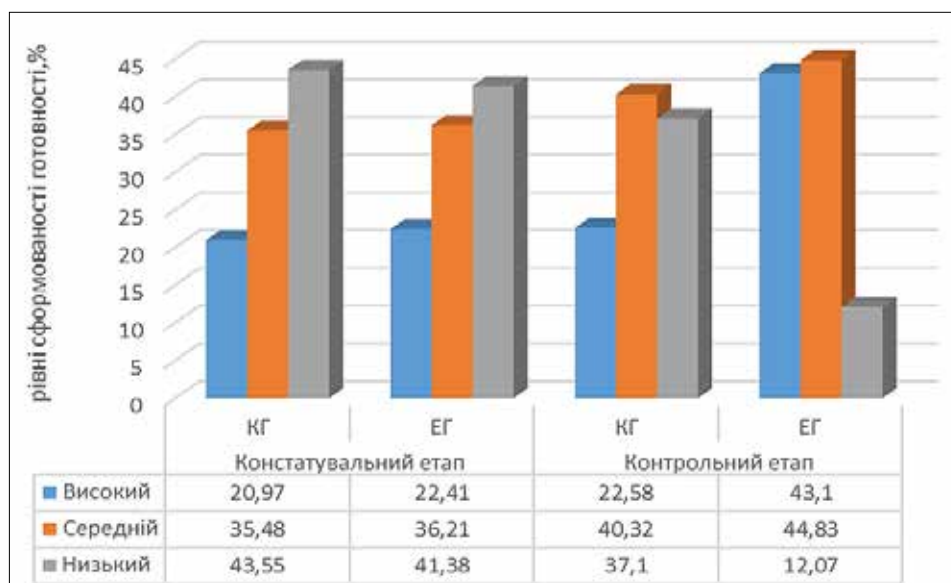


Рис. 1. Розподіл майбутніх учителів початкових класів за сформованістю готовності до розвитку креативних здібностей учнів щодо відповідних показників мотиваційно-цільового критерію

забезпечення особистісно-професійного розвитку студентів у площині креативної діяльності, яка є спонукальним джерелом до процесів гармонійного самоосмислення та вдосконалення професійно важливих креативних якостей майбутніх учителів і набуття ними досвіду творчої педагогічної діяльності, розвиток творчого мислення та ініціативності.

Вищенаведені дані наочно демонструє діаграма розподілу майбутніх учителів початкової ланки за сформованістю зазначеної готовності щодо відповідних показників мотиваційно-цільового критерію (рис. 1).

Вимірювання показників когнітивно-операційного критерію здійснювалося за допомогою авторського опитувальника, діагностики рівня невербальної креативності [1, с. 50], метода «Аналіз ситуацій», «Визначення типів мислення і рівня креативності (творчих здібностей)» Дж. Брунера у модифікації Г. Резапкіної, методики «Оцінка рівня творчого потенціалу особистості» [1, с. 49], діагностики особистісної креативності (за О. Тунік) [1, с. 42], спостереженнями під час педагогічної практики; результатами контрольних робіт за такими показниками, як прагнення до набуття професійних знань, умінь і навичок, що забезпечуватимуть креативність майбутніх учителів початкової освіти як у процесі фахової підготовки, так і в повсякденній професійній діяльності; поєднання поліфункціональних знань щодо творчих засад педагогічної взаємодії фахівця з учнями.

Метою цього етапу виступало встановлення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи за показниками когнітивно-операційного критерію (глибина і системність знань, норм, етапів креативної діяльності та можливість відтворення; прояв самостійності й ініціативності під час планування, організації творчого процесу; уміння застосовувати

методи розвитку креативних здібностей; здатність бачити всі шляхи розвитку креативності учня й уміти обирати оптимальний із них; прояв активної участі у конференціях, семінарах, творчих проєктах тощо). Узагальнені експериментальні результати дослідження представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Зміни рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової ланки до розвитку креативних здібностей учнів за когнітивно-операційним критерієм, %

Етапи / Групи	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	17,1%	24,56%	28,71%	46,25%
Середній	24,6%	39,14%	39,58%	43,11%
Низький	58,3%	36,3%	31,71%	10,64%

Аналіз даних демонструє суттєву відмінність у розподілі вчителів початкових класів контрольних і експериментальних груп за рівнями готовності до розвитку креативних здібностей молодших школярів (на відміну від показників на початку експериментальної роботи).

Так, високий рівень готовності майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів зафіксований лише у 28,71% студентів КГ та 46,25% – ЕГ; середній рівень мають у КГ 39,58% майбутніх учителів, а в ЕГ – 43,11%; низький рівень готовності до розвитку креативних здібностей учнів виявили 31,71% учасників КГ та 10,64% – ЕГ, що свідчить про ефективність організації експериментального дослідження.

Наочно це демонструє діаграма розподілу готовності майбутніх учителів початкової ланки до розвитку креативних здібностей учнів щодо відповідних показників когнітивно-операційного компонента (рис. 2).

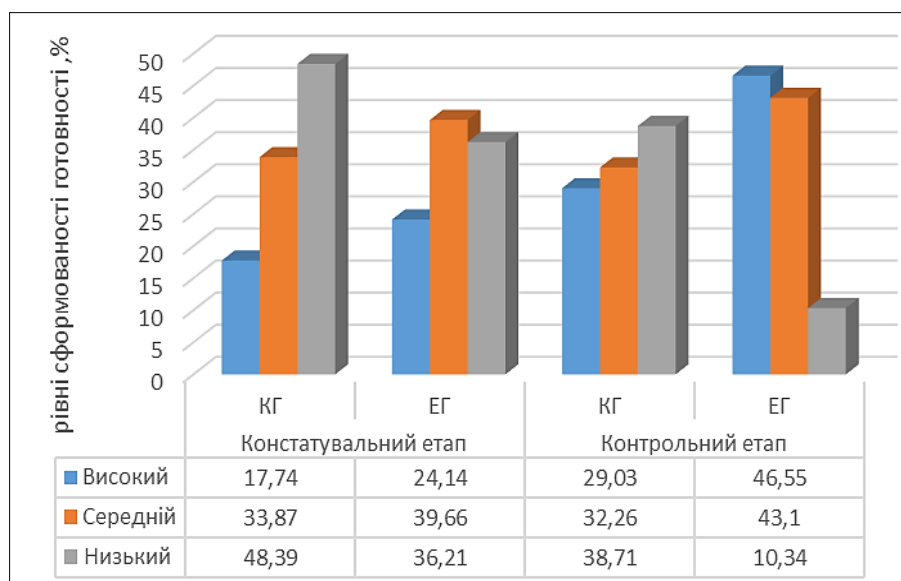


Рис. 2. Розподіл майбутніх учителів початкових класів за сформованістю готовності до розвитку креативних здібностей учнів щодо відповідних показників когнітивно-операційного критерію

Аналіз даних формувального етапу експерименту свідчить про результативність цілеспрямованої роботи з підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативних здібностей молодших школярів на основі введення у навчальний процес з ініціативи дисертанта авторських модулів визначених дисциплін «Методика розвитку креативних здібностей молодших школярів», дисципліна «Педагогіка»; «Формування креативних здібностей учителя початкових класів», дисципліна «Основи педагогічної майстерності»; «Інтерактивні методи навчання у початковій школі», дисципліна, (за вибором ЗВО, кафедри та вибором слухача); обраних засобів (професійні ситуації та завдання, дискусії, сінквейни, діалогічні методи навчання, тренінги, круглі столи, лекції-брейнстормінги, педагогічні брифінги тощо); роботи за авторською програмою «Кав'ярня креативності» «Школи педагогічної майстерності» з метою підвищення професіоналізму майбутніх початкової освіти.

Із метою визначення результатів дослідження за показниками оцінювально-результативного критерію було використано низки таких показників, як наявність умінь оцінити власну особистість як суб'єкта педагогічної діяльності через співвіднесення з іншими майбутніми учителями; здатність до самокорекції; нестандартність дій у роботі над собою; готовність конкурувати на ринку освітніх послуг, демонструючи власні професійні переваги за допомогою методики вивчення здатності до самооцінки особистості за С. Будассі, методики визначення рівня рефлексивності за А. Карповим, «Самооцінка рівня творчого потенціалу особистості» (за В. Андреевим), метод «Креативне поле» за Д. Богоявленською [1, с. 67], авторської методики «Самооцінка творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів».

Дані про зміни рівнів сформованості готовності досліджуваного феномена на початку та наприкінці педагогічного експерименту щодо відповідних показників оцінювально-результативного критерію внесено до таблиці 3.

Таблиця 3

Зміни рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової ланки до розвитку креативних здібностей учнів за оцінювально-результативним критерієм, %

Етапи / Групи	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	23,12%	24,56%	28,71%	56,25%
Середній	32,47 %	39,14%	39,68%	33,71%
Низький	44,41%	36,3%	31,61%	10,04%

Аналізуючи наведені у таблиці дані, а також підсумовуючи матеріали експертизи, спостережень, бесід та самооцінок, можемо стверджувати, що моніторинг результатів формувального етапу експерименту дав можливість констатувати відмінності в контрольній й експериментальній групах щодо показників оцінювально-результативного критерію.

Так, аналіз експериментальних результатів дослідження свідчить, що в КГ на початку та наприкінці експерименту кількісні показники на всіх рівнях є відносно стабільними, тоді як в ЕГ спостерігаються суттєві позитивні зміни. Відсоткова кількість майбутніх учителів початкової ланки, для яких був характерний низький рівень, знизилась із 36,3% до 10,04%. Проте результати, що відображають високий рівень якісних показників, збільшились на 31,69% з 24,56% до 56,25% відповідно.

Для цього етапу характерним було опанування майбутніми учителями уявленнями про

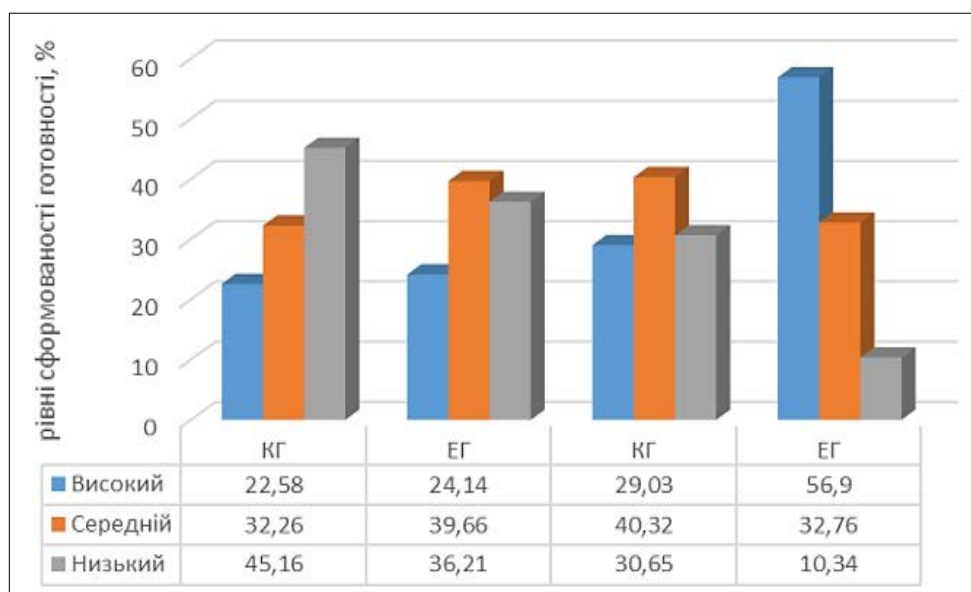


Рис. 3. Розподіл майбутніх учителів початкових класів за сформованістю готовності до розвитку креативних здібностей учнів щодо відповідних показників оцінювально-результативного критерію

самого себе як професіонала-новатора, вчителя Нової української школи на основі самоаналізу й самопізнання, самооцінки та саморозкриття; саморегуляцією особистісної поведінки; здатністю оцінити власну особистість як суб'єкта педагогічної діяльності через співвіднесення з іншими майбутніми учителями; здатність до самокорекції; нестандартність дій у роботі над собою; готовність конкурувати на ринку освітніх послуг, спрямовувати власну активність на себе, на особливості самотворення; визначення шляхів власного перспективного становлення як креативної особистості тощо.

Наочно узагальнені результати демонструє діаграма розподілу майбутніх учителів філологічних спеціальностей за сформованістю зазначеної готовності щодо відповідних показників оцінювально-результативного критерію (рис. 3).

Отже, на основі діагностичних зрізів визначено рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової освіти до розвитку креативних здібностей учнів у КГ та ЕГ групах до та після фор-

мувального етапу педагогічного експерименту. Узагальнені результати представлено в таблиці 4.

Слід зазначити, що внаслідок проведення експериментального формувального впливу в ЕГ відбулися позитивні зміни у рівнях сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у початковій школі за трьома критеріями.

Результати експериментальної роботи, відображені у таблиці 6, свідчать, що під час контрольного етапу педагогічного експерименту рівні сформованості зазначеної готовності у майбутніх фахівців ЕГ зазнали істотних змін, на відміну від студентів КГ, де вони виявились незначними.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що порівняння даних, одержаних на початку експерименту і після його завершення за всіма означеними критеріями та показниками, підтверджує якісне зростання показників ЕГ у процесі реалізації запропонованої структурно-функціональної моделі готовності майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-вихов-

Таблиця 4

Результати сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативних здібностей учнів, %

Критерії	Групи	Рівень					
		високий		середній		низький	
		на початку	наприкінці	на початку	наприкінці	на початку	наприкінці
Мотиваційно-цільовий	КГ	20,33%	23,36%	35,42%	39,58%	44,25%	37,06%
	ЕГ	21,88%	43,45%	37,12%	44,41%	41%	12,14%
Когнітивно-операційний	КГ	17,1%	28,71%	24,6%	39,58%	58,3%	31,71%
	ЕГ	24,56%	46,25%	39,14%	43,11%	36,3%	10,64%
Оцінювально-результативний	КГ	23,12%	28,71%	32,47 %	39,68%	44,41%	31,61%
	ЕГ	24,56%	56,25%	39,14%	33,71%	36,3%	10,04%

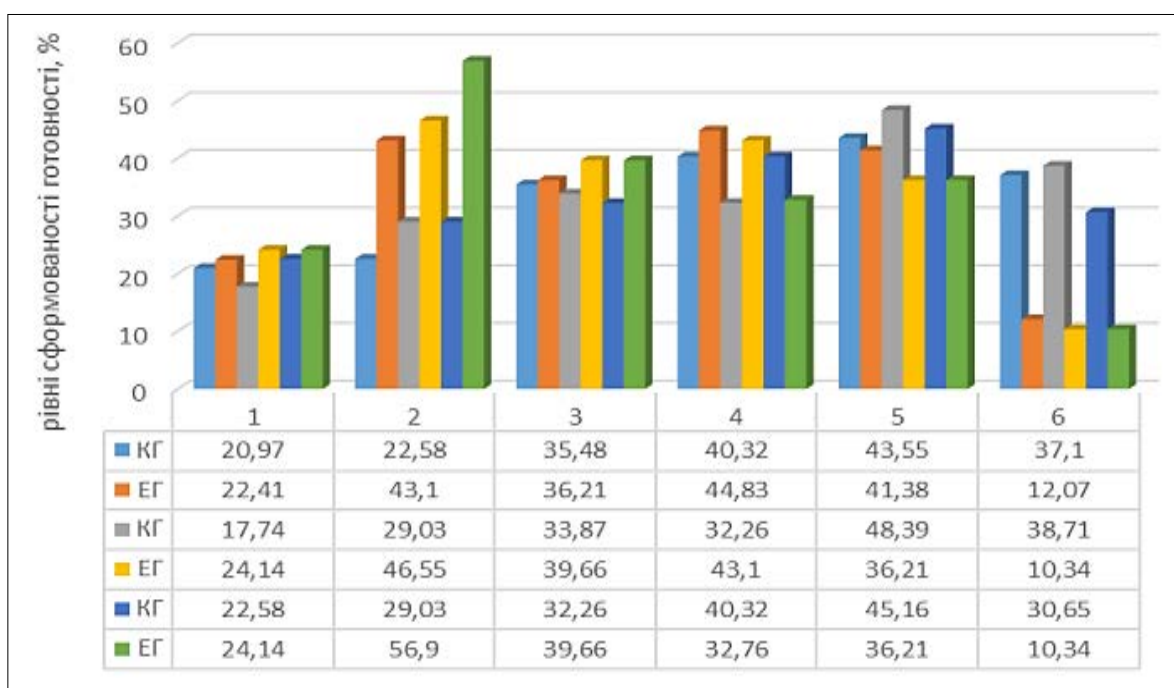


Рис. 4 Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативних здібностей учнів

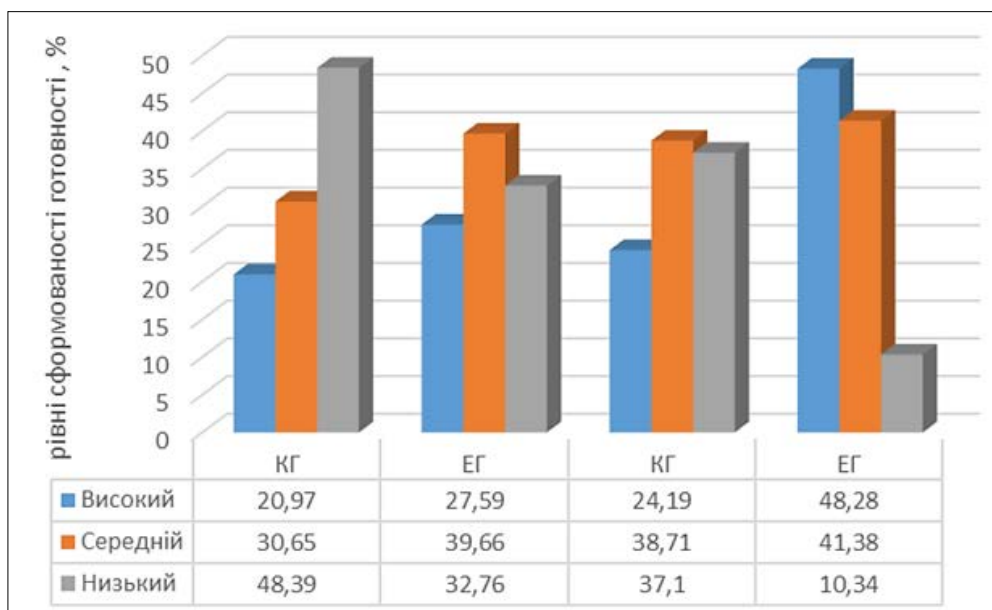


Рис. 5 Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи

ній діяльності початкової школи. Динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи подано в таблиці 5. та на рис. 5 (на констатувальному і контрольному етапах педагогічного експерименту).

Таблиця 5

Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи, %

Рівні	Констатувальний етап експерименту		Контрольний етап експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	20,18	26,93	23,66	48,65
Середній	30,83	39,61	38,47	40,41
Низький	48,99	33,46	37,87	10,94

Висновки і пропозиції. Отже, результативність нашого експериментального дослідження підтвер-

джено достовірними показниками, які перевірені за допомогою методів математичної статистики. Із метою оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи розроблено методичні рекомендації для викладачів закладів вищої педагогічної освіти щодо реалізації творчого підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців початкової освіти.

Подальші наукові розвідки вбачаємо в провадженні вдосконалення методики підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи на основі творчого підходу.

Список використаної літератури:

1. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Ин-та психиатрии, 2002. 378 с.

Korolova L. The results of investigative-experimental verification of the effectiveness of the structural-functional model for training future teachers for the development of creative abilities among students during the educational activities at the elementary school

The article describes the procedure of carrying out the pedagogical experiment, the methodology of checking the effectiveness of the submitted pedagogical conditions and the structural and functional model for training future teachers for the development of creative abilities among students during the educational activities at the elementary school. Theoretical analysis of the problem of dissertation research, conceptual positions and structural and functional model of the training of future teachers for the development of students' creative abilities during the educational activity at the elementary school enabled to continue the implementation of the research goal and to develop the content and program of experimental work aimed at defining the main conditions of monitoring assessment technology of the effectiveness in the developed author's model. An experimental study was carried out, which took place in parallel structure, ie, two homogeneous objects – experimental and control groups – were isolated.

It is noted that the training of future teachers of the initial level in the experimental groups was carried out on the basis of the author's method described above, which was put into effect, in the control groups – according to the traditional scheme.

Assessment of the effectiveness of the implementation of the structural and functional model of the readiness of future teachers for the development of students' creative abilities in the educational activity of the elementary school based on the indicators of motivation-target, cognitive-operational and appraisal-performance criteria was carried out on the basis of the analysis of the results of certain methods.

In order to optimize the professional training of future teachers for the development of creative abilities of students in the educational work of primary school, methodical recommendations for teachers of institutions of higher pedagogical education on the implementation of a creative approach in the professional training of future specialists in elementary education have been developed.

The analysis of the results of the experimental study training future teachers for the development of creative abilities among students during the educational activities at the elementary school was carried out. To verify the probability of the results of the experimental study, statistical methods for processing the data of the pedagogical experiment were used by comparison of the average indicators.

Key words: *preparation of future teachers of elementary school for development of creative abilities among elementary school students pupils, pedagogical experiment.*

О. В. Коротункандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри комп'ютерних наук
Житомирського державного технологічного університету

ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ У ЗВО

Статтю присвячено особливостям професійної підготовки майбутніх учителів інформатики у закладах вищої освіти України. Проаналізовано освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів за спеціальністю «014 Середня освіта (Інформатика)» вітчизняних закладів вищої освіти (ЗВО): Донбаський державний педагогічний університет, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Хмельницький національний університет, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Визначено нормативні (обов'язкові) та варіативні дисципліни у навчальних планах ЗВО для професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Установлено, якими фаховими знаннями, уміннями та навичками майбутній учитель інформатики має оволодіти під час вивчення обов'язкової частини дисциплін у ЗВО.

Наведено результати опитування, проведеного серед майбутніх учителів інформатики та вчителів-практиків інформатики закладів загальної середньої освіти, щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів інформатики, а також організації самостійної роботи студента.

Вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів інформатики у працях провідних учених дозволило виокремити різноманітні аспекти цієї проблеми у науковій літературі: фундаментальний та профільний (професійний) рівні підготовки, теоретичні та методичні засади такої підготовки за кредитно-модульною системою, організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики, загальні вимоги до змісту такої підготовки майбутніх учителів інформатики, особливості та структуру професійної підготовки майбутніх учителів інформатики, психолого-педагогічні аспекти такої підготовки, формування у студентів технологічної культури тощо.

Сформульовано проблеми професійної підготовки майбутніх учителів інформатики у вітчизняних ЗВО, зокрема підготовка студентів до впровадження та використання сучасного освітнього середовища, новітніх форм організації та сучасних засобів в освітньому процесі ЗЗСО.

Ключові слова: заклади вищої освіти, вчитель, учитель інформатики, підготовка майбутніх учителів інформатики, професійна підготовка.

Постановка проблеми. В інноваційному розвитку вищої педагогічної освіти відбувається постійне вдосконалення навчального середовища (далі – НС) майбутніх педагогів завдяки впровадженню сучасних ІКТ і нових методик навчання.

Наразі відбувається активне впровадження новітніх ІКТ в усіх сферах суспільства, зокрема в освіті. Відповідно до Закону України «Про освіту» [5], «освіта є головним державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і національно-культурний розвиток суспільства». В умовах сучасного інформаційного суспільства підвищується роль галузі вищої освіти в підготовці кваліфікованих кадрів. Через це зусилля педагогічних ЗВО мають бути спрямовані на підвищення професійного потенціалу майбутніх учителів, розвиток творчих здібностей, дослідницьких умінь і навичок, формування в них спеціальних (фахових) компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів інформатики досліджували Т.А. Вакалюк, І.В. Гирка, М.І. Жалдак, Н.В. Морзе, С.М. Овчаров, С.М. Прийма, О.М. Спірін та інші.

Мета статті – розглянути підходи до підготовки майбутніх учителів інформатики у працях вітчизняних учених.

Виклад основного матеріалу. Вагомим значенням набуває проблема підготовки майбутніх педагогів у ЗВО в умовах реформування середньої ланки освіти, у яку передбачено впровадження низки інновацій в освітній процес: розширення списку ключових компетентностей, якими має оволодіти учень, визначення наскрізних умінь учня, нова структура школи тощо. Тому майбутній учитель інформатики в умовах реформування освіти має вміти ефективно реалізувати набір здатностей, яким він оволодіє під час навчання у ЗВО, у сфері професійної діяльності. Мета такої підготовки студента у ЗВО містить загальні завдання навчання, виховання та розвитку особистості майбутнього педагога та відбувається згідно з освітньо-професійними програмами (далі – ОПП).

Багато викладачів-науковців вітчизняних ЗВО виокремлюють різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів інформатики.

Н.В. Морзе [7] виокремлює в підготовці майбутніх учителів інформатики два рівні: фундаментальний та профільний (професійний). Фундаментальна підготовка забезпечує формування інформаційної культури вчителя інформатики. Її зміст складають такі розділи: теоретичні основи інформатики, теорія алгоритмів, структури даних, технологія розробки програмного забезпечення, архітектура комп'ютерних систем, парадигми програмування, комп'ютерна графіка, операційні системи, інформаційні системи, теоретичні основи баз даних, дискретна математика, глобальна мережа Інтернет тощо. На думку науковця, професійною для майбутнього вчителя інформатики є методична підготовка, яка спирається на зміст фундаментальної підготовки, має враховувати діяльнісну модель учителя, що побудована на підставі аналізу основних видів його професійної діяльності та ключових функцій учителя інформатики в сучасній школі: інформаційно-орієнтаційній, проектувальній (моделювальній), аналітичній, мобілізаційній, трансляційній, діагностично-оцінювальній діяльності [7].

О.М. Спірін [10] приділяє увагу питанню теоретичних та методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою. Автор визначає основною метою останньої є формування знань, умінь та навичок майбутньої професійної діяльності як основи професійної компетентності вчителя інформатики. Учений також наголошує, що зміст навчання вчителя інформатики має забезпечувати одну з основних ознак дидактичної технології – результативність (результати підготовки вчителя інформатики) – його професійні компетентності, зокрема необхідні знання, уміння та навички майбутньої професійної діяльності [10].

І.В. Гирка [3] розглядає процес фахової підготовки майбутніх учителів інформатики та виокремлює організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності, зокрема організацію та мотивацію фахової підготовки; забезпечення активного саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації, використання та інтеграцію інформаційно-комунікаційних, інноваційних педагогічних технологій в освітній процес, упровадження міжпредметних зв'язків і реалізацію напрямів підготовки студентів. Автор зазначає, що кожна з визначених умов відповідає за формування певних компетентностей (базової, фахової, інформаційної, аналітичної, науково-дослідницької, інструментальної, проективної, комунікативної, міжособистісної), що складають професійну компетентність майбутніх учителів інформатики [3].

С.М. Овчаров [8] визначає загальні вимоги до змісту професійної підготовки майбутніх учителів інформатики: до особистості вчителя, до професійної підготовки, до загальних і професій-

но-орієнтованих знань та умінь зі спеціальності, до загальних і професійно-орієнтованих знань і умінь із психології; до культурно-естетичної підготовки; до професійно-методичних знань та умінь. Дослідник доводить, що індивідуально-диференційований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики сприятиме підвищенню ефективності фахової підготовки. Він розробив модель такого підходу в професійній підготовці майбутніх учителів інформатики, що допомагає у виявленні індивідуальних можливостей, відкриває перспективи до розкриття творчих здібностей, створює умови для самовдосконалення та самостійного творчого пошуку кожного студента.

М.І. Жалдак [4] обґрунтував структуру професійної підготовки майбутніх учителів інформатики до педагогічної діяльності у ЗВО, яка містить багато компонентів і заснована на концепції формування інформаційної культури вчителя та спеціальній і методичній його підготовці. На думку вченого, такі компоненти мають загальноосвітнє та загальнокультурне значення, представляють мінімальний обов'язковий обсяг знань, умінь, навичок у галузі інформаційних технологій (далі – ІТ) і мають формуватися насамперед з урахуванням спеціалізації вчителя й рівня його кваліфікації під час вивчення відповідних курсів основ інформатики та обчислювальної техніки. Подальше вдосконалення підготовки вчителя до використання ІТ в освітньому процесі має здійснюватися під час вивчення методик викладання дисциплін [4].

Т.А. Вакалюк [2] стверджує, що в підготовці майбутнього учителя інформатики до професійної діяльності потрібно визначити такі психолого-педагогічні аспекти: знання мети, змісту, форм, методів навчання, вміння організувати навчальний процес, уміння розрізняти рівні здібностей учнів; уміння забезпечувати різні рівні розвитку пізнавальної активності школярів з урахуванням індивідуальних особливостей, уміння здійснювати навчальну діяльність зі школярами на рівні співробітництва та співтворчості, уміння здійснювати об'єктивний підхід до оцінки знань, умінь та навичок школярів; уміння співпрацювати зі школярами в позаурочній роботі. Розглядаючи професійну підготовку майбутніх учителів інформатики, науковець виокремлює розумову, психологічну, педагогічну, методичну, моральну та фізичну підготовки.

С.М. Прийма [9] в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів інформатики зосереджується на проблемі формування в них технологічної культури, основою якої є інформаційна, дидактична й методична культури вчителя. Автор установив, що ефективність процесу формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики залежить від багатьох чинників: спеціальної організації навчально-виховного процесу, створення необхідних педагогічних умов,

унесення змін і доповнень до змісту навчальних психолого-педагогічних і професійних дисциплін, уведення спеціальних курсів, послідовної та систематичної роботи щодо формування окремих складників технологічної культури [9].

Г.В. Шурайло [12] аналізує особливості професійної підготовки майбутніх учителів інформатики в педагогічних ЗВО, зокрема необхідність превентивних заходів, спрямованих на підтримання актуальності змісту профільних дисциплін з інформатики через перманентне оновлення комп'ютерних технологій, інтенсифікацію навчального процесу з професійної підготовки учителів інформатики, необхідність формування в студентів уявлення про весь спектр сучасних комп'ютерних технологій. Автор доводить, що на ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики негативно впливають істотні розбіжності у вихідних знаннях, уміннях і навичках студентів із питань комп'ютерних технологій, тому необхідним є впровадження диференційованого підходу, яке враховує розбіжності у вихідних знаннях, уміннях і навичках студентів, а тому сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів [12].

Л.В. Брескіна [1] досліджувала структуру системи професійної підготовки майбутніх учителів інформатики та виявила об'єктивне існування проблеми взаємодії під час реалізації групових форм комп'ютеризованого навчання. На її думку, розв'язати цю проблему можна завдяки впровадженню в освітній процес як засобу навчання сучасних комп'ютерних мереж, для чого визначено роль і місце курсу «Мережі ЕОМ» у системі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Підвищення рівня професійної підготовки вчителів інформатики відбувається у двох напрямках: теоретичної підготовки в галузі побудови та розвитку сучасних комп'ютерних мереж; спеціальної методичної підготовки, яка висвітлює нові прийоми організації освітнього процесу в комп'ютерному класі з використанням сучасних технологій взаємодії за допомогою комп'ютерних мереж [1].

Л.М. Кутепова [6] виділила такі предметні галузі дослідження з проблем підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, як професійно-методична підготовка майбутніх учителів, формування готовності до конкретного виду діяльності (крім оцінювальної), умінь, навичок, цінностей, компонентів професійної діяльності; формування культури майбутнього вчителя; підготовка майбутніх учителів до оцінювання навчальних досягнень учнів; проблеми контролю, самоконтролю та оцінювання, використання тестового або комп'ютерного контролю у навчальному процесі; підготовка вчителів до використання інформаційних технологій у навчальному процесі; використання інформаційних технологій для формування професійних навичок у майбутніх учителів.

Т.В. Тихонова [11] в професійній підготовці майбутнього вчителя інформатики виокремлює процеси його професійного розвитку та саморозвитку, що відбуваються в умовах навчальної діяльності, регламентуються системою вимог із боку викладачів, навчальних програм, але майже не усвідомлюються студентом.

Отже, є різні підходи до висвітлення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Однак вагомими аспектами в ній є методична підготовка, кредитно-модульна система навчання, організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності студентів, індивідуальний та диференційований підходи, формування інформаційної та технологічної культури майбутнього вчителя, упровадження та застосування сучасних комп'ютерних мереж в освітньому процесі, професійний розвиток та саморозвиток студента тощо.

Професійна підготовка майбутніх учителів інформатики у ЗВО може корегуватися на підставі внесення змін до освітньо-професійної програми підготовки бакалавра за спеціальністю 014.09 Середня освіта (Інформатика) у ЗВО, навчальних планів ЗВО, навчально-методичних комплексів (далі – НМК) навчальних дисциплін. Адже сучасні ЗЗСО потребують освічених, інтелектуальних, творчих, компетентних учителів інформатики, які б відповідально ставилися до виконання своїх обов'язків у професійній діяльності.

Проведене дослідження дозволило сформулювати проблеми професійної підготовки майбутніх учителів інформатики у вітчизняних ЗВО.

Однією з таких проблем є підготовка студентів до впровадження та використання сучасного освітнього середовища в ЗЗСО, що потребує широкого та активного застосування новітніх інформаційних технологій. Відповідно до реформи шкільної освіти, майбутній учитель інформатики має фахово викладати свій предмет. Для цього йому необхідно сформувати таке середовище навчання інформатики, яке враховує навчальні інтереси учнів різних класів (початкова, середня, старша школа), відповідає знанням та вмінням учнів різної вікової категорії використовувати ІТ, дозволяє поглиблено вивчати предмет. Використання такого середовища підвищує мотивацію учнів до вивчення інформатики й допомагає вчителю реалізувати сучасні форми та методи навчання свого предмета. Тому вже на етапі підготовки майбутніх учителів інформатики у ЗВО має бути організоване сучасне середовище навчання обов'язкових предметів, де викладачі змогли б продемонструвати різноманітні засоби для його формування, а студенти – набути знань, умінь та навичок із його використання. Важливим і своєчасним, на нашу думку, є широке залучення хмаро орієнтованих засобів навчання.

Наступна проблема професійної підготовки майбутніх учителів інформатики пов'язана з упродовженням та використанням новітніх форм організації освітнього процесу у ЗЗСО, чого й вимагає українське суспільство нині від сучасних учителів. Наразі в ЗЗСО навчання відбувається за традиційною (класно-урочною) формою навчання, хоча викладачі у ЗВО застосовують елементи дистанційного та змішаного навчання під час викладання своїх курсів. Одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми є пояснення та демонстрація викладачами ЗВО таких форм під час викладання обов'язкових предметів із використанням новітніх ІКТ (систем дистанційного навчання, хмарних сервісів тощо). Майбутній учитель інформатики має бути готовим до ефективної організації у школі.

Ще однією проблемою є підготовка майбутніх учителів інформатики до використання сучасних засобів навчання в освітньому процесі, адже для результативного застосування на уроках потрібні знання та кваліфіковані вміння вчителя. Для цього більшість викладачів ЗВО впроваджують у свої курси сучасні засоби навчання на основі хмарних обчислень, зокрема хмароорієнтовані засоби навчання, щоб студенти отримали досвід використання в професійній діяльності. Також використання цих засобів у ЗВО пов'язаним зі збільшенням навчальних годин, що відводяться на самостійну роботу під час вивчення обов'язкових дисциплін майбутніми вчителями інформатики.

Висновки і пропозиції. Отже, професійна підготовка майбутніх учителів інформатики у ЗВО має здійснюватися на засадах використання сучасних хмаро орієнтованих засобів, що сприяють формуванню нового хмаро орієнтованого середовища навчання, у якому викладачі можуть використовувати сучасні форми організації освітнього процесу та методи навчання.

Список використаної літератури:

1. Брескіна Л.В. Професійна підготовка майбутніх вчителів інформатики на основі сучасних мережевих інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 17 с.
2. Вакалюк Т.А. Підготовка майбутніх учителів інформатики до розвитку логічного мислення старшокласників: теоретико-методологічний аспект: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 236 с.
3. Гирка І.В. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки. *Обрії*. 2015. № 1. С. 64–67.
4. Жалдак М.І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2011. №. 11. С. 3–15.
5. Закон України «Про освіту»: Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 03.05.2017).
6. Кутепова Л.М. Стан дослідження проблеми формування професійної готовності майбутніх вчителів інформатики до оцінювання навчальних досягнень учнів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2007. № 18–19. С. 264–273.
7. Морзе Н.В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 43 с.
8. Овчаров С.М. Індивідуально-диференційований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Київ, 2005. 21 с.
9. Прийма С.М. Формування технологічної культури майбутніх вчителів інформатики у процесі професійно-педагогічної підготовки. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного інституту. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ, 2005. Вип. 3. С. 162–174.
10. Спірін О.М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою: монографія / за наук. ред. М.І. Жалдака. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 300 с.
11. Тихонова Т.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2001. 20 с.
12. Шугайло Г.В. Диференційований підхід до навчання комп'ютерних технологій майбутніх учителів інформатики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 24 с.

Korotun O. Basis of professional preparation for future teachers of informatics in HEI

The article is devoted to the peculiarities of the professional training of future teachers of informatics in higher education institutions of Ukraine. The educational-professional programs of preparation of bachelors on the specialty "014 Secondary Education (Informatics)" of Ukrainian higher education institutions (HEI) are analyzed: Donbas State Pedagogical University, Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Khmelnytsky National University, Chernivtsi National University of Yuriy Fedkovych. The normative (compulsory) and variatric disciplines are defined in the curricula of the HEI for the training of future teachers of informatics. It is established which professional knowledge, skills and abilities the future teacher of informatics should master when studying a compulsory part of disciplines in the HEI.

The results of the survey conducted among the future teachers of informatics and teachers-practitioners of informatics of institutions of general secondary education (IGSE), on improvement of professional training of future teachers of computer science, as well as organization of independent work of the student are presented.

The study of the peculiarities of the training of future teachers of informatics in the writings of the leading scientists allowed to highlight various aspects of this problem in the scientific literature: the fundamental and profileal (professional) levels of training, the theoretical and methodological principles in the credit-module system, organizational and pedagogical conditions for the formation of professional competence of future teachers of computer science, general requirements for the content of such training for future teachers of computer science, features and structure of the profession the training of future teachers of computer science, psychological and pedagogical aspects of such training, the formation of students of technological culture, etc.

The problems of the training of future teachers of computer science in the Ukrainian HEI are formulated, namely: preparing students for the introduction and use of the modern educational environment, the latest forms of organization and modern facilities in the educational process of IGSE.

Key words: *institutions of higher education, teacher, teacher of informatics, preparation of future teachers of computer science, professional training.*

М. Ф. Криштанович

доктор наук із державного управління, доцент,
професор кафедри педагогіки і соціального управління
Інституту права та психології
Національного університету «Львівська політехніка»

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено дослідженню професійно-педагогічної компетенції викладача закладу вищої освіти. Сучасний аналіз досліджуваної проблеми вказує на важливість вивчення цього питання. Основою методологічного значення для вивчення досліджуваної проблеми має визначення категорій «загальнокультурна компетентність», «комунікативна компетентність» та «інформаційна компетентність». У педагогічному словнику зазначено, що загальнокультурна компетентність – це рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем, які виникають при цьому, і визначення своєї позиції. Статус проблеми розвитку і формування загальнокультурної компетентності в сучасний період є одним із найбільш значущих в освіті. Але слід зазначити, що загальнокультурна компетентність є досить недослідженою ланкою в педагогіці. Сьогодні немає навіть загальноприйнятого конкретного визначення цього поняття. Незважаючи на це, слід розуміти, що професія педагога не мислиться без оволодіння загальнокультурною компетентністю. Важливим складником у дослідженні процесу формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача є категорія «комунікативна компетентність». Переходячи до аналізу її сутності і значення, варто зауважити, що це поняття досліджується як у теоретичних, так і в прикладних аспектах педагогічної науки. Поняття «комунікативна компетенція» увів у наукову термінологію Д. Хаймс, визначивши її як «притаманні людині знання та вміння успішного й ефективного спілкування». Методологічне і практичне значення для дослідження процесу формування і розвитку професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти має також розкриття сутності поняття «інформаційна компетентність», яку можна розглядати як здатність особистості, яка може самостійно шукати, вибирати, аналізувати, організовувати, представляти і передавати інформацію. Інформаційну компетентність ми розуміємо як систему «комп'ютерних знань і вмінь, що забезпечують необхідний у конкретній професії рівень отримання, переробки, передачі, зберігання і представлення інформації, що є професійно детермінованою».

Ключові слова: викладач, заклад вищої освіти, професійно-педагогічна компетентність, загальнокультурна компетентність, комунікативна компетентність, інформаційна компетентність.

Постановка проблеми. Необхідність ґрунтовного теоретичного аналізу проблеми, щодо визначення та розкриття ролі і сутності категорій «загальнокультурна компетентність», «комунікативна компетентність», «інформаційна компетентність», а також на їх основі формування професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливу роль у розкритті сутності категорії «професійно-педагогічна компетентність» по-різному підходили такі відомі зарубіжні та вітчизняні науковці, як Г. Атаманчук, В. Афанасьєв, С. Глазєв, С. Дубенко, В. Князєв, М. Корецький, О. Машков, Н. Нижник, Г. Одинцова, Ф. Шамхалов та ін. Але питання професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти є дуже важливим та актуальним, а також на сьогодні не повністю дослідженою.

Мета статті – визначити професійно-педагогічну компетентність викладача закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Велике методологічне значення для дослідження процесу формування професійно-педагогічної компетентності викладача є вивчення досліджуваної проблеми, яка має визначення категорії «загальнокультурна компетентність». У педагогічному словнику за редакцією Г. Коджаспірової та А. Коджаспірова зазначено, що загальнокультурна компетентність – це рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем, які виникли при цьому, і визначення своєї позиції. Статус проблеми розвитку і формування загальнокультурної компетентності в сучасний період є одним із найбільш значущих в освіті. Але слід зазначити, що загальнокультурна компетентність є не досить дослідженою ланкою в педагогіці. Сьогодні немає навіть загальноприйнятого конкретного визначення цього поняття. Незважаючи на це, слід розуміти, що професія педагога не мислиться без оволодіння загальнокультурною компетентністю. Деякі аспекти фор-

мування загальнокультурної компетентності особистості в освітньому процесі висвітлюються в роботах Т. Єжової, С. Зубчевської, О. Петрова, О. Калашнікової та ін. Під загальнокультурною компетентністю вони розуміють сукупність знань, навичок, елементів, культурного досвіду, що дозволяють орієнтуватися в соціальному, культурному оточенні й оперувати його елементами.

Процес формування загальнокультурної компетентності полягає у досягненні педагогом високого рівня загальнокультурної компетенції, оволодінні культурними цінностями, набутті здібностей оцінки культурних явищ та самоосвіті. Так, Т. Несвірська [1] поняття загальнокультурної компетентності розглядає як професійно значиму інтегративну якість особистості, її здатність взаємодіяти з представниками інших культур в умовах полікультурного суспільства, яка ґрунтується на сукупності знань, умінь, навичок, світоглядних уявленнях, ціннісних орієнтаціях та досвіді, що виявляється в загальній ерудиції, культурі спілкування, що дозволяють виконувати педагогічну діяльність.

Вищезазначені наукові розвідки свідчать, що ми можемо говорити про такі обов'язкові складники загальнокультурної компетентності викладача ЗВО, як толерантність, повага до представників інших культур, відповідальність за власні вчинки, уміння працювати в педколективі, уміння приймати спільні рішення тощо.

Таким чином, загальнокультурна компетентність, на нашу думку, є важливою умовою формування і розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти і дозволяє їм:

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки і культури, а також орієнтуватися в духовних контекстах сучасного українського суспільства;
- застосовувати засоби і технології інтеркультурної взаємодії;
- знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну та іноземні мови, символіку і тексти;
- застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних, загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій поведінки та кар'єри;
- опановувати моделі толерантної поведінки та конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації [2].

Важливим складником у дослідженні процесу формування професійно-педагогічної компетентності викладача є категорія «комунікативна компетентність». Переходячи до аналізу її сут-

ності і значення, варто зауважити, що це поняття досліджується як у теоретичних, так і прикладних аспектах педагогічної науки. Поняття «комунікативна компетенція» увів у наукову термінологію Д. Хаймс, визначивши її як «притаманні людині знання та вміння успішного й ефективного спілкування» [3]. Різні аспекти тлумачення сутності цього поняття досліджували К. Дмитренко, О. Жирун, К. Касярум, О. Каюмов, С. Курашева, Тармаєва, Н. Хміль та ін.

Зважаючи на це, заслуговує на увагу визначення поняття комунікативна компетентність, яке дає науковець О. Низовець [4], зокрема це «здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти в рамках професійної діяльності, що є інтегральним, відносно стабільним, цілісним утворенням, котре проявляється в індивідуально-психологічних властивостях та особливостях спілкування, вміщує сукупність знань, досвіду, якостей, здібностей особистості, які дозволяють ефективно виконувати професійні функції». Ми повністю погоджуємося з визначенням цього поняття, що є інтегративним багаторівневим особистісним утворенням, що розглядається як результат сформованості професійних компетенцій та особистісних якостей викладача, які дозволяють йому логічно, науково та стисло передавати предметну інформацію, керувати процесом спілкування й організувати педагогічно доцільну взаємодію в освітньому процесі.

Такими чином, комунікативна компетентність викладачів закладів вищої освіти ми можемо охарактеризувати як складне системне утворення, яке поєднує в собі набуті знання, досвід, мотиваційну спрямованість на оволодіння високим рівнем професійно-педагогічної компетентності, що є необхідним для свідомої регуляції і вдосконалення подальшої професійної діяльності у ЗВО.

Методологічне і практичне значення для дослідження процесу формування і розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти має також розкриття сутності поняття «інформаційна компетентність». Слід зазначити, що у науковій літературі є багато підходів до визначення сутності цього поняття. Так, В. Беспалов зазначає, що інформаційну компетентність можна розглядати як здатність особистості, яка може самостійно шукати, вибирати, аналізувати, організувати, представляти і передавати інформацію [5]. Н. Баловсяк визначає інформаційну компетентність як «уміння орієнтуватися у великому інформаційному полі, що постійно оновлюється і швидко знаходити необхідну інформацію та вбудовувати її у свою систему діяльності, застосовувати для вирішення практичних і дослідницьких завдань» [6, с. 25]. С. Раков інформаційну компетентність розуміє як систему «комп'ютерних знань і вмінь, що забезпечують необхідний у конкретній

професії рівень отримання, переробки, передачі, зберігання і представлення інформації, що є професійно детермінованою» [7, с. 37]. М. Антонченко аналізує інформаційну компетентність як уміння самостійно шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію. Ця компетентність, на його думку, «забезпечує навички діяльності з інформацією, що міститься в навчальних предметах та освітніх галузях, а також у навколишньому світі» [8, с. 164]. О. Зайцева у своєму дослідженні розглядає інформаційну компетентність викладачів як «якість особистості, що містить сукупність знань, умінь і навичок виконання різних видів інформаційної діяльності і ціннісне ставлення до інформаційної діяльності» [9, с. 36].

Аналіз вищезазначених публікацій дозволяє нам зробити висновок, що у нашому дослідженні інформаційну компетентність викладачів закладів вищої освіти слід розглядати як сукупність знань, умінь і навичок виконання різних видів інформаційної діяльності, що сприятиме ціннісному ставленню до процесу формування професійно-педагогічної компетентності.

Визначальну роль у нашому дослідженні відіграє категорія «професійно-педагогічна компетентність». Зазначимо, що це поняття у науковий обіг було вперше введено Н. Кузьміною, яка його визначила як «сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове та практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань» [10, с. 90].

До розкриття сутності категорії «професійно-педагогічна компетентність» по-різному підходили відомі зарубіжні та вітчизняні вчені. Так, відомий дидакт Ю. Татур подає таке визначення сутності професійно-педагогічної компетентності. «Це компетентність фахівця з вищою освітою, це вияв ним на практиці прагнення та здатності (готовності) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість, особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення» [11]. На думку О. Маркової, професійно-педагогічна компетентність – це «обізнаність викладача про знання, уміння та нормативні ознаки, які необхідні для здійснення цієї праці; володіння психологічними якостями, необхідними для її виконання, реальна професійна діяльність відповідно до еталонів і норм» [12, с. 84]. У цьому ж аспекті висловлює своє тлумачення Т. Маслової, поняття цієї компетентності викладача вона пов'язує насамперед «...із діяльністю, із його здатністю виконувати певні професійні дії, в основі яких лежать необхідні професійні знання та вміння, а ця компетентність передбачає наявність у нього внутрішньої мотивації до якісного виконання всіх

професійних завдань, наявність професійних цінностей» [13, с. 62]. С. Демченко професійно-педагогічну компетентність викладача характеризує як складну багаторівневу стійку структуру його психічних рис, що формується внаслідок «інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для нього особистісних якостей і має такі суттєві ознаки: мобільність, гнучкість і критичність мислення» [14]. Л. Зеленська професійно-педагогічну компетентність викладачів ЗВО розглядає як цілісну, узагальнену, інтегральну якість, що має свою структуру та ознаки і дозволяє їм у найбільш ефективний спосіб вирішувати навчально-виховні завдання [15].

Висновки і пропозиції. Ураховуючи все вищезазначене науковцями, професійно-педагогічну компетентність викладача ЗВО можна подати як якісну, інтегративну, професійно-особистісну характеристику фахівця, що визначає усвідомлене його позитивне ставлення до педагогічної діяльності, уміння передбачати результати своєї професійної діяльності, критично оцінювати її наслідки, уміло володіти інноваційними педагогічними технологіями в умовах сучасного освітнього процесу.

Отже, проблема становлення та розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи є однією з актуальних у педагогіці професійної освіти.

Аналіз досліджень із цієї проблеми дозволяє нам стверджувати, що професійно-педагогічна компетентність є важливою особистісною характеристикою, яка в стані забезпечити у майбутньому продуктивну професійну діяльність у ЗВО України.

Список використаної літератури:

1. Несвірська Т.В. Структура і зміст загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Нові технології навчання*. Наук.-метод. зб. 2010. Ч. 2 (66). С. 120–124.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: [колективна монографія] / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
3. Hymes D. On Communicative Competence. С. J. Brumfit and K. Johnson (Eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. London, 1979. P. 5–27.
4. Низовець О.А. Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2011. 23 с.
5. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 41–45.

6. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 5. С. 21–28.
7. Раков С.А. Сучасний учитель інформатики: кваліфікація і вимоги. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2005. № 3. С. 35–38.
8. Антонченко М.А. Інформаційна культура як складова загальнолюдської культури. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. Наукових праць*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. № 1(8). С. 161–166.
9. Зайцева О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: дис. ... канд. пед. наук. Армавир, 2002. 169 с.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.
11. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.
12. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1990. № 8. С. 82–88.
13. Маслова Т. Шляхи підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів. *Новий колегіум: наук.-інформ. журн.* 2004. № 5/6. С. 59–63.
14. Демченко С.О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Кіровоград: Кіровоградський держ. пед. університет, 2005. 20 с.
15. Зеленська Л.Д. Проблема формування професійно-педагогічної компетентності вчених вищих навчальних закладів Слобожанщини (кінець XIX – початок XX століття.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Харків: Харківський нац. пед. університет імені Г.С. Сковороди, 2006. 20 с.

Kryshtanovych M. Investigation of the process of formation and development of vocational and pedagogical competence of the teacher of the institution of higher education

The article is devoted to the study of the professional-pedagogical competence of the teacher of higher education institution. The current analysis of the problem under investigation shows the importance of studying this issue. The basis of methodological significance for studying the problem is the definition of categories "general cultural competence", "communicative competence information competence". The pedagogical dictionary states that general cultural competence is a level of education sufficient for self-education and independent decision of cognitive problems that have arisen at the same time and determining its position.

The status of the problem of development and the formation of general cultural competence in the modern period is one of the most significant in education. But it should be noted that general cultural competence is a rather unexplored link in pedagogy. Today there is not even a generally accepted concrete definition of this concept. But, despite this, it should be understood that the profession of a teacher is not conceived without mastering the general cultural competence. An important component in the study of the process of forming the teacher's professional and pedagogical competence is the category of "communicative competence". Turning to the analysis of its essence and value, it is worth noting that this concept is studied both in the theoretical and applied aspects of pedagogical science. The notion of "communicative competence" introduced the scientific terminology of D. Heights, defining it as "knowledge and skills inherent in mankind of successful and effective communication".

Methodological and practical significance for the study of the process of formation and development of vocational and pedagogical competence of the future teacher of higher education institution is also the disclosure of the essence of the concept of "information competence", it can be regarded as the ability of an individual who can independently search, choose, analyze, organize, represent and transmit information.

We understand the information competence as a system of «computer knowledge and skills that provide the level of obtaining, processing, transferring, storing and representing information that is professionally determined» in a particular profession.

Key words: *higher education institution, teacher, vocational and pedagogical competence, general cultural competence, communicative competence, information competence.*

I. М. Литовченко

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ АКАДЕМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ ЯК ДИСЦИПЛІНИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Значне розширення міжнародної співпраці, пов'язане з глобалізацією, інтеграцією та інтернаціоналізацією економіки, бізнесу та освіти, зумовлює нові вимоги до підготовки сучасного фахівця, який має володіти не лише професійними компетентностями, а й іноземною мовою, зокрема англійською як мовою міжнародного бізнесу й науки. Зважаючи на це, пошук шляхів оптимізації навчання іноземних мов у закладах вищої освіти набуває пріоритетного значення. Метою статті є визначення особливостей англійської мови академічного спрямування як важливої дисципліни у професійній підготовці сучасного фахівця. Англійська мова академічного спрямування набуває все більшого поширення в академічному середовищі, оскільки вона спрямована на розвиток навичок та вмінь, необхідних студентам у вивченні фахових дисциплін. Англійська мова академічного спрямування виникла як субдисципліна англійської мови професійного спрямування, тому в них є певні спільні риси, зокрема спрямованість на задоволення потреб учня та зв'язок із професією. Методи, технології та підходи до навчання EAP набувають постійного розвитку й удосконалення, поглиблюється її практикоспрямованість, орієнтованість на розвиток компетентностей. Методика викладання EAP вирізняється значною гнучкістю. Використовуються різноманітні методи та підходи, зокрема компетентнісний, стратегічний, жанровий, змістовий підходи. Курси англійської мови академічного спрямування можуть варіюватися за ступенем інтеграції в процес вивчення фахових дисциплін. Аналіз стану вивчення дисципліни «Англійська мова академічного спрямування» в Україні показує, що в українських університетах вона не є достатньо поширеною та інтегрованою в процес вивчення фахових дисциплін і поступається місцем англійській мові професійного спрямування, яку вивчають на першому та другому курсах бакалаврату.

Ключові слова: англійська мова академічного спрямування, англійська мова професійного спрямування, професійна підготовка, фахові дисципліни, методи навчання, підходи до навчання, університет.

Постановка проблеми. Значне розширення міжнародної співпраці, пов'язане з глобалізацією, інтеграцією та інтернаціоналізацією економіки, бізнесу та освіти, зумовлює нові вимоги до підготовки сучасного фахівця, який має володіти не лише професійними компетентностями, а й іноземною мовою, зокрема англійською (як мовою міжнародного бізнесу й науки). Зважаючи на це, пошук шляхів оптимізації навчання іноземних мов у закладах вищої освіти набуває пріоритетного значення.

Аналіз останніх досліджень. Цій проблемі присвячено праці низки вітчизняних і зарубіжних учених, серед яких Y. Lavrysh, [15], I. Lytovchenko [17], O. Synekor [22], I. Stavvytska [20], N. Alfares [1], T. Dudley-Evans [6], J. Flowerdew, & M. Peacock [9], I. Leki, & J. Carson [16] та ін. Проте певні аспекти зазначеної проблеми потребують подальшого вивчення. Зважаючи на це, мета статті – визначення особливостей англійської мови академічного спрямування як важливої дисципліни у професійній підготовці сучасного фахівця.

Виклад основного матеріалу. Англійська мова академічного спрямування (English for

Academic Purposes – EAP) виникла як субдисципліна англійської мови професійного спрямування (English for Specific Purposes – ESP) у 80-х рр. минулого століття. Уперше цей термін рекомендувала до вживання Британська рада у 1976 р. на семінарі, який ця організація присвятила проблемі англійської мови академічного спрямування. Починаючи з наступного 1977 р., його почали використовувати у США, відтоді програми EAP набувають усе більшого поширення в академічному середовищі.

Загалом, учені розуміють поняття «англійська мова академічного спрямування» як навчання англійської мови з метою допомоги учням у навчанні та здійсненні наукових досліджень. Г. Хедлі (G. Hadley) визначає EAP як «навчання англійської мови на найвищому рівні, яке дає змогу студентам удосконалити мовну компетентність у закладах вищої освіти незалежно від країни, в якій відбувається це навчання» [11, с. 23]. У цьому контексті Д. Ганнінг (J. Gunning) стверджує, що «під категорію ESP/EAP підпадає все викладання англійської мови в системі вищої освіти» [10, с. 16].

ЕАР особливо широко використовується в розвинутих англomовних країнах, де навчається велика кількість іноземних студентів.

Загальною метою англійської мови академічного спрямування є підготовка студентів до виконання завдань, які постають перед ними у процесі вивчення фахових дисциплін у навчальних закладах. Так, студенти університетів та коледжів мають уміти слухати лекції, читати книги, підручники, статті, писати есе, виконувати екзаменаційні роботи, брати участь у групових обговореннях, робити презентації. Це зумовлює необхідність розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма) в процесі вивчення англійської мови академічного спрямування. Як показують результати досліджень, традиційно найбільша увага у програмах цієї дисципліни зосереджується на розвитку читання й письма [13; 8; 14].

Науковці виокремлюють два такі види англійської мови академічного спрямування, як англійська мова загального академічного спрямування (English for General Academic Purposes – EGAP) та англійська мова спеціального академічного спрямування (English for Specific Academic Purposes – ESAP) [5]. EGAP зосереджує увагу на вміннях, навичках та мові, спільній для різних дисциплін, наприклад, занотовування, слухання лекцій, написання есе, екзаменаційних відповідей та інших типових завдань в академічному середовищі. Як зазначають Т. Дадлі-Еванс та М. Сент Джон (Т. Dudley-Evans & M. St John) [6], читання підручника вимагає однакових навичок та вмінь у різних галузях: необхідно зрозуміти основну ідею, визначити супровідні ідеї, виявити точку зору автора, робити нотатки, мати навички переглядового читання, вміти робити презентації, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, представляти результати. ESAP зосереджує увагу на відмінностях між різними дисциплінами, є більш вузько спрямованою. Як правило, студенти вивчають її після того, як набули загальних навичок та вмінь у курсі вивчення EGAP.

Зважаючи на те, що англійська мова академічного спрямування виникла як субдисципліна англійської мови професійного спрямування, у них є певні спільні риси, зокрема:

- синтаксична, лексична, семантична спорідненість, наближеність до мови, притаманної певній професійній діяльності;
- спрямованість на задоволення конкретних потреб учня;
- зв'язок із професією (тобто тематика навчання мови безпосередньо пов'язана з фаховими дисциплінами та професійною діяльністю);
- спрямованість на формування та розвиток лише обмеженого кола мовних навичок та вмінь (наприклад, навичок читання) [21].

У процесі розвитку, як зазначає А. Беджко [2], дисципліна «англійська мова академічного спрямування» зазнала суттєвих змін, особливо в тому, що стосується матеріалів, методів, технологій, очікувань, фінансового потенціалу тощо. Так, однією з ключових проблем, на якій зосереджують усе більше уваги в курсі вивчення цієї дисципліни, є академічна культура, зокрема питання плагіату та особливості його трактування в різних країнах. Звідси виникає проблема недостатньої обізнаності частини іноземних студентів із вимогами до цитування в англomовному академічному письмі, для розв'язання якої студентів навчають робити узагальнення, перефразування, синтезування, цитування, посилання на джерела тощо.

Як ми вже зазначали, суттєвих змін зазнали методи навчання та матеріали, які використовуються у викладанні зазначеної дисципліни. Так, із метою поглиблення практикоорієнтованості англійської мови у 70-х рр. минулого століття було започатковано так зване групове викладання, яке передбачало спільну викладацьку діяльність фахівця з англійської мови академічного спрямування й фахівця в галузі знань, яку вивчає студент. Оскільки часто групове викладання є неможливим, є різні інші форми співпраці між викладачами англійської мови й фахових дисциплін, наприклад, останні можуть бути запрошеними лекторами, надавати матеріали, тексти для читання, складати списки рекомендованої літератури з певної галузі знань, рекомендувати аудіо- та відеозаписи для використання на заняттях з англійської мови, що сприяє розвитку мовних компетентностей учнів, підвищенню рівня володіння мовою.

Методика викладання ЕАР вирізняється значною різноманітністю. Науковці виокремлюють як традиційні, так й інноваційні підходи та методи. Так, Р. Тодд (R. Todd) [23] виокремлює шість основних підходів, які використовуються в різних країнах: 1) індуктивне навчання (inductive learning); 2) процесний підхід (process syllabuses), який передбачає навчання, що базується на завданнях (task-based learning), проектне навчання (project-based learning); 3) учнівська автономія; 4) використання автентичних матеріалів і завдань; 5) інтегрування комп'ютерних технологій у навчання; 6) командні технології навчання.

Науковці [7] також виокремлюють компетентнісний (skills-based approach), стратегічний (strategy-based approach), жанровий (genre-based approach), змістовий (content-based approach) підходи. Вони не виключають один одного й можуть використовуватися в поєднанні.

Компетентнісний підхід передбачає навчання мовленнєвих навичок: читання, аудіювання, говоріння, письма [6]. Їх вважають навичками макро-рівня й вивчають у комплексі. Стратегічний підхід розглядає шість стратегій, які учні можуть обирати,

щоб досягнути успіху: 1) бажання й намагання робити точні здогадки; 2) бажання спілкуватися; 3) відсутність страху перед помилками; 4) зосередження як на структурі, так і на значенні; 5) використання всіх можливостей практики; 6) контроль над своїм мовленням і мовленням інших [19]. Вибір стратегії, як зазначають науковці, зумовлений такими різними, зокрема зовнішніми, чинниками, як мотивація, стать, культурне виховання, соціальні установки та вірування, тип завдань, вік, етнічна приналежність, стиль навчання тощо [18; 7; 4].

Жанровий підхід зосереджує увагу на лінгвістичних рисах, притаманних текстам різних жанрів. Д. Хеммонд та Б. Дерев'янка (J. Hammond та B. Derewianka) [12] розглядають чотири аспекти жанрів:

- культурний, який базується на взаємозв'язку культури й жанру. Жанр розглядається з точки зору соціальних процесів у суспільстві;
- ситуаційний контекст, який наголошує на необхідності узгодження життєвих і освітніх завдань з умовами мовленнєвих ситуацій;
- моделі конкретних жанрів, представлені певними зразками, які студенти аналізують до того, як починають писати самі;
- повторювані граматичні структури, притаманні конкретному жанру.

Змістовий підхід полягає в інтеграції навчання фахових дисциплін із викладанням мови. Основна увага зосереджується не лише на вивченні іноземної мови, а й на використанні цієї мови як засобу опанування академічних дисциплін. Зміст навчання має бути важливим і зрозумілим для учнів. Як зазначають науковці, такий підхід використовується багато років у навчанні іноземних мов у вищій освіті [3].

Слід зазначити, що курси англійської мови академічного спрямування можуть варіюватися за ступенем інтеграції в процес вивчення фахових дисциплін. Більш інтегровані курси, наприклад, можуть базуватися на тому, що зміст фахової дисципліни модифікується або спрощується фахівцем у зазначеній галузі, який водночас є фахівцем у галузі мови з метою більш ефективного донесення змісту дисципліни студентам, які вивчають мову. Також висока інтеграція мови й фаху забезпечується курсами, які передбачають, що студенти вивчають фах та іноземну мову одночасно. Змістове наповнення є ідентичним. Таке навчання забезпечує більшу автентичність, оскільки засвоєнню студентами фахових знань сприяє додаткове вивчення мови. До менш інтегрованих курсів належать ті, які складаються з вивчення певних тем, які обираються студентами або викладачем. Таке навчання «зосереджується на розвитку загальних академічних навичок та вмінь і не звужується до рамок конкретної фахової дисципліни [9, с. 181]. Три види програм мають спільне спрямування, зокрема

забезпечення автентичності, контекстності, значимості й реалістичності навчання.

Аналіз стану вивчення дисципліни «Англійська мова академічного спрямування» в Україні показує, що у вітчизняних університетах вона не є достатньо поширеною. В українських закладах вищої освіти вивчають англійську мову професійного спрямування, що, очевидно, зумовлене тим, що іноземна мова входить до навчальних планів лише на першому й другому курсах бакалаврату. Проте деякі ЗВО, зокрема Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», активно впроваджують її у свої курикули і викладають здобувачам ступенів магістра та доктора філософії. За змістовими характеристиками можемо сказати, що це програми англійської мови загального академічного спрямування, оскільки вони, на відміну від програм англійської мови спеціального академічного спрямування, мають на меті розвиток знань, умінь та навичок, спільних для різних галузей знань, тому їх вивчають студенти різних спеціальностей.

Висновки і пропозиції. Отже, проведене дослідження дає змогу зробити висновки про те, що англійська мова академічного спрямування набуває все більшого поширення в академічному середовищі, оскільки вона спрямована на розвиток навичок та вмінь, необхідних студентам у вивченні фахових дисциплін. Англійська мова академічного спрямування виникла як субдисципліна англійської мови професійного спрямування, тому в них є певні спільні риси, зокрема спрямованість на задоволення потреб учня та зв'язок із професією. Методи, технології та підходи до навчання ЕАР набувають постійного розвитку й удосконалення, поглиблюється її практикоспрямованість, орієнтованість на розвиток компетентностей.

До перспектив подальших досліджень відносимо вивчення особливостей навчання академічного письма в підготовці здобувачів ступеня доктора філософії.

Список використаної літератури:

1. Alfares N. Benefits and difficulties of learning in group work in EFL classes in Saudi Arabia. *English Language Teaching*. 2017. V. 10, № 7. P. 247–256. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n7p247>
2. Bejko A. F. N. A LEAP of Faith: The development of programs for English for Academic Purposes at the University of Calgary, 1994–2006: Unpublished doctoral dissertation. Calgary, 2007. 226 p.
3. Brown C.L. Content based ESL curriculum and academic language proficiency. *The Internet TESL Journal*. 2004. V. 10, № 2. Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Brown-CBEC.html>
4. Cohen A. Second language learning and use strategies: Clarifying the issues. Research report. Minnesota: Minnesota University, 1995. 20 p.

5. Davis T. S. Undergraduate vs. graduate academic English: a corpus-based analysis: Unpublished PhD dissertation. Pennsylvania, 2012. x, 141 p.
6. Dudley-Evans T. Team-teaching in EAP: Changes and adaptations in the Birmingham approach. In J. Flowerdew, M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. XVI, 467 p.
7. Evers A. Does Discipline Matter? Pedagogical Approaches to Critical Thinking in English for Academic Purposes (EAP) and Economics: Unpublished PhD dissertation. Ottawa, 2007. viii, 133.
8. Ferris D. Academic oral communication needs of EAP learners: What subject-matter instructors actually require. *TESOL Quarterly*. 1996. V. 30, № 1. P. 31–58.
9. Flowerdew J., Peacock M. *Research perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. XVI, 467 p.
10. Gunning, J. An immodest proposal for tertiary-level EFL: An interview with Mike Guest. *The Language Teacher*. 2009. V. 33 № 9. Retrieved from <http://jaltpublications.org/tlt/articles/489-immodest-proposal-tertiary-level-efl-interview-mikeguest>
11. Hadley G. *English for Academic Purposes in Neoliberal Universities: A critical grounded theory*. Cham and New York: Springer, 2015. XV, 184 p.
12. Hammond J. Genre. In Nunan D & Carter R. (Eds.) *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. x, 294 p.
13. Houfe H. (2012). A Case Study of Shadowing as a Means of Helping EAP Students to Prepare for Oral Presentations: Effects on Pronunciation and Anxiety: Master of Arts thesis. Ottawa, 2012. x, 155.
14. Kim S. Academic oral communication needs of East Asian international graduate students in non-science and non-engineering fields. *English for Specific Purposes*. 2006. V. 25, № 4. P. 479–489.
15. Lavrysh Y. Soft skills acquisition through ESP classes at technical university. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2016. V.4, № 3. P. 517–525. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1603517L>
16. Leki I. “Completely Different Worlds”: EAP and the writing experiences of ESL students in university courses. *TESOL Quarterly*. 1997. V. 31, № 1. P. 39–69.
17. Lytovchenko I., Ogienko O., Sbrueva A., Sotska H. Teaching English for Specific Purposes to adult learners at university: methods that work. *Advanced Education*. 2018. № 10. P. 69–75. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.149741>.
18. Oxford R. L. Language learning strategies and beyond: a look at strategies in the context of styles. In Magnan S. S. (ed.), *Shifting the instructional focus to the learner*. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1990. P. 35–55.
19. Rubin J. What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*. 1975. № 9. P. 41–51.
20. Stavyska I. The formation of foreign language competence of engineering students by means of multimedia. *Advanced Education*. 2017. № 7. P. 123–128.
21. Strevens P. ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Centre, 1988. P. 1–13.
22. Synekop O. Cognitive aspect of learning style in differentiated ESP instruction for the future IT specialists. *Advanced Education*. 2018. № 10. P. 40–47.
23. Todd R. EAP or TEAP? *Journal of English for Academic Purposes*. 2003. № 2. P. 147–156.

Lytovchenko I. Features of English for academic purposes as discipline in professional training of modern specialists

Significant expansion of international cooperation, connected with globalization, integration and internationalization of economy, business and education, necessitates new requirements for the training of a modern specialist who must possess not only professional competencies but also proficiency in a foreign language, particularly, English as a language of international business and science. In this regard, the search for ways to optimize the teaching of foreign languages in higher education institutions becomes a priority. The purpose of our article is to identify the features of English for academic purposes as an important discipline in the professional training of a modern specialist. English for academic purposes is becoming more and more widespread in the academic environment, since it aims to develop the skills and abilities required for students in the study of professional disciplines. English for academic purposes emerged as a subdiscipline of English for specific purposes, therefore, they have certain common features, including the focus on students' needs and the close connection with the profession. Methods, technologies and approaches to EAP learning are constantly developing and improving, its practical orientation and focus on the development of competences are deepening. The teaching methodology of EAP is highly flexible. Various methods and approaches are used, in particular, skills-based approach, strategy-based approach, genre-based approach, content-based approach. Courses of English for academic purposes may vary according to the degree of their integration into the process of content learning. The analysis of the study of English for academic purposes in Ukraine shows that in Ukrainian universities it is not sufficiently widespread and integrated into the process of studying specialized disciplines. Curriculums of most universities include English for specific purposes, which is mainly taught in the first and second years of bachelor's programs.

Key words: *English for academic purposes, English for specific purposes, professional training, content learning, teaching methods, approaches to learning, university.*

В. В. Любарецькандидат педагогічних наук, доцент,
доцент менеджменту та інноваційних технологій
соціокультурної діяльності

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

ГОСТИННІСТЬ ЯК ПРОДУКТ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розкрито такі основні дефініції розвитку соціокультурного середовища, як «культура», «соціальна культура», «гостинність», «вільний час». Визначено соціокультурні цілі сталого розвитку індустрії гостинності.

Визначено особливість вільного часу індивіда та його духовно-моральні та соціально-культурні потреби в суспільстві. Тому менеджер соціокультурної діяльності має вміння організувати вільний час населення так, щоб ефективно задовольнити духовно-моральні потреби окремої людини і соціально-культурні потреби всього суспільства.

Означено, що менеджер соціокультурної діяльності особистість не є однозначною, яка поєднує в собі якості управлінця, організатора, маркетолога, творця, соціального працівника, педагога, психолога, спеціаліста зі зв'язків із громадськістю та багато іншого. Визначено психологічні властивості менеджерів соціокультурної діяльності: увагу, сприйняття, пам'ять, уяву, працездатність і здатність до навчання, чарівність; зовнішні дані: голос, дикція, міміка, жести, пластика, музикальність, відчуття ритму.

Під час дослідження було виявлено, що менеджери соціокультурної діяльності мають володіти сукупністю професійних якостей і навичок, щоб успішно здійснювати організацію дозвілля в індустрії гостинності.

Означено, що менеджери соціокультурної діяльності займають важливу позицію в управлінні сфері гостинності і від професіоналізму залежить успіх компаній. Особливе місце серед характеристик менеджера соціокультурної діяльності займає гостинність як необхідна детермінанта професійної компетентності, яка вміщує майстерність і здатність до освоєння навичок роботи менеджера соціокультурної діяльності.

У подальшому означено необхідність у процесі професійної підготовки менеджерів соціокультурної діяльності переглянути зміст дисциплін психолого-педагогічного та організаційно-управлінського спрямування. Виникає необхідність розробки програм, орієнтованих на формування професійних компетентностей менеджерів соціокультурної діяльності для індустрії гостинності.

Ключові слова: соціокультурне середовище, культура, соціальна культура, гостинність, вільний час, менеджер, соціокультурна діяльність.

Постановка проблеми. Необхідність дослідження феномена гостинності у соціокультурному середовищі зумовлена потребами осмислення та вдосконалення діяльності індустрії гостинності в Україні. Індустрія гостинності як невід'ємний складник культури має основний детермінант – гостинність, завданням якої є надання комфорту й особливого ставлення людини до людини на певних культурних засадах гуманізму, людяності, почуття любові до людей, поваги до гідності.

Аналіз основних досліджень і публікацій показав, що феномен «гостинність» присвячений різним аспектам. Але лише декілька публікацій учених порушують питання соціокультурної природи гостинності, зокрема Г. Гарбар, Д. Громова, Т. Захарової, В. Русавської та деяких інших авторів. Важливість таких досліджень пов'язана зі зростанням ролі гостинності в дозвіллевій діяльності, організацією й управлінням якої займається менеджер соціокультурної діяльності.

Мета статті – визначити особливості гостинності в соціокультурному середовищі та професійній кар'єрі особистості сучасного менеджера СКД.

Виклад основного матеріалу. Індустрія гостинності стає явищем, яке є частиною повсякденного життя мільйонів людей, тому закономірно, що індустрія гостинності все частіше потрапляє в поле зору науки про культуру. Індустрія гостинності є блискучим символом глобалізації, її культурною матрицею; як глобальний соціальний феномен вона відображає культуру визначеного історичного часу. Вагомі зміни відбуваються в практиці сучасної індустрії гостинності, пов'язані зі збільшенням швидкості переміщень, інтенсивністю просторової мобільності, «стисненням» простору, віртуалізацією соціуму [5, с. 30].

Культура (як спадщина і спосіб буття) є джерелом дозвіллевої активності, індустрія гостинності перетворюється в механізм соціальної динаміки культури. При цьому формується культура

дозвілля, яка відіграє важливу роль у гуманітарній освіті, естетиці, економіці і культурному обміні. Культурний обмін може посилювати у народу почуття патріотизму, національної гордості, зміцнювати взаєморозуміння народів, дружні зв'язки, сприяти збереженню і розвитку національної культури, підтримувати соціальне процвітання і стабільність.

Культура (як необхідна умова власного існування) постійно відтворюється суспільством. Відтворення культури вимагає не лише діяльної участі людей у цьому процесі, а й відновлених ресурсів, інститутів, організації, управління – усі ці й деякі інші процеси і форми утворюють те, що називають соціокультурною сферою життя суспільства [1, с. 30].

Продуктом соціокультурного середовища є найвагомішим здобуток соціуму – соціальна культура.

Соціальна культура (від *socium + cultura*) – спосіб, характер проживання у людському суспільстві (соціумі). Поняття «соціальна культура» вміщує як рівень цивілізованості (від лат. *civilis* – ввічливий, привітний, турботливий тощо) міжособистісних ставлень, так і діяльність суспільних інституцій (настанов громадської думки) та відповідних інститутів (закладів, установ), покликаних сприяти утвердженню цих відносин.

Соціальна культура залежить від рівня і якості побутового забезпечення людей, охорони здоров'я, розвитку освіти, науки, техніки та технології. Невід'ємним складником соціальної культури є гостинність.

Гостинність (від лат *host*) – 1) риса характеру, зокрема моральна настанова привітності та відповідного опікування гістьми; 2) явище соціальної культури (один зі складників культури соціуму), яке поєднує в собі суспільну інституцію (моральну настанову на дружній прийом гостей) та суспільний інститут (установи, що здійснюють конкретні заходи, спрямовані на практичне забезпечення такого прийому).

Гостинність є специфічною людською соціальною якістю, яка здавна притаманна всім народам у різних формах вияву, характеризуючись різним ступенем розвиненості залежно від соціально-економічного устрою життя людей. Вона завжди була не лише засобом неформальних стосунків людей, а й гарантованою формою забезпечення людини, притулком, теплом і турботою, виявом довіри, прихильності, співпереживання, милосердя, взаєморозуміння.

Дефініція «гостинність» є похідним від слова «гість» [3, с. 35]. Видатний учений І. Срезневський під поняттям «гість» розуміє людину, що прийшла у гості, чужоземця, приїжджого купця, іноді взагалі купця [3, с. 570], вказує на численні споріднені лексичні одиниці: гостини, гостиний, гостиниць, гостинок (гостинне мито) [3, с. 567], гостильник (власник готелю), гостинства (пир) [3, с. 568], гостити (приймати гостей, пригощати; торгувати), пригостити (отримати прибуток від торгівлі) [3, с. 568–569] і ін.

Дослідниця А. Поплавська [4, с. 36], вивчаючи виведену дефініцію «гість» за І. Васильковою, підкреслює, що вживання в українській мові цього поняття у значенні чужого, ворога (лат. *hostis* – чужоземець, ворог), на думку, своїми коренями сягає староанглійської *gast*, *giest*, протогерманської *gastiz*, нідерландської *gast*, готської *gasts*, що означає гість, ворог, незнайомиць.

Соціальна культура істотно впливає на життєдіяльність соціуму. Соціум (від лат. *socius* – товариський, дружній, спільний) – людська спільнота, суспільство, соціальний – приналежний (характерний для) соціуму, суспільний.

Соціокультурне середовище як система – низка систем культурної діяльності, що формуються соціумі, що дозволяє досліджувати, розвиватися, пізнавати тощо.

Погоджуємося з В. Масловим у тому, що в культурології завжди залишається актуальним і головним те, що в центрі предметних досліджень знаходиться людина, соціальний статус якої реалізується через культурні відносини, зв'язки, поведінку [2, с. 215].

Культурно-просвітницька та рекреаційна діяльності посилюють соціальну функцію культури, зокрема здатність зміцнювати взаєморозуміння і толерантність, розширювати культурний обмін і продуктивну добросусідську контактність між людьми різних традицій, соціальних і політичних устроїв, що ще більше переконує в актуальності і важливості вивчення культури індустрії гостинності.

Зі збільшенням вільного часу населення та урізноманітнення мотивації відпочинку нині здійснюється суттєва переоцінка значення дозвілля як соціокультурної категорії середовища. Якщо впродовж багатьох років дозвілля виконувало роль додатка до виробничої сфери, то тепер дозвілля стає більш широкою сферою соціокультурної діяльності, де відбувається самореалізація творчого і духовного потенціалу суспільства [1, с. 38].

Суспільний розвиток «вільного часу» робить дозвілля інтелектуальним і посилює культурологічну функцію соціокультурної діяльності. Індустрія гостинності є засобом комунікації та саморозвитку особистості, підвищення обізнаності в загальній культурі шляхом ознайомлення з побутом, традиціями, віруваннями, стилем життя інших народів, культурною спадщиною людства та красою природи. Сутність рекреаційної функції індустрії гостинності полягає у фізіологічній (відновлення фізичних сил, оздоровлення, відпочинок) і психологічній (зміна місця, оточення, набуття нових вражень та відчуттів) релаксації людини. Вона пов'язана з продуктивно-економічною субфункцією індустрії гостинності [5, с. 30].

Отже, між культурою і індустрією гостинності є діалектичне відношення: зберігати і розвивати соціокультурне середовище для розвитку

суспільства з метою більш ефективного збереження і розвитку культурних цінностей нації. Якщо ясно розуміти і правильно вирішувати це діалектичне відношення, то сталий розвиток на практиці стане реальним.

Таким чином, можна резюмувати такі соціокультурні цілі сталого розвитку індустрії гостинності:

- подальше підвищення вкладу індустрії в економіку і навколишнє середовище;
- удосконалення соціально-культурного рівноправності верств населення;
- поліпшення якості життєдіяльності місцевого населення;
- забезпечення задоволення культурних потреб споживачів індустрії гостинності;
- збереження якості навколишнього еко-культурного середовища.

Сучасна індустрія гостинності претендує на культурну універсальність, несучи в собі новий тип універсалізму постіндустріальної цивілізації

Досягнення вищезазначених цілей сприятиме збереженню і розвитку ресурсів культури, а також розвитку індустрії гостинності з орієнтацією на збереження самобутності національної культури і засвоєння культурної квінтесенції світу. Таким чином, соціокультурне середовище й індустрія гостинності є ресурсами розвитку в діалектичному відношенні, основне їх призначення – змінити на краще соціальний світ.

Стрімко набирає обертів останні 20 років індустрія гостинності, що може запропонувати реалізацію найамбітніших планів на життя. Незважаючи на періодичні коливання світової економіки, ця сфера показує впевнене зростання, а до 2024 р. забезпечить 346 мільйонів робочих місць (Звіт WTTC, 2015). Велика кількість спеціальностей поєднує індустрія гостинності, шеф-кухарі, гіді, адміністратори, аніматори, управлінці всіх рівнів, менеджери по роботі з клієнтами, маркетологи, бренд-менеджери, власники готелів і багато інших. Основні вимоги для роботи в індустрії гостинності – професіоналізм, працьовитість і орієнтованість на споживача. Це стосується всіх співробітників компаній, починаючи від швейцарів і закінчуючи менеджерами всіх ланок, які складають забезпечення дозвілєвої діяльності.

Менеджер соціально-культурної діяльності є організатором дозвілля, яке є важливою частиною індустрії гостинності. Управління дозвіллям – порівняно нове завдання для соціальної науки і суспільної практики. Тому постає питання про можливість і доцільність такого управління, якщо дозвілля є за своєю суттю задоволенням індивідуальних схильностей і інтересів. Зміст дозвілля хоча і зумовлено характером, схильностями, вибором людини, досить жорстко детерміновано характером навколишнього його соціокультурного середовища.

Феномен дозвілля завбачає вільне проведення часу, вимикання деяких контролювальних і стримувальних механізмів свідомості, якими спрямовується діяльність у процесі праці. Тому у вільний час людина знаходиться не в меншій, а в більшій залежності від середовища, ніж у робочий, хоча не завжди усвідомлює це.

Людина у дозвіллі пред'являє підвищені вимоги, які вона все ж не може реалізувати без допомоги ззовні. Потреби дозвілля потребує культурне середовище (відповідних культурних установ, потреби спілкування, розваг, анімацій), організоване з урахуванням індивідуальних потреб, що дозволяє наповнити відпочинок насиченим духовним життям.

Індустрії гостинності, основним видом діяльності якої є дозвілля, потребує фахівців-управлінців і організаторів соціокультурної діяльності. Менеджери соціокультурної діяльності мають володіти сукупністю професійних якостей і навичок, щоб успішно здійснювати організацію дозвілля в індустрії гостинності.

Менеджери СКД займають важливу позицію в управлінні сфері гостинності. Успіх компаній залежить від професіоналізму менеджерів. Кар'єрні перспективи в професійній сфері менеджерів СКД у сучасності зростають, адже все більше світових брендів надають перевагу кандидатам із досвідом роботи в індустрії гостинності.

Професійна підготовка менеджерів СКД вивчає систему знань під кутом зору культури, що дозволяє додатково досліджувати зміст як об'єкта культури бізнесу.

Професійна майстерність менеджера СКД залежить від наповнення фахівця володінням декількома видами діяльності. Цей фахівець володіє уміннями:

- організовувати культурно-творчу, рекреаційно-дозвілєву діяльність населення у вільний час;
- моделювати різноманітні культурно-дозвілєві програми;
- надавати методичну допомогу працівникам індустрії гостинності в організації дозвілля;
- режисерувати власний і використовувати підручний сценарій;
- реалізовувати свій режисерський потенціал у постановці оригінальних анімацій із використання сучасних інноваційних технологій;
- використовувати інноваційні засоби в організації культурно-дозвілєвих заходах індустрії гостинності;
- володіти ораторським мистецтвом, технікою психологічної дистанції, імпровізувати;
- мати індивідуальний стиль, володіти сценічною пластикою (танець, ритміка, сценічний рух), створювати власний імідж у тандемі з професійною діяльністю.

Здійснення професійної діяльності менеджер СКД в індустрії гостинності потребує знання тео-

рії, методики і практики культурно-дозвіллевої діяльності; педагогічних знань і вмінь працювати з людьми, зокрема з колективами і конкретною людиною; знання різних видів мистецтва, виразних засобів і мови; драматургії культурно-дозвіллевих програм, форм і методів роботи серед різних категорій населення, методики соціологічних досліджень, загальної, соціальної та вікової психології, прийомів менеджерської діяльності, маркетингу, технології та управління в індустрії гостинності.

Менеджерів СКД необхідно розвивати психологічні властивості: увагу, сприйняття, пам'ять, уяву, працездатність і здатність до навчання, чарівність; зовнішні дані: голос, дикцію, міміку, жести, пластику, музикальність, відчуття ритму.

Нині все більшу увагу вчених привертають проблеми організації вільного часу. Багато в чому це диктується масштабом тих змін, якими характеризується ця сфера життєдіяльності.

Підвищений інтерес до соціологічного дослідження дозвілля визначається також змінами змісту і структури вільного часу під впливом соціокультурних трансформацій, що відбулися в країні (зміни ціннісних установок української молоді, розвитку соціальної інфраструктури, розвитку індустрії гостинності, появи інформаційних технологій).

Вільний час грає важливу роль у житті людини, оскільки саме він сприяє відпочинку людини від професійної діяльності, відновлює фізичні і психічні сили, інтелектуально і творчо розвиватися.

Вільний час і дозвілля вивчені як соціальна, наукова та філософська проблеми багатьма вченими і мислителями з часів античності до наших днів. Соціологи виділяють кілька підходів до визначення сутності та соціальної значущості вільного часу:

Дозвільна діяльність є найважливішою в житті людини, а вільний час – необхідною умовою формування повноцінної особистості, здатної до споглядання. (Платон і Аристотель). Головна функція вільного часу – рекреаційна. Вільний час необхідно людині для духовної роботи читання божественних книг, молитов (Святий Бенедикт, Святий Фома Аквінський). Вільний час розбещує людину, його розглядають як неробство і ледарство. Вільний час необхідно тільки для відновлення сил для роботи. (Протестантська робоча етика (Дж. Локк)). Дозвілля є не просто забавою, розвагою, відпочинком, але працею, витраченою на творчість заради нього самого. Творчість має заповнювати вільний час людини. Це сприяє самореалізації людини і приносить справжнє щастя.

Вільний час виконує такі функції: рекреативну, комунікативну, розвивальну, соціальну, гедоністичну, компенсаторну.

Вільний час індивіда є тією точкою, в якій перетинаються духовно-моральні потреби індивіда і соціально-культурні потреби суспільства. Тому

менеджер СКД має вміти організувати вільний час населення так, щоб ефективно задовольнити духовно-моральні потреби окремої людини і соціально-культурні потреби всього суспільства.

Менеджер соціально-культурної діяльності, як і будь-який інший фахівець, може вважатися професійно-компетентним, якщо має досить високий рівень освіти, володіє необхідними навичками, вміннями, має професійно-діловий досвід, організаторські здібності.

Професійна компетентність менеджера СКД орієнтована на його здібності до публічності, творчого самовираження і імпровізації.

Основні функціональні обов'язки менеджера СКД, зокрема створення соціокультурного середовища, в якому створення і реалізація різних дозвіллевих програм задовольнить духовні потреби кожного учасника.

Менеджер СКД в індустрії гостинності має бути творчою особистістю, знати закони шоу-ринку і вміти застосовувати їх на практиці.

Висновки і пропозиції. Отже, особливість менеджера СКД:

- визначати і впливати на задоволення вільного часу соціально-культурних інтересів різних верств населення;
- проектувати соціокультурні програми із застосуванням інноваційних технологій;
- упроваджувати інноваційні методи управління й організації культурно-дозвіллевих заходів в індустрії гостинності;
- управляти економічними механізмами організації СКД в індустрії гостинності;
- упроваджувати інструктивно-методичні рекомендації педагогіки дозвілля.

Список використаної літератури:

1. Кочубей Н.В. Соціокультурна діяльність : навчальний посібник; Суми : Університетська наука, 2015. С. 38.
2. Маслов В.В. Культурологічний аналіз феноменів сучасного туризму. *Наукові записки КУТЕП*: Зб. наук. пр.: Щорічник. Вип. 7: Філософські науки. Київ: КУТЕП, 2010. С. 215.
3. Материалы для словаря древне-русского языка по письменным памятникамъ. Труд И.И. Срезневского. Издание отдѣления русского языка словесности Императорской Академіи Наукъ; Томъ первый. А–К. Санкт-Петербургъ, Типографія Императорской Академіи Наукъ, 1893. 806 с.
4. Поплавська А. Феномен гостинності у соціокультурному просторі: від витоків до сучасності: дис.... к. культур. Київ, 2017. 209 с.
5. Рябуха Є.С. Соціокультурне значення туризму. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2010. Випуск 16. Том II. С. 30.

Liubarets V. The hospitality as a product of development of the socio-cultural environment

The article deals with important the main definitions of the development of the socio-cultural environment: "culture", "social culture", "hospitality", "free time". The socio-cultural goals of the sustainable development of the hospitality industry are determined.

The peculiarity of the free time of the individual and his spiritual and moral and socio-cultural needs in society is determined. Therefore, the manager of socio-cultural activity should be able to organize the free time of the population in such a way as to effectively meet the spiritual and moral needs of the individual and the socio-cultural needs of the entire society.

It is noted that the manager of socio-cultural activity is an ambiguous person, who combines the manager's, organizer, marketer, creator, social worker, teacher, psychologist, public relations specialist and much more. Psychological properties for the manager of socio-cultural activity are defined: attention, perception, memory, imagination, work ability and ability to study, charm; external data: voice, diction, facial expressions, gestures, plastic, musicality, sense of rhythm.

During the study, it was found that managers of socio-cultural activities should have a set of professional qualities and skills in order to successfully organize leisure activities in the hospitality industry.

It is noted that managers of socio-cultural activity occupy an important position in the management of the sphere of hospitality, and the success of companies depends on their professionalism. A special place among the characteristics of the manager of socio-cultural activity is hospitality as a necessary determinant of professional competence, which includes the skill and ability to master the skills of the manager of socio-cultural activities.

Further the need for the professional training of managers of socio-cultural activities hospitality industries indicated to review the content of the disciplines in the o review of professional orientation. There is a need to develop programs focused on the formation of professional competencies of SKA managers for hospitality industry.

Key words: *sociocultural environment, culture, social culture, hospitality, free time, manager, sociocultural activity.*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено практичному аспекту формування професійного іміджу майбутнього фахівця з інформаційних технологій (ІТ-фахівця). Визначено, що для формування професійного іміджу майбутнього фахівця необхідно використовувати практико-орієнтований підхід. Особлива увага в підготовці майбутніх ІТ-фахівців має бути спрямована на якісну самостійну позааудиторну роботу студента та широке використання інноваційних технологій в аудиторній навчальній роботі. Виявлено, що формування професійного іміджу майбутнього фахівця спонукає студентів до активного самоаналізу, саморозвитку. Сучасний аналіз підготовки майбутнього ІТ-фахівця та досліджень показав, що формування професійного іміджу потребує усвідомлення та засвоєння студентами базових технік іміджмейкінгу. Доведено, що ознайомлення із сучасними теоретичними дослідженнями в галузі іміджології, сприяє формуванню у студентів конкретних уявлень про професійний імідж особистості майбутнього фахівця як суб'єкта організації, а також визначенню на практиці потрібних йому очікуваних рис і характеристик для позитивного іміджу.

У результаті дослідження автором проводиться комплекс тренінгів у соціально-психологічній службі Харківського національного університету радіоелектроніки, є науковий студентський гурток «Проблеми сучасної психології», де готуються студентами доповіді та тези на науково-практичній конференції, проводяться дискусії, презентації, ділові рольові ігри «Кар'єра ІТ-фахівця». Ці форми стимулюють до активності майбутніх спеціалістів до самоформування позитивного професійного іміджу та проектування власної професійної кар'єри.

Визначено, що практичне значення знань із питань самоіміджування, використання на практиці стають актуальними, якщо студентів мотивувати до застосування отриманих знань та навичок на практиці. Із цієї метою було розроблено заходи з моделювання реальної діяльності у спеціально створеній контекстно-рефлексивній проблемній ситуації. Участь у роботі наукового студентського гуртка «Проблеми сучасної психології», комплексі тренінгів у соціально-психологічній службі дозволило студентам здійснити власну об'єктивну самооцінку як особистості та майбутнього професіонала, визначитись із подальшими кроками у реалізації проекту формування власного іміджу в майбутній професії.

Ключові слова: формування; професійний імідж; майбутній ІТ-фахівець; науковий гурток; тренінг; саморозвиток; самоіміджування.

Постановка проблеми. У сучасному інформаційному просторі майбутній фахівець має бути готовим до професійного саморозвитку та особистих змін і мати поряд із якісною професійною підготовкою цілісний позитивний професійний імідж, який забезпечує професійну ідентифікацію особи, визначає рівень її культури як професіонала.

Формування професійного іміджу майбутніх фахівців з інформаційних технологій (ІТ-фахівців) потребує органічного поєднання теоретичної й практичної підготовки. Теоретичне обговорення і вирішення практичних проблем під час формування професійного іміджу буде більш ефективним, якщо створити умови для синтезу в особистості майбутнього фахівця з інформаційних технологій професійних якостей і компетентностей, особистісних якостей і зовнішності особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми професійної підготовки ІТ-фахівців та формування професійної компетентності висвітлено науковцями, які досліджували

компетентнісний підхід у професійній підготовці фахівців комп'ютерного профілю (Д. Корчевський, В. Круглік, О. Прозор, В. Осадчий) [1; 2; 3]; принципи ступеневої підготовки фахівців з інформаційних технологій (А. Власюк, П. Грицюк, О. Кобозева, В. Матюхін) [4]; порівняння особливостей підготовки конкурентоспроможних фахівців з інформаційних технологій (Л. Матвійчук, Д. Щедропольєв) [5; 6]; дослідженню особливості професійної підготовки бакалаврів комп'ютерних наук за кордоном (І. Пододіменко, Р. Шаран) [7] та ін. Автори під час дослідження розкривають теоретичні аспекти формування професійного іміджу майбутніх фахівців. Однак формування професійного іміджу майбутніх ІТ-фахівців не є можливим тільки на теоретичному рівні, оскільки такі якості, як професійний етикет (манера триматися, одяг, зачіска, естетика «Я-образу»), що формується у виконанні комунікативної функції практичної професійної діяльності, важко сформувати за допомогою лише теоретичного навчання, що актуалізує проблему форму-

вання професійного іміджу майбутнього фахівця з інформаційних технологій у позааудиторній роботі практичної підготовки студентів.

Метою статті є висвітлення процесу формування професійного іміджу майбутнього фахівця з інформаційних технологій в умовах позааудиторної роботи зі студентами.

Виклад основного матеріалу. Для покращення якості формування професійного іміджу майбутніх ІТ-фахівців варто акцентувати увагу не на розбіжності гуманітарного, соціально-природничого та професійно-технічного складників, організації практичної і науково-професійної діяльності, а на інтеграцію для досягнення найвищого рівня відповідності до вимог сучасного ІТ-фахівця. Оскільки професійний імідж має такі складники, як аудіовізуальний (культура, грамотність, приємність мовлення), професійний етикет (манера триматися, одяг, зачіска, естетика «Я-образу»); внутрішня – внутрішня філософія, рівень духовного та інтелектуального розвитку, ерудиція, стиль мислення; система цінностей людини; мотивація та спрямованість особистості, її цілі, життєві позиції; процесуальний – професійна, творча діяльність людини (енергійність, виразність, пластичність, легке переключення у видах діяльності з одного до іншого, які емоції переважають під час спілкування) (В. Бойко, Л. Мітіна) [8, с. 56–61]. Що передбачає опанування студентами, майбутніми ІТ-фахівцями, не тільки фахових дисциплін («Вступ до комп'ютерних наук», «Технології виявлення загроз у комп'ютерних мережах», «Веб-технології та веб-дизайн», «Програмування графічних процесорів» та ін.), соціально-гуманітарного циклу («Філософія», «Соціологія та соціальні технології», «Інформаційне суспільство», «Психологія екстремальних відносин та адаптивної поведінки», «Основи права», «Політичні проблеми сучасного суспільства», «Психологія управління» та ін.), але й участь у позааудиторній роботі (засідання наукового гуртка «Проблеми сучасної психології», комплекс тренінгів у соціально-психологічній службі СПС ХНУРЕ, презентації та майстер-класи у відділі практики «Центр-Кар'єра» ХНУРЕ), які було проведено за участю студентів Харківського національного університету радіоелектроніки (ХНУРЕ).

Із метою формування мотивації та спрямованості особистості студентів на формування професійного іміджу було зорієнтовано роботу гуртка «Проблеми сучасної психології». Ознайомлення студентів із теоретичними основами, із сутністю основних дефініцій іміджології проходило під час використання різних психологічних методик і з подальшим обговоренням у групі, наприклад, «Імідж – це...», «Професійний імідж – це...». Цікавим та корисними стали дискусії студентів на професійні теми з рекрутерами та HR-менеджерами щодо обговорення питань працевлаштування, сучасних професійних вимог

роботодавців до співробітників. Вони були націлені на створення студентами професійного образу в галузі інформаційних технологій, на взаємообмін думками щодо важливості психологічних факторів планування професійної кар'єри, особливостей ресурсів та ризиків на шляху становлення в професійній діяльності.

Усвідомлення та засвоєння студентами базових технік іміджмейкінгу проходило за рахунок залучення студентів до таких інтерактивних технологій, як проведення інтерв'ю щодо ідеального образу ІТ-фахівця, співбесіди, самопрезентації за технологією відеоскрайбінгу, «Кейс-інтерв'ю для кандидата», «Самопрезентація як професіонала», «Співбесіда з роботодавцем», «Складання відеореюме», «Знайомство з командою». Виступ студентів із презентаціями на актуальні теми «Сучасний стиль та імідж ІТ-фахівця», «Правила взаємодії у суспільстві та ІТ-компанії», «Як бути ввічливим» із подальшим обговоренням дозволили формувати професійний етикет, манеру триматися, зовнішній вигляд, професійну етику взаємодії.

Дискусії з проблем обраної тематики («Самопізнання та самодіагностика», «Погляд на себе», «Моя реальність та мої очікування в університеті», «Моя роль в команді») сприяли формуванню впевненості в собі, чітких цілей саморозвитку, особистісних та життєвих позицій, пов'язаних із майбутньою професією.

Міні-тренінги «Особистісного росту», «Створення вербального іміджу», «Стратегії ефективних комунікацій», «Партнерська взаємодія», «Переговори», «Team building. Команда моєї мрії» дали практичну можливість студентам удосконалювати комунікативні та управлінські компетентності – уміння вирішувати проблемні ситуації, навички роботи з клієнтами, навички письмового та усного спілкування, навички проведення презентації та переговорів, формування ефективної команди.

Ділова гра «Кар'єра ІТ-фахівця» стимулює до активності майбутніх ІТ-фахівців у проектуванні власної професійної кар'єри та самоформування позитивного професійного іміджу. Це дозволить сформувати у студента конкретні уявлення про професійний імідж особистості майбутнього фахівця з інформаційних технологій як суб'єкта організації, а також визначити потрібні йому очікувані риси і характеристики для позитивного іміджу.

Моделювання реальної діяльності у спеціально створеній контекстно-рефлексивній проблемній ситуації щодо самопізнання і самопрезентації, дозволило студентам пізнати власний внутрішній світ, здійснити об'єктивну самооцінку власного іміджу в майбутній професії. Обговорення питань особливостей психологічного розвитку студентів на різних курсах університету та адаптації в студентському віці, а також психологічне тестування дали можливість майбутнім ІТ-фахівцям самовизначитись із власною стратегією поведінки у стресових

ситуаціях, у питаннях вибору та відповідальності майбутнього фахівця в умовах невизначеності.

В управлінні процесом формування професійного іміджу майбутнього IT-фахівця акцент слід змістити з формування певного набору професійних знань, умінь і навичок у галузі програмування на виховання таких якостей, як лідерські, робота в команді, відповідальність, здатність до рефлексії, здатність до самостійного навчання, планування діяльності, логічне й алгоритмічне мислення, цілеспрямованість, наполегливість, уміння самостійно ухвалити рішення, швидко адаптуватися до нового завдання, широкий кругозір у предметній галузі. Із цією метою було введено інтерактивні форми роботи в групах, мозковий штурм, коли студенти знаходяться в ситуації самостійного прийняття рішення, пізнання нового, демонструють відповідальність за роботу групи.

За своєю суттю професійний імідж спрямовано на забезпечення успіху і конкурентоспроможності самого фахівця, швидке його входження в нове соціальне середовище. Тому для розвитку індивідуального стилю професійної діяльності зі студентами розроблявся портфоліо майбутнього IT-фахівця. Студенти визначали сферу майбутньої практичної діяльності, аналізували свої особистісні якості відповідно до вимог професії, розробляли власні інтернет-сторінки з описом інформації про свою сферу творчої діяльності, власне життєве кредо, думки щодо креативних пропозицій у IT-діяльності, досвід роботи, нагороди та перспективи.

Важливим для успішного майбутнього IT-фахівця є не лише здатність швидко адаптуватися до науково-технічного прогресу в сучасному суспільстві. Він мусить мати особливе професійне мислення, головними характеристиками якого є критичне ставлення до досягнутого, здатність пропонувати нове й уміння врахувати впливи всіх значимих внутрішніх і зовнішніх факторів, що забезпечують надійне функціонування запропонованого. Тому одним із можливих шляхів вирішення сформульованої проблеми є широке впровадження в практику алгоритму розробки зі студентами моделей, соціальних реклам, макетів сайту допомоги школярам-програмістам, які відображають не тільки професійні аспекти діяльності IT-фахівця, але й засоби оперування різноманітною інформацією.

За результатами роботи гуртка студенти готують наукові статті, тези і доклади на конференції та семінари, проводять самостійно міні-семінари і міні-тренінги для студентів. Так підсумком роботи наукового гуртка за 2013–2018 рр. стала активна участь його учасників у міжнародних науково-практичних конференціях – понад 40 тез та докладів, зокрема на Міжнародному молодіжному форумі «Радіоелектроніка і молодь в XXI ст.» (ХНУРЕ). Майбутні фахівці з інформаційних технологій розширюють свій теоретичний кругозір

завдяки виступам із повідомленнями, презентаціями на засіданнях гуртка, беруть участь у дискусіях та круглих столах і набувають досвіду роботи у творчому колективі.

Висновки і пропозиції. Таким чином, зміст, форми організації наукового студентського гуртка «Проблеми сучасної психології» (як однієї з форм позааудиторної професійної підготовки майбутніх IT-фахівців) є логічно пов'язані зі змістом дисциплін соціально-гуманітарного циклу. За допомогою інтеграції навчальних знань і науково-дослідної роботи здійснюється органічна єдність навчання та підготовки до творчої професійної праці. До перспективних питань дослідження віднесемо аналіз практики формування професійного іміджу майбутнього фахівця з інформаційних технологій за кордоном.

Список використаної літератури:

1. Корчевский Д.О. Интеграция змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій: теорія і практика. Київ: Педагогічна думка, 2016. 464 с.
2. Круглик В., Осадчий В. Структура професійної компетентності майбутнього інженера-програміста. *Педагогічний дискурс*. 2016. Вип. 21. С. 69–74.
3. Прозор О.П. Формування когнітивно-творчої компетенції майбутніх фахівців із системної інженерії: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2012. 21 с.
4. Кобозева О., Матюхін В. Успішний фахівець 2020 років: вимоги та технології підготовки. Матеріали X міжнародної науково-практичної конференції «ІНТЕРНЕТ-ОСВІТА-НАУКА-2016» ІОН-2016, 11–14 жовтня, 2016: Збірник праць. Вінниця: ВНТУ, 2016. С. 164–166.
5. Матвійчук Л.А. Інноваційні аспекти формування професійних знань майбутніх фахівців інженерів-програмістів у вищих навчальних закладах // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. Випуск 32. С. 366–370.
6. Щедролосьєв Д.Є. Компетентнісний підхід до підготовки інженерів-програмістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2011. № 4(24). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>
7. Пододіменко І. Сучасні вимоги суспільства до професійної підготовки фахівця у галузі інформаційних технологій в Японії. Порівняльна професійна педагогіка № 4(2): наук. журнал / гол. ред. Н.М. Бідюк. Київ, Хмельницький: ХНУ, 2014. С. 190–196.
8. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. Москва: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 400 с.

Myttseva O. Forming of professional image of future specialist in informational technologies: practical aspect

This article is devoted to practical aspect of forming of professional image of future specialist in informational technologies (IT specialist). For forming of professional image of future specialist it is necessary to use practically oriented approach. The special attention in preparing of IT specialists has to be directed on qualitative independent out-of-school activity of the student and wide use of innovational technologies in class during studying. It is revealed that forming of professional image of future specialist made students to active self-analysis, self-development. Modern analysis of preparing of future IT specialist and researches shows that forming of professional image needs understanding and learning of basic techniques of image making by students. It is proved that acquaintance with modern theoretical researches in the field of image making leads to forming of particular knowledge about professional image of personality of future specialist as subject of organization and also definition on the practice expected features and characteristics for positive image.

As a result of researches by the author there is a complex of training in social and psychological department at Kharkiv National University of Radioelectronics there is a scientific study group "Problems of modern psychology" where students prepares discussions, presentations, business role games "Career of IT specialist" These forms stimulating future specialists to self-forming of positive professional image and designing of professional career.

It is revealed that practical meaning of knowledge in questions of self-image, their use on practice are actual if students will be motivated to use knowledge in practice. For this purpose, measures were developed to simulate real activity in specially created context-reflexive problem situation. Participation in the work of scientific student group "Problems of modern psychology", complex of trainings in social and psychological department allowed students to make their own objective self-assessment as a person and future professional, to identify further steps in the implementation of the project of forming their own image in the future profession.

Key words: *forming, professional image, future IT specialist, scientific study group, training, self development, self-image.*

ОРГАНІЗАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»

На основі сучасних наукових досліджень визначено стан висвітлення проблеми організації науково-дослідної діяльності студентів. У статті зазначено, що перед закладами вищої освіти постає важливе завдання – виконуючи соціальне замовлення суспільства та задоволення соціально-психологічних потреб людини в її прагненні до творчої діяльності, підготувати ініціативних, творчих фахівців, які здатні самостійно адаптуватися до мінливих умов ринку праці і швидко знаходити раціональні рішення на основі наявних матеріальних та інформаційних ресурсів. Зазначено, що сучасне суспільство вимагає від випускника спроможності активно займатися творчою працею, володіти ефективними методами дослідної роботи. Автор вбачає можливість вирішення цього завдання за умови ефективного й раціонального використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації науково-дослідної діяльності студентів (НДДС) на заняттях із дисципліни «Основи наукових досліджень». Особливу увагу приділено організації самостійної роботи студентів у контексті вибору теми дослідження та доведення її актуальності.

Розглянуто шляхи вдосконалення організації науково-дослідної діяльності студентів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Виокремлено переваги та недоліки засобів створення ментальних карт (Freemind, Coggle, Mindomo, MindMeister, XMind, WiseMapping). Висвітлено основні сервіси перевірки текстів українською мовою: Online Corrector, LanguageTool, Advego, Poetica, Test-the-Text, Draft, HemingwayApp, Readability тощо. Зазначено, що одним із напрямів боротьби з академічним плагіатом є виявлення його за допомогою програмних засобів і сервісів, які встановлюють відсоток унікальності тексту, як-от Advego Plagiatus та Etxt Antiplagiat. Також виокремлені детектори плагіату для програмного коду, наприклад: MOSS, JPlag, SIM, Sherlock (BOSS), PMD(CMD), CodeMatch. Наголошено на використанні інтерактивних методик навчання, що передбачає конструктивне залучення студентів до освітнього процесу.

Ключові слова: наукова робота, науково-дослідна діяльність студентів, основи наукових досліджень, інформаційно-комунікаційні технології, організація науково-дослідної діяльності.

Постановка проблеми. Характерним для XXI ст. є перехід від індустріальних до науково-інформаційних технологій, що базується на інтелектуальному потенціалі окремої людини та суспільства загалом. У сучасному суспільстві мало бути спеціалістом, який є лише носієм певного обсягу наукових даних. Варто критично підходити до аналізу результатів навчально-виховної діяльності закладів вищої освіти (ЗВО). Дослідження свідчать, що з масиву навчального матеріалу, який студенти отримують у вищій школі, в пам'яті залишається частина. У зв'язку зі швидким темпом розвитку інформаційних технологій такі дані втрачають актуальність. Важливо виокремити необхідний базис, яким буде володіти здобувач вищої освіти в результаті багаторічної студентської праці. До нього належать рівень інтелектуального розвитку, спроможність випускника активно займатися творчою працею, володіння ефективними методами дослідної роботи. Адже важливим чинником, що сприяє активній життєдіяльності людини в будь-якій сфері, є здатність займатися творчою діяльністю, яка неможлива без пошуків, досліджень

нових явищ і процесів. Більшість як працівників, так і роботодавців на перше місце ставить творчий характер праці, змозгу займатися дослідною роботою та здатність до неперервного навчання. Деякою мірою кожна професія має прихований елемент творчості і потребу наукового пошуку в розв'язанні професійних завдань. Прикладом такої професії, яка за своїм змістом та функціональною спрямованістю вимагає від особистості щоденної творчої діяльності, наукових пошуків й інноваційних рішень, є сучасний педагог.

Перед закладами вищої освіти постає важливе завдання – виконуючи соціальне замовлення суспільства та задоволення соціально-психологічних потреб людини в її прагненні до творчої діяльності, підготувати ініціативних, творчих фахівців, які здатні самостійно адаптуватися до мінливих умов ринку праці і швидко знаходити раціональні рішення на основі наявних матеріальних та інформаційних ресурсів.

Із метою вирішення поставленого завдання необхідно підвищити дослідницьку обізнаність майбутніх фахівців педагогічної галузі у процесі

їх підготовки в закладах вищої освіти: творчо застосовувати різні інноваційні технології навчання; використовувати нові шляхи і підходи до формування сприятливих умов задля повноцінної реалізації усіх завдань вищої освіти. Вирішення цього вкрай складного завдання можливе за умови ефективного й раціонального використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації науково-дослідної діяльності студентів (НДДС) фізико-математичного факультету спеціальності 014.09 Середня освіта (Інформатика) Житомирського державного університету імені Івана Франка на заняттях із дисципліни «Основи наукових досліджень».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Ґрунтовний аналіз психолого-педагогічної літератури переконливо засвідчує, що в Україні дослідженню проблем впровадження ІКТ в освітній процес закладів вищої освіти надається належна увага, що підтверджується низкою наукових доробків: В.Ю. Бикова, В.І. Бобрицької, М.І. Жалдака, С.Г. Литвинової, Н.В. Морзе, Ю.Г. Носенко, О.В. Овчарук, О.П. Пінчук, С.О. Семерікова, О.М. Соколюк, О.В. Співаковського, О.М. Спіріна, Ю.В. Триуса, М.П. Шишкіної та інших.

Вивченню проблеми студентської науково-дослідної діяльності та необхідності її розвитку як одного з важливих завдань сучасної професійної освіти вчителів присвячені праці таких вчених: Г.Н. Александрова, А.Н. Алексюка, Б.Г. Ананьєва, В.І. Андрєєва, С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського, В.П. Беспалька, А.А. Вербицького, П.Я. Гальперіна, Н.К. Гончарова, В.В. Давидова, В.І. Загвязінського, Л.В. Занкова, С.І. Зінов'єва, Т.А. Ільїної, Т. В. Кудрявцева, І.Я. Лернера, М.І. Махмутова, Р.А. Нізамова, Н.Д. Никандрова, З.І. Равкіна, С.Я. Рубінштейна, М.Н. Скаткіна, В.А. Сластьоніна, Н.Ф. Талізної, Г.І. Щукіної та інших.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є продемонструвати використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації науково-дослідної діяльності студентів закладів вищої освіти на заняттях із дисципліни «Основи наукових досліджень».

Виклад основного матеріалу. Оскільки одним із принципів системи організації науково-дослідної діяльності студентської молоді є безперервність їх залучення до дослідницької роботи впродовж усього часу навчання в ЗВО, формування умінь розв'язувати дослідницькі задачі з дисципліни циклу професійної та практичної підготовки закладає базисну основу для творчої підготовки студентів і подальшого розвитку дослідницьких умінь майбутніх спеціалістів у навчальній та професійно-педагогічній діяльності.

Дисципліна «Основи наукових досліджень» для студентів II курсу складається з таких форм

організації навчального процесу: лекції, практичні, лабораторні, самостійні завдання, контрольна робота і залік. Метою цієї дисципліни є залучення студентів до науково-дослідної діяльності з окресленням основних категорій наукового пізнання, з'ясуванням алгоритму наукового дослідження, що містить вироблення стратегії дослідницької діяльності, належне оформлення його результатів, апробацію й захист. З огляду на вищезазначене можна виділити такі модулі: теоретичні основи наукових досліджень; етапи роботи над науковим дослідженням; підготовка наукового дослідження, презентація результатів наукового дослідження.

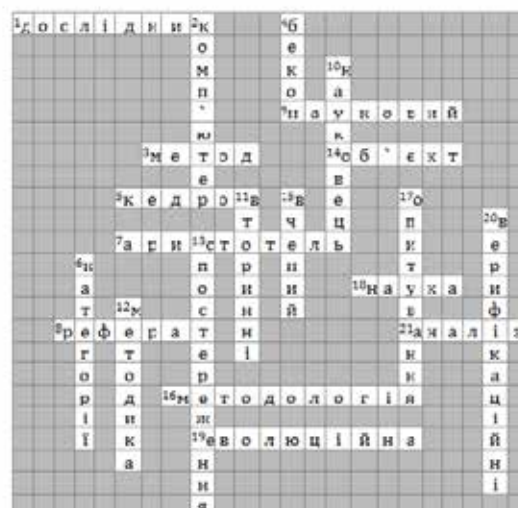
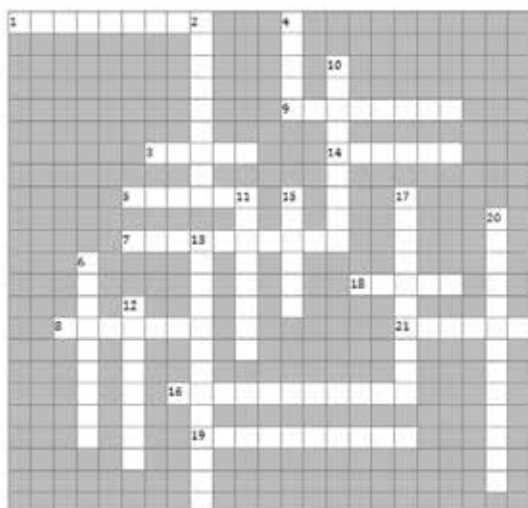
Проведення практичних занять передбачає вироблення в майбутніх учителів технологій професійної зацікавленості, розвиток у них логічно-наукового мислення, а також вироблення професійних умінь здійснювати аналіз проблем та шукати шляхи їх подолання. Наукова діяльність має багатовекторний інформативний характер, тому активні методи навчання є оптимальними, оскільки припускають ділове співробітництво, взаємодію, обмін інформацією, більш глибоке засвоєння матеріалу, розуміння сутності досліджуваних явищ і, внаслідок цього, отримання відповідних знань і умінь. Під час проведення практичних занять використовуються такі інтерактивні методики, як виконання творчих завдань, робота в малих групах, виступ, презентації, дискусії та інші [2]. Основні цілі, які вирішуються під час проведення практичних занять, – закріпити у студентів основні теоретичні положення основ наукових досліджень, виробити вміння аналізу і самостійного організувати дослідну діяльність стосовно до суперечок, що виникають під час освітнього процесу, сприяти вивченню ними необхідної літератури, зокрема й наукових видань за темою, що розглядається на практичному занятті. З огляду на це студентам було запропоновано опрацювати теоретичні основи наукових досліджень шляхом розробки кросвордів за допомогою онлайн-засобів:

Cross – онлайн-програма, яка створює кросворд на основі слів (термінів) і визначень до них, написана двома студентами факультету інформаційних технологій, у планах яких є її удосконалення [1].

Puzzlescup – за допомогою цього сервісу розташування рядків, слова-відповіді та питання до них залежать від користувача. Використовуючи автододір слів, він створить структуру кросворду, а визначення до термінів можна прописати в редакторі [7].

Crosswordus – функціональний сервіс, що дає змогу створювати повноцінні кросворди. Користувачу надається докладна інструкція з використання сервісу та змога переглянути роботи інших [6].

На Рис. 1 представлено результат застосування онлайн-сервісу, виконаного студентами в групі під час лабораторного заняття.



По горизонталі:	По вертикалі:
1. Людина, яка здійснює наукові дослідження.	2. Це було створено на 3 етапі за періодизацією Д. Белла.
3. Сукупність прийомів або операцій практичного або теоретичного освоєння (знання) дійсності.	4. Класифікатор, що виділяв чотири класи наук: граматику і логіку, математику, натурфілософію, метафізику та етику.
5. Він розрізняв шість основних форм руху матерії: субатомно-фізичну, хімічну, молекулярно-фізичну, геологічну, біологічну, соціальну.	6. Найбільш загальні і фундаментальні поняття, які відбивають істотні, загальні властивості та відносини явищ дійсності і пізнання.
7. Давньогрецький вчений, який виділяв три групи наук: теоретичні, практичні та творчі.	10. Той, хто має відношення до науки, виробляє нові знання, є спеціалістом у певній галузі науки.
8. Короткий переказ змісту наукової роботи, книги або вчення, оформлене у вигляді письмової публічної доповіді, належить до основних результатів наукових досліджень.	11. Методи, які використовуються з метою обробки та аналізу отриманих даних — кількісний та якісний аналіз даних, їх систематизація.
9. Метод, що визначається як сукупність способів отримання нових знань і методів рішення завдань у рамках будь-якої науки.	12. Фіксована сукупність прийомів практичної діяльності, яка призводить до заздатегідь визначеного результату.
14. Те, на що спрямоване наукове пізнання.	13. Метод пізнання, що визначається як систематичне цілеспрямоване вивчення об'єкта.
16. Вчення про методи, методик, способи і засоби пізнання.	15. Фізична особа, яка провадить фундаментальні та прикладні наукові дослідження з метою здобуття наукових та науково-технічних результатів.
18. Розуміється як сфера людської діяльності, спрямованої на вироблення і систематизацію нових знань про природу, суспільство, мислення і пізнання навколишнього світу.	17. Метод пізнання, що дає змогу отримати як фактичну інформацію, так і оцінки дані, проводиться в усній або письмовій формі.
19. Одна з форм НТП.	20. Методи і прийоми, що дають змогу перевірити отримані результати. Зводяться також до кількісного та якісного аналізу даних на основі виміру співвідношення постійних і змінних чинників.
21. Метод пізнання, який дає змогу поділити предмет на частини.	

Рис. 1. Приклад кросворду та ключа до нього, створеного за допомогою онлайн-сервісу

Особлива увага приділяється організації самостійної роботи майбутніх учителів, особливо в контексті вибору теми для дослідження, доведення її актуальності та аналізу наукової літератури, оскільки уміння працювати з періодичними виданнями – одне з найважливіших професійних умінь майбутнього вчителя (уміння логічно мислити, правильно оцінювати фактичну інформацію, володіння правилами наукового викладу матеріалу). Основним із завдань курсу є проектування логічної структури обраного дослідження за допомогою *ментальних карт* та апробація курсової роботи – написання статті з використанням *ІКТ із метою редагування та перевірки унікальності наукового тексту*.

Використання ментальних карт у представленні структури дослідження є одним із засобів генерації нових ідей, адже це надає студенту змогу побачити всі асоціації і призводить до синтезу понять й виокремлення структурних одиниць для подальшого аналізу. Застосовуючи їх на практиці, студенти розвивають пам'ять і креативність,

звертаючись до власної підсвідомості, в якій знаходять відповіді на запитання, що виникають під час дослідження.

Виконуючи технічні та дидактичні функції, сервіси *Maindmapping* (укр. «ментальна карта») – техніка швидкого і ефективного запам'ятовування і осмислення інформації) нині міцно і закономірно завоювали собі місце в арсеналі сучасного студента, оскільки є доволі ефективним способом зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем.

Останніми роками значно зріс інтерес до цієї концепції для використання в науково-дослідній роботі студентської молоді. Під час лабораторних занять студенти мали ознайомитись із наявними засобами створення ментальних карт, а також спробувати за допомогою їх побудувати структуру власного дослідження. Були обрані та охарактеризовані наведені нижче засоби.

Програма Freemind – проект із відкритим кодом, який працює на платформі з підтримкою

Java. Програма має весь необхідний набір функцій для створення якісних *mindmaps*. До недоліків належать непрезентаційний дизайн інтелект-карт, а також необхідність завантажувати та інстальювати на пристрій, оскільки вона є настільним додатком [3, с. 198].

Coggle – це онлайн-додаток для створення *Mindmap*, який працює у вікні браузера, підтримує використання зображень, індивідуальні колірні схеми й зберігає історію змін, надає змогу її переглядати, повернутися до попередніх версій створеної інтелект-карти. Є змога експортувати створені ментальні карти в формат *PNG* або *PDF*. Єдиною незручністю є необхідність *Google*-акаунту для синхронізації з *Google Диск*, що через розвиток *Google*-додатків можна вважати перевагою [3, с. 198].

Mindomo – онлайн-додаток для побудови інтелект-карт, концепт-карт і схем у процесі навчання. *Mindomo* має функцію презентації інтелект-карт у форматі слайдів. Так звані «розумні карти» (частково заповнені шаблони) допомагають новачкам освоїтися в системі інтелект-карт, а також перетворити карти на зручні схеми для редагування в реальному часі. Для студентів та викладачів ці можливості є корисними для розвитку дослідницького підходу в навчанні [3, с. 199].

MindMeister – це онлайн-інструмент для створення інтелект-карт, який дає змогу створювати замітки, планувати проекти та багатьох інших креативних завдань. Користувач завжди матиме

доступ до власних ментальних карт одразу в браузері. Перевагами слугують потужні можливості для стилізації ментальних карт, зміна додаткової інформації у вигляді вкладень та експорт ментальних карт в інші формати [3, с. 199].

XMind – крос-платформенна програма для складання ментальних карт. Стильний дизайн, яскраве оформлення – фон на всю карту, значний вибір ліній, кольорів, піктограм і форм, велика кількість шаблонів слугують перевагами цієї програми [3, с. 199].

Програма *WiseMapping* є безплатним онлайн-додатком для створення інтелект-карт, що працює на відкритому коді *HTML5*. Вона має весь набір функцій для роботи з технологією інтелект-карт: проста в управлінні, можливість експорту в *JPEG*, *PNG*, *PDF*, *SVG*, спільна робота над картою для доданих користувачів [3, с. 200].

Достатня кількість засобів для створення ментальних карт дає студенту змогу розкрити та вдосконалити власний творчий потенціал, креативність, гнучкість мислення, зрозуміти потребу в професійному зростанні та безперервності самоосвіти (рис. 2).

Одним із важливих етапів підготовки наукових робіт є редагування тексту з метою усунення помилок, удосконалення оформлення, що сприяє розвитку критичного мислення та ставлення студентів до отриманих результатів. Із метою полегшення редагування тексту студенти використали сервіси перевірки текстів українською мовою:



Рис. 2. Приклад представлення структури дослідження за допомогою сервісу Mindmapping

Online Corrector, LanguageTool, Advego, Poetica, Test-the-Text, Draft, HemingwayApp, Readability, типографська розкладка Іллі Бірмана (українська версія) тощо. Практика показала, що найбільш зручними у використанні виявились сервіси *Online Corrector та LanguageTool* [4].

Одним із напрямів боротьби з академічним плагіатом є виявлення його за допомогою програмних засобів і сервісів, які встановлюють відсоток унікальності тексту. Прикладом безплатних програм для перевірки тексту на унікальність є *Advego Plagiat* та *Etxt Antiplagiat*, які є доволі простими у використанні. Студенту треба скопіювати текст у відповідне поле, обрати налаштування параметрів перевірки, натиснути кнопку початку та через певний час програма виведе результат унікальності тексту у відсотках. До сервісів визначення унікальності тексту належать *ANTIPLAGIAT, CONTENT-WATCH, TEXT.RU, UNICHECK, StrikePlagiarism.com, MIRATOOLS* [5].

Студенти фізико-математичного факультету мають змогу перевіряти на унікальність не лише науковий текст, а й код власної програми. Структурованість, залежність від мови програмування та вхідних даних – це так звані характеристики коду програми, які відрізняють його від звичайного тексту, що перевіряється на плагіат. Окрім об'єктного та програмного коду, можна проаналізувати бібліотеки. Тому варто також виокремити детектори плагіату для програмного коду, наприклад: *MOSS, JPlag, SIM, Sherlock (BOSS), PMD(CMD), CodeMatch*. Існує багато детекторів плагіату коду, але вони не є універсальними та/або загальнодоступними інструментами пошуку плагіату. До основних недоліків таких програм належать такі: недостатня кількість підтримуваних мов програмування; програми є платними; використання застарілих алгоритмів, які не охоплюють всі способи плагіату. З огляду на наявні недоліки необхідно удосконалити ці програмні засоби та сервіси, що, своєю чергою, дасть змогу уникнути ненавмисного плагіату та зменшити кількість випадків навмисного копіювання і шахрайства у системі освіти.

Висновки і пропозиції. На основі викладеного вище можна дійти висновки, що ефективна організація формування дослідницьких умінь передбачає систему стимулювання студентів і викладачів, які беруть активну участь в її проведенні, та заснована на застосуванні інноваційних освітніх технологій із використанням інтерактивних методів навчання. Варто зазначити, що доцільне використання інформаційно-комунікаційних технологій для підготовки студентів до організації та прове-

дення наукової роботи сприяє активізації у майбутніх педагогів професійної зацікавленості, розвитку логічно-наукового мислення, виробленню професійних умінь здійснювати аналіз проблем і відшукувати шляхи їх подолання.

Подальші дослідження будуть спрямовані на використання ІКТ у системі науково-дослідної роботи закладу вищої освіти, що сприятиме організації науково-дослідної діяльності студентської молоді усіх спеціальностей і галузей вищої освіти загалом.

Список використаної літератури:

1. Cross. URL: http://cross.highcat.org/ru_RU/about/ (дата звернення 10.01.2019). – Назва з екрана.
2. Козяр М.М. Інтерактивні методики навчання у ВНЗ. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. Наук. праць / за ред Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Т. РОМАНОВСЬКОГО. Вип. 42 (46). Харків: НТУ «ХПГ», 2015. С. 284–292.
3. Мінгальова Ю.І. Огляд засобів побудови ментальних карт (mind map) для підтримки науково-дослідної діяльності студентів. *Новітні інформаційні технології в освіті і науці*: матеріали Всеукраїнської студентської наукової Інтернет-конференції (18–19 квітня 2018 р.) / укл. Л.Д. ШЕВЧУК, Л.М. ІСАК. Переяслав-Хмельницький: ПХДПУ, 2018. С. 196–200
4. Мінгальова Ю.І. Огляд онлайн сервісів, що варто використовувати для саморедагування наукового тексту. *Актуальні питання сучасної інформатики*: Матеріали доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Сучасні інформаційні технології в освіті та науці» (8–9 листопада 2018 р.) / за ред. Т.А. ВАКАЛЮК. Житомир: Вид-во О.О.Євенок, 2018. Вип. 6. С. 122–126.
5. Мінгальова Ю.І. Огляд сервісів та програмних засобів виявлення плагіату в наукових роботах бакалаврів спеціальності «Інформатика». *Актуальні питання сучасної інформатики*: Тези доповідей II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Сучасні інформаційні технології в освіті та науці», присвяченої 10-ій річниці функціонування Інтернет-порталу E-OLYMP (9–10 листопада 2017 р.) / за ред. Т.А. ВАКАЛЮК. Житомир: Вид-во О.О.Євенок, 2017. Вип. 5. С. 123–124.
6. Скласти кросворд онлайн. URL: <http://crosswordus.com/>
7. Фабрика кросвордів. URL: <http://puzzlecup.com/crossword-ru/>

Minhalova Yu. Organization of student's research activity in the discipline "Fundamentals of Scientific Research"

On the basis of modern scientific research the state of elucidation of the problem of organizing research activities of students was determined. The article states that before the institutions of higher education, an important task arises, fulfilling the social order of society and meeting the socio-psychological needs of human in his quest for creative activity, to prepare initiative, creative professionals who are able to adapt independently to changing labor market conditions and quickly find rational solution based on existing material and information resources. It is noted that modern society demands from the graduate the ability to actively engage in creative work, to have effective methods of research work. The author sees the possibility of solving this problem with the effective and rational use of information and communication technologies in the organization of research activities of students in classes on discipline "Fundamentals of scientific research". Particular attention is paid to the organization of independent work of students in the context of the choice of the topic for research and proof of its relevance.

The ways of improving the organization of research activities of students with the help of information and communication technologies are considered. The advantages and disadvantages of creating mental maps are highlighted. The main texts checking services in the Ukrainian language are highlighted, including: Online Corrector, LanguageTool, Advego, Poetica, Test-the-Text, Draft, etc. It is noted that one of the areas in the fight against academic plagiarism is to identify it using software and services that set the percentage of uniqueness of the text, such as Advego Plagiatus and Etxt Antiplagiat. Also, there are plagiarized detectors for program code, for example: MOSS, JPlag, Sherlock (BOSS), CodeMatch. It is emphasized on the use of interactive teaching methods, which involves constructive involvement of students in the educational process.

Key words: *scientific work, research activity of students, bases of scientific researches, information and communication technologies, organization of research activity.*

С. О. Моргуновакандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземної мови
Харківського національного університету міського господарства
імені О. М. Бекетова

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЇ ПОДКАСТУ

У статті розглядаються теоретичні і методичні аспекти використання технології подкасту у навчанні іноземної мови студентів немовних спеціальностей у закладах вищої освіти. Підкреслюється актуальність застосування цієї технології у навчальному процесі, оскільки у наш час пріоритет надається вивченню іноземної мови в культурному контексті, комунікативності й інтерактивності й інтерактивності навчання, використанню інформаційно-комунікаційних технологій. Розкривається сутність терміна «навчальний подкаст», що визначається як аудіо- чи відеозапис, створений іноземною мовою відповідно до мовного і тематичного змісту навчальної програми і розміщений на сервері подкастів задля подальшого використання у навчальному процесі. Розглядаються властивості подкастингу як навчальної технології: актуальність, аутентичність представленого матеріалу, розвиток медіакомпетентності, багатofункціональність, багатоканальне сприймання, інтерактивність, мобільність, можливість розширення навчального середовища, автономність, розвиток пізнавальної мотивації до вивчення іноземної мови, продуктивність.

Наводяться вимоги, яким має відповідати навчальний подкаст: мова запису, тривалість звучання, відповідність тематичного змісту подкасту навчальній програмі й рівню знань студентів. Як ключові критерії для оцінки навчальних подкастів пропонуються відповідність комунікативній задачі, структура навчального подкасту, його зміст, лексико-граматичне й фонетичне оформлення.

Обґрунтовується доцільність й представляється досвід використання технології подкасту як засобу інтенсифікації навчання іноземної мови студентів, пропонуються шляхи розвитку вмінь говоріння і аудіювання студентів на базі використання подкастів, розглядаються основні етапи організації роботи з цим соціальним сервісом у навчальному процесі під час вивчення іноземної мови у закладі вищої освіти студентами немовних спеціальностей.

Стверджується, що використання технології подкасту дає змогу вирішувати комплексні завдання у процесі викладання іноземної мови, сприяє розвитку всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції студентів, надає додаткову мовну практику, підвищує навички аудіювання, розширює межі навчального середовища, адже студенти можуть навчатися як у навчальній, так і позанавчальній час.

Ключові слова: подкаст, навчання іноземної мови, студенти закладу вищої освіти, аудітивні вміння, вміння говоріння.

Постановка проблеми. Питання вдосконалення методів і форм викладання іноземних мов завжди є важливим для освіти у світлі підвищення якості й ефективності іншомовної професійної підготовки фахівців будь-якої галузі. Варто звернути увагу на те, що в сучасній методиці викладання іноземної мови акцент змістився з формування в студентів міцних систематизованих знань на формування в них здатності до активної самостійної діяльності. Досягненню цієї мети сприяє стрімкий розвиток інтернет-ресурсів, що дає змогу залучати до процесу навчання мови унікальний і різноманітний автентичний контент. Це є актуальним саме тому, що у наш час пріоритет у навчанні іноземних мов надається вивченню мови в культурному контексті, комунікативності й інтерактивності навчання, використанню інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяють не тільки формуванню навичок говоріння, читання, аудіювання та письмового мовлення, але й стають головним

засобом розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів. Яскравим прикладом саме такого засобу, що оптимізує процес вивчення іноземної мови, є подкаст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання впровадження у процес викладання іноземної мови у закладах вищої освіти сучасних інформаційних технологій опинилося у фокусі досліджень таких науковців, як М. Аكوва, Г. Баранова, Н. Гез, І. Грітченко, Є. Зайцева, О. Крюкова, Б. Лапудіс, І. Підласий, Л. Подимова, Є. Полат, М. Роджерс, П. Сисоєв, Н. Тализіна та ін. Вчені підкреслюють беззаперечну роль інформаційних технологій в інтенсифікації процесу навчання іноземної мови як у методичному, так і в презентаційному аспектах. Останнім часом спостерігається інтерес дослідників до можливостей використання технології подкастингу в навчанні іноземної мови. Розгляду саме цього питання присвячені роботи вітчизняних (Ж. Анікіна,

О. Бецько, О. Балтіна, І. Грітченко, Н. Гицик, С. Данилюк, І. Дробіт, Т. Шиян та ін.) та зарубіжних (P. Edirsingha, C. Dale, A. Fox, R. Kay, J.M. Pymm, T. Robb, G. Salmon, G. Stanley та ін.) науковців. Але варто зазначити, що, незважаючи на увагу вчених до цієї проблеми, питання задіяння інтернет-ресурсів, зокрема подкасту, в процесі формування іншомовної компетентності фахівців залишає простір для досліджень і педагогічних експериментів.

Метою статті є дослідження принципів, обґрунтування доцільності й представлення досвіду використання технології подкасту як засобу інтенсифікації навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей, розгляд організації основних етапів роботи з цим соціальним сервісом у навчальному процесі під час вивчення іноземної мови у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Слово подкаст (podcast) походить від слів "iPod" і "broadcast" (транслявати, передавати). Цей термін з'явився у 2005 році. Спочатку під цим поняттям мався на увазі аудіо- чи відеофайл, що є доступним для скачування в інтернеті і прослуховування (перегляду) на портативному мультимедійному плеєрі. Оксфордський словник англійської мови визначає подкаст ("podcast") як «аудіо- чи відеофайл, що поширюється в мережі Інтернет для прослуховування на комп'ютері чи мобільному пристрої і є доступним у будь-який зручний для користувача час» [8]. Аналіз використання цього терміна у сучасній науковій та методичній літературі дає змогу назвати найбільш поширеним визначення навчального подкасту як аудіо- чи відеозапису, що створений іноземною мовою відповідно до мовного і тематичного змісту навчальної програми і розміщений на сервері подкастів для подальшого використання у навчальному процесі [3, с. 35].

Перегляд, зберігання і поширення подкастів здійснюється за допомогою сервісів, що використовують інформаційні технології Веб 2.0 і Веб 3.0., які дають змогу користувачам створювати та поширювати власний контент у всесвітній мережі. Популярність подкастів у процесі вивчення іноземної мови зумовлена можливістю безплатно скачувати в універсальному форматі на носії інформації (комп'ютер, телефон тощо), наступним його прослуховуванням чи переглядом у зручний час і у зручному місті; періодичність чи серійність створення нових подкастів. Ці автентичні матеріали зазвичай супроводжуються текстом (скриптом) для аудіофайлу чи субтитрами для відеофайлу.

Характеризуючи подкастинг як навчальну технологію, науковці (М. Євстігнеев, Т. Сапух, П. Сисоев, П. Соломатіна та ін.) звертають увагу, насамперед, на такі його властивості: актуальність, автентичність представленого матеріалу, що робить процес вивчення іноземної мови більш вмотивованим і ефективним; розвиток медіаком-

петентності у процесі використання подкасту; багатофункціональність, що проявляється у можливості розвивати кілька видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, аудіювання, письмо), підвищувати соціокультурну компетенцію, отримуючи інформацію про культуру мови, що вивчається; багатоканальне сприймання (одночасне сприймання зорової і слухової інформації); інтерактивність; мобільність; можливість розширення навчального середовища; автономність, що виявляється у виборі режиму навчання відповідно до індивідуальних особливостей сприймання інформації і рівня навченості; розвиток пізнавальної мотивації до вивчення іноземної мови. Додамо також, що, на нашу думку, важливою характеристикою подкасту як навчальної технології з точки зору діяльнісного підходу є його продуктивність, яка постає потужним імпульсом для занять іноземною мовою, адже, створюючи і публікуючи у мережі власні аудіо- чи відеоматеріали, студенти працюють із перспективною інформаційною технологією у реальній ситуації.

Науковці виділяють кілька типів подкастів, що використовуються у практиці навчання іноземної мови [1, с. 25]. Це, по-перше, автентичні подкасти, тобто аудіофайли, що виконують переважно інформативну та ілюстративну функції, були записані носіями мови, але не мають за мету та не створювалися спеціально для потреб навчання іноземної мови. Більшою мірою вони підходять лише для навчання студентів високого рівня володіння мовою, які можуть сприймати оригінальне мовлення на слух, хоча існує достатня кількість автентичних подкастів, створених із методичною метою. Наприклад, подкасти для вивчення англійської мови, що озвучуються носієм мови, можна знайти на сайтах BBC Learning English Podcast та Audio English Podcast. По-друге, це викладацькі подкасти – аудіофайли, що записані викладачами для своїх студентів і мають за мету допомогти студентам в опануванні різних аспектів мови, формуванні навичок та умінь мовлення. Методичними перевагами застосування цього типу подкастів Д. Ліч [6] називає змогу викладача презентувати основні моменти теми, не втрачаючи при цьому аудиторний час, змогу повторного прослуховування студентами того, що говорив викладач, не відволікаючись на сторонні речі, і підкреслює, що навіть проста передача певних моментів заняття в подкасті звільняє навчальний час для більш детальної роботи або розробки додаткових напрямів, які не може вмістити звичайне заняття. По-третє, це подкасти студентів – аудіофайли, записані як результат виконання індивідуальних або групових проектів студентів. Безумовну користь від використання цього типу подкастів можуть відчути як ті студенти, які їх створювали (адже вони здійснюють вмотивовану мовленнєву діяльність, активізуючи

при цьому лексику і граматику, відпрацьовуючи навички та уміння мовлення), так і ті, хто прослуховує ці файли. Подкасти, створені студентами, теж можуть належати до навчальних, бо робота над створенням власного подкасту теж є видом навчальної діяльності.

Навчальні подкасти мають відповідати певним вимогам. Найголовнішими з них є мова запису (іноземна мова, що вивчається), тривалість звучання (до 4 хвилин), тематика (відповідна до тематичного змісту навчальної програми), відповідність рівню знань студентів, тип запису (монолог, діалог чи груповий запис). Під час застосування технології подкасту у викладанні іноземної мови студентам нефілологічних спеціальностей закладу вищої освіти викладачу варто звертати увагу на необхідність чітко виділяти головне, істотне, відчувати міру у використанні наочності, демонструвати її поступово і тільки у відповідний момент заняття.

Досвід використання навчальних подкастів у процесі викладання англійської мови студентам нефілологічних спеціальностей дає змогу виділити певний набір мовленнєвих вмінь аудіювання і говоріння, розвиток яких є можливим за допомогою цієї технології [2, с. 185]. Так, запис студентами навчальних подкастів іноземною мовою сприяє розвитку вмінь говоріння, серед яких можна назвати такі: вміння робити повідомлення, що містить найбільш важливу інформацію за темою; коротко передавати зміст отриманої інформації; розповісти про себе, своє оточення, плани, обґрунтовуючи свої наміри чи вчинки; розмірковувати про факти чи події, наводячи приклади, аргументи, доходячи висновків; описувати особливості життя і культури своєї країни чи країни мови, що вивчається. Не менш важливими є вміння аудіювання, розвитку яких сприяє застосування технології подкасту: розуміти мету й тематику аудіотексту, логіку викладу інформації, аргументації (послідовність фактів і подій); висловлювати ставлення до предмета обговорення; прогнозувати розвиток подій; висловлювати свою думку про те, що почули. Відмітимо, що вміння аудіювання підвищуються також за рахунок прослуховування / перегляду подкастів одногрупників. Навички письмової мови й читання вдосконалюються у процесі мережевої тематичної дискусії у зоні мікроблогу або веб-форуму й індивідуальної роботи студентів під час обговорення навчальних подкастів. Важливим є й те, що використання технології подкасту розширює і збагачує лексичний словник студентів, сприяє формуванню та вдосконаленню в них граматичних навичок, суттєво впливає на розвиток пізнавальних здібностей, умінь навчання у співпраці й самостійної навчальної діяльності.

Методика роботи з подкастом близька до роботи з аудіотекстом і має чітку послідовність дій

викладача і студентів: передтекстовий етап (попередній інструктаж і попередні завдання); текстовий (процес сприйняття і осмислення інформації подкасту); післятекстовий етап (завдання, що контролюють розуміння почутого тексту).

На передтекстовому етапі роботи з подкастом передбачається зняття мовних труднощів, тренувальні вправи, первинне введення та закріплення нової лексики, пояснення граматичних явищ, що зустрічаються у тексті подкасту. Під час зняття мовних труднощів доречним є використання різного наочного матеріалу з метою забезпечення розуміння нової лексики, простеження синонімічних зв'язків між словами. Якщо аудіо- чи відеофайл містить частину, складну для сприйняття студентами, потрібне більш детальне опрацювання звукового оформлення цього епізоду, читання вголос із дотриманням наголосу, інтонації тощо. Продуктивним виявляється також аналіз граматичних структур фрагмента, складання словника подкасту з урахуванням тематичного та гніздового поділу лексики, відтворення нових слів у контексті, складання питань до ключових фраз, лексико-граматичного тесту, написання диктанту тощо. Під час текстового етапу роботи з подкастом, крім простого прослуховування інформації, можна запропонувати студентам заповнення таблиць, схем. Післятекстовий етап може містити такі види завдань: знаходження відповідного заголовка для тексту, частин тексту; складання плану тексту; переказ тексту; контроль розуміння почутого тексту подкасту.

Наведемо приблизний алгоритм роботи з подкастами, що мають за мету розвиток говоріння і аудіювання. На початку роботи викладач має пояснити студентам мету і завдання проекту, ознайомити їх із правилами роботи з платформою сервісу подкастів, де буде здійснюватися їх розміщення і мережева взаємодія студентів і викладача. Викладачу необхідно пояснити студентам, у чому буде полягати їх навчальна діяльність, визначити механізм роботи з подкастом, установити критерії оцінки участі студентів у цьому виді навчальної діяльності. Завершує цей етап створення викладачем для студентів сторінки подкасту за певною тематикою. Для цього викладач створює окрему групу в мобільному застосунку (прикладній програмі для смартфонів), наприклад, "Viber", "WhatsApp", "Google Classroom" або використовує з цією метою соціальний сервіс www.podomatic.com, створюючи окрему сторінку для своєї навчальної групи. На наступному етапі відбувається вибір теми і створення студентами тексту подкасту. Зокрема, студентам може бути запропоновано підготувати текст виступу (подкасту), де кожен з учасників має презентувати себе. Викладач здійснює моніторинг самостійної діяльності студентів, допомагаючи їм у підготовці граматично і лексично

грамотного тексту виступу, що потім буде записаний і розміщений у групі мобільного застосунку чи на сервісі подкастів для подальшого обговорення. Далі відбувається запис подкасту кожним студентом. Створені і розміщені на сервісі подкасти прослуховуються (переглядаються) викладачем і студентами у позанавчальний час. Усім студентам пропонується взяти участь у мережевому обговоренні подкасту, тобто розміщені у мікроблозі короткого відгуку і коментаря стосовно змісту й/чи структури подкасту. Потім викладач організовує загальну дискусію і аналіз подкастів. На заключному етапі відбувається самооцінка виконаної роботи, де студенти мають визначити, наскільки їм вдалося розкрити суть проблеми, що обговорювалася, обміркувати труднощі, які виникли у процесі реалізації проекту, висунути пропозиції щодо покращення подальшої роботи. Наприкінці викладач оцінює роботу студентів відповідно до раніше обговорених критеріїв.

Запропонований алгоритм дій студентів і викладача передбачає, що досить великий обсяг навчальної діяльності здійснюється студентами самостійно. Це дає змогу стверджувати, що поряд із формуванням у студентів іншомовної комунікативної компетенції ця методика спрямована й на розвиток їх умінь самостійної навчальної діяльності, навчання мови за індивідуальною траєкторією.

Безумовно, включення подкастів у навчальне заняття з іноземної мови має бути мотивованим, функціональним кожного файлу обґрунтована. Так, якщо як навчальне завдання позиціонується введення нового матеріалу, то подкаст може, наприклад, об'єднати в собі як вже вивчені аспекти, так і новий матеріал. Навчальні подкасти також мають відповідати поставленій комунікативній задачі, тобто зміст подкасту має розкриватися відповідно до певної комунікативної ситуації; при цьому оцінюються уміння студентів аргументувати свою позицію і використовувати соціокультурні знання. Завдання вважається виконаним, якщо заявлена тема була повністю розкрита, комунікативна мета досягнута, соціокультурна інформація використана відповідно до комунікативної ситуації. Враховуючи вищесказане, зазначимо, що ключовими критеріями для оцінки навчальних подкастів, на нашу думку, є відповідність комунікативній задачі, структура навчального подкасту, його зміст навчального подкасту, лексико-граматичне та фонетичне оформлення.

Але за всієї корисності використання подкастів у процесі викладання іноземної мови варто пам'ятати, що навчальні подкасти є тільки допоміжним інструментом. Впровадження в навчальний процес нових інформаційних технологій не виключає традиційних методів навчання, а має гармонійно поєднуватися з ними на всіх етапах навчання.

З цих позицій використання технології подкасту дає змогу не тільки багаторазово підвищити ефективність навчання, але й стимулювати студентів до подальшого самостійного вивчення іноземної мови. Для того щоб використання подкастів було ефективним, необхідно інтегрувати цей соціальний сервіс у процес навчання, а не пропонувати його студентам як допоміжний матеріал. Втім, треба враховувати те, що надмірна подача мультимедійного контенту значно зменшує роль викладача в навчальному процесі, чого у жодному разі не можна допускати, адже живе спілкування викладача і студента є безумовною цінністю навчального процесу.

Висновки і пропозиції. Поряд з іншими ресурсами подкаст як медіаносій є важливим технічним засобом навчання іноземної мови, його використання демонструє мобільність сучасної системи освіти загалом, її адаптивний характер, можливість своєчасного пристосування до інноваційних технологій. Залучення технології подкасту дозволяє вирішувати комплексні завдання у процесі викладання іноземної мови, сприяє розвитку всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції студентів, надає додаткову мовну практику, підвищує навички аудіювання, розширює межі навчального середовища, адже студенти можуть вивчати іноземну мову як у навчальний, так і позанавчальний час. Використання технології подкасту стимулює студентів до подальшого самостійного вивчення іноземної мови, але для цього необхідно не тільки пропонувати його студентам як допоміжний матеріал, але й інтегрувати цей соціальний сервіс у процес навчання.

Отже, використання технології подкасту у викладанні іноземної мови спроможне забезпечити актуальну якість процесу навчання, високу мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, сприяє прояву в них ініціативності, цілеспрямованості, розвиває здібності слухати і чути, що, безумовно, підвищує результативність навчального процесу.

Список використаної літератури:

1. Грицик Н.В. Технологія подкастингу у викладанні іноземної мови (за професійним спрямуванням). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 124. С. 24–26.
2. Моргунова С.О. Дидактичний потенціал подкасту як засобу інтенсифікації навчання іноземної мови в університеті. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету*. 2018. Вип. 84. Т. 1. С. 183–187.
3. Соломатина А.Г. Методика розвитку умінь говоріння і аудіювання учасників посередством учебных подкастов: англійський язык,

- базовий уровень: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2011. 158 с.
4. Heilesen S.B. What is the academic efficacy of podcasting? *Computers & Education*. 2010. Vol. 55. P. 1063–1068.
 5. Kay R. Exploring the use of video podcasts in education: a comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28. P. 820–831.
 6. Leach J. Podcasting for schools: The basics. Retrieved. January 17. 2007. URL: <http://education.guardian.co.uk/appleeducation/story/0,,1682639,00.html>
 7. Robb T.N. Podcasting for ELT – What, Why and How? URL: <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/~trobb/podcasting2.html>.
 8. Oxford English Dictionary. URL: <http://www.oed.com>.
-

Morhunova S. Organization of the educational process of learning a foreign language in the university using a technology of podcast

The theoretical and methodological aspects of using podcast technology in teaching foreign language to students of non-linguistic specialties in universities is discussed in the article. It emphasizes the relevance of the use of this technology in the educational process, because in our time, priority is given to learning a foreign language in a cultural context, communication and interactivity of learning, the use of information and communication technologies. The essence of the term “educational podcast” is disclosed, which is defined as audio or video recording created in a foreign language in accordance with the language and thematic content of the curriculum and placed on the podcast server for further use in the educational process.

The properties of podcasting as an educational technology are considered: relevance, authenticity of the presented material, development of media competence, multi-functionality, multi-channel perception, interactivity, mobility, possibility of expanding the learning environment, autonomy, development of cognitive motivation to learn a foreign language, and productivity.

The requirements that the educational podcast should correspond to are given: the recording language, the duration of the sound, the correspondence of the thematic content of the podcast to the curriculum and the level of students’ knowledge. As the key criteria for the evaluation of educational podcasts are proposed to correspond to the communicative task, the structure of the educational podcast, its content, lexical-grammatical and phonetic design.

It justifies the feasibility and presents the experience of using podcast technology as a means of intensifying students’ foreign language teaching, suggests ways to develop speaking and listening skills of students based on using podcasts, discusses the main stages of organizing work with this social service in the educational process when learning a foreign language by students of non-language specialties at the university.

The use of podcast technology allows us to solve complex tasks in the process of teaching a foreign language, contributes to the development of all components of students’ foreign language communicative competence, provides additional language practice, enhances listening skills, expands the boundaries of the learning environment, as students can learn both at school and extracurricular time is approved.

Key words: *podcast, foreign language teaching, students of higher education institutions, auditing skills, speaking skills.*

С. Е. Морозкандидат педагогічних наук,
доцент кафедри підприємництва і права
Полтавської державної аграрної академії**О. В. Калашник**кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри підприємництва і права
Полтавської державної аграрної академії**О. С. Михайлова**кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри підприємництва і права
Полтавської державної аграрної академії

ЛЕКЦІЯ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджується проблема підвищення ефективності лекцій у закладах вищої освіти. Акцентовано на сутності лекційної форми навчання, її перевагах і недоліках в умовах інформатизації освіти та зміни освітньої парадигми. Наголошується, що традиційна лекція поступово втрачає роль основної загальноаудиторної форми навчання, наводяться аргументи щодо її непродуктивності та низької ефективності у формуванні професійних компетенцій здобувачів вищої освіти. Як основний аргумент проти застосування традиційних лекцій у навчальному процесі визначена пасивність студентів в умовах значної активності викладача.

Висвітлено наукові підходи до методологічних та дидактичних можливостей лекцій. Уточнено, що сучасна лекція має бути науковою, проблемною, інформативною, інтерактивною, практико-орієнтованою, за можливості візуалізованою, враховувати міждисциплінарні зв'язки та індивідуальні особливості здобувачів вищої освіти. Як альтернативу традиційній лекції в навчальному процесі рекомендується застосовувати проблемні лекції, лекції-консультації, лекції-екскурсії, лекції вдвох, лекції-прес-конференції, лекції-провокації, лекції-діалоги, лекції-дискусії, лекції з використанням техніки зворотного зв'язку, лекції-змагання, лекції із запланованими помилками, лекції-візуалізації та ін.

Розглянуто основні традиційні і нетрадиційні види подачі лекційного матеріалу, що сприяють активізації роботи студентів на заняттях, проаналізовані аргументи щодо доцільності впровадження інноваційних інформаційних технологій, які дають змогу модернізувати процес читання лекцій та налагодити зворотній зв'язок з аудиторією. Обґрунтована важливість орієнтації лектора на суб'єкт-суб'єктну взаємодію під час аудиторних занять задля досягнення високої якості результатів навчання. З'ясовано, що мотивацію студентів на лекціях підвищує застосування інформаційних технологій. Супроводження традиційних лекцій навчальними фільмами, інтерактивом і прикладами із майбутньої професійної діяльності, ментальними картами, слайдами та ін. дає змогу забезпечити індивідуалізацію подачі матеріалу, створити в аудиторії атмосферу зацікавленості, підвищує мотивацію студентів до навчання та сприяє задоволенню професійного інтересу до обраної спеціальності.

Ключові слова: інформаційні технології, інновації, лекції, модернізація вищої освіти, якість професійної підготовки.

Постановка проблеми. Нині в умовах зміни освітньої парадигми, підвищення якості та ефективності аудиторної роботи набуває особливого значення. Реформи в освіті проходять на тлі постійного скорочення частки аудиторних годин щодо частки годин, які виділяються на самостійну роботу студентів. Все це, безсумнівно, вимагає перегляду системи вищої освіти загалом і методики проведення лекцій зокрема. У сучасних умовах важливо спонукати студента працювати самостійно, активно прагнути до самоосвіти. Це веде до необхідності пошуку таких форм і методів роботи викладача, які б дали змогу більш ефек-

тивно використовувати години, відведені на аудиторну роботу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз проблеми свідчить про широкий спектр наукових розвідок, результати яких слугують підґрунтям для подальших досліджень. Незважаючи на те, що роль та значення лекції у навчальному процесі обговорюються педагогічною спільнотою з часів Сократа, багато питань щодо ефективності цієї форми навчання й донині залишаються дискусійними та потребують уточнення.

У різні часи проблеми раціональної організації аудиторних занять у закладах вищої освіти

досліджували А. Бойко, Я. Болюбаш, Н. Бібік, С. Вітвицька, І. Дичківська, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, І. Зимня, Л. Каніщенко, А. Кузьмінський, В. Лозова, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, М. Фіцула та ін.

Варто зазначити, що у педагогічному середовищі продовжують обговорювати особливості підготовки та проведення лекцій у вищій школі, оскільки залишаються не вирішеними питання про роль лекцій у формуванні професійних компетенцій майбутніх фахівців. Аналіз літературних джерел показав, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки теза Г.Л. Міллера (датована 1927 р.) «Читання лекцій – це такий чарівний процес, шляхом якого контент зошити професора за допомогою пір'яної ручки переноситься у зошит студента, не проходячи кризь мізки обох» [3] залишається такою ж актуальною, як і багато років тому. Зокрема, підтвердження цієї тези зустрічаємо у працях М. Волохонської [4, с. 59], Ю. Краснова [5], В. Калашник, О. Олексієнко [6], Є. Прохорової [7], Д. Чернилевського [8, с. 140], К. Амосової [9] та багатьох інших науковців, які звертають увагу на неефективність застосування традиційних лекцій у навчальному процесі.

Науковці [10, с. 158; 11; 12] єдині у думці, що нині традиційні освітні методи і форми мають поступитися місцем інноваційним технологіям, заснованим на самостійній роботі здобувачів вищої освіти. Підкреслюючи актуальність привнесення інновацій у лекційну форму навчання, М. Артюшина зазначає, що сучасна лекція має бути гнучкою, мати мобільний зміст і будову, відповідати актуальним запитам студентів, активно використовувати їх здібності, ґрунтуватись не стільки на монологічному, скільки на діалогічному викладі матеріалу, обміні досвідом [13].

Спостереження Т. Левченко доводять, що механічні записи різних текстів (лекцій, конспектів) вбивають здібності суб'єкта до запам'ятовування інформації, він покладається на записи, а не на власні можливості. Студенти, які намагаються не копіювати механічно, а запам'ятовувати основні семантичні блоки інформації, досягають вищих результатів під час її репродукції [2, с. 318].

На думку В. Корнієнко, якщо раніше лекції розглядалися як головний засіб передавання інформації, то нині їх мета – викликати інтерес до досліджуваної дисципліни, визначити місце цієї науки у суміжних галузях [1].

Як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, більшість науковців акцентує на тому, що є об'єктивна необхідність забезпечення високої якості професійної підготовки й розвитку у студентів креативного мислення та здатностей до творчої діяльності, що потребує осучаснення традиційних форм і методів навчання. Проблема підвищення ефективності лекційного навчання при

цьому залишається актуальною, оскільки дидактичні і методичні можливості лекцій, які б забезпечували інтенсивне оволодіння здобувачами вищої освіти професійними компетенціями, постійно модернізуються і, як наслідок, залишаються маловивченими.

Мета статті. Метою статті є аналіз сучасних напрямів модернізації лекції, пропозиція можливих способів підвищення ефективності лекційної форми навчання у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Навчальний процес у закладі вищої освіти є нерозривним поєднанням трьох складників: інформаційного (передача, прийом, накопичення, перетворення, зберігання і застосування інформації), психологічного (становлення і розвиток людської індивідуальності), кібернетичного (управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів).

Пильна увага вчених традиційно приділяється пошуку відповідей на питання: яку роль відіграє лекція у сучасному навчальному процесі? Яку вона має бути в умовах зміни освітньої парадигми? Як впровадження компетентнісного підходу до освіти, кінцевим результатом якого мають стати сформовані загальні і професійні компетенції випускників, вплинуло на лекційну форму навчання?

У сучасних дослідженнях, присвячених проблемам професійної підготовки і професійного розвитку особистості в умовах модернізації вищої освіти, дедалі частіше звучать питання фахівців-практиків: лекція – це атавізм чи необхідне її інноваційне оновлення? [7]; лекція у вищій школі – це минуле чи майбутнє? [11]; чи варті лекції у закладах вищої освіти втраченого студентами і викладачами часу? [9]. Зважаючи на викладене, зауважимо, що дискусії про те, якою має бути сучасна лекція продовжуються і набувають особливої актуальності, зважаючи на суттєве скорочення часу, який виділяється у нових навчальних планах на аудиторні заняття, у т.ч. із дисциплін професійного спрямування.

З огляду на завдання нашого дослідження є сенс звернути увагу на те, що погляди дослідників на доцільність застосування лекцій у навчальному процесі значно різняться. Більшість педагогів наголошує, що лекція залишається необхідною та важливою складовою частиною навчального процесу, однак не можна не погодитись із тими фахівцями, які вважають, що в умовах доступності та відкритості інформації студенти можуть самостійно знаходити та вчити теоретичний матеріал.

У сучасних дискусіях про негативну роль традиційних лекцій в умовах модернізації вищої освіти розвиток одержала теза про дуже низьку їх ефективність. Окрім низької ефективності засвоєння інформації, до негативів лекції як засобу навчання належать:

- відсутність стимулів для розвитку критичного мислення і здатності вирішувати завдання внаслідок пасивного характеру цього виду навчальної активності;

- погана відвідуваність внаслідок негативної оцінки потенційної користі лекцій з боку багатьох студентів;

- відмова деяких слухачів від додаткового користування підручником та іншими джерелами, в яких матеріал курсу викладений у повнішому обсязі [9].

Науковці також звертають увагу на те, що традиційна лекція належить до екстенсивних методів навчання і навіть різні модифікації традиційної лекції (наприклад, оснащення її засобами наочності) не виводять лекційне заняття для великої аудиторії з екстенсивного способу навчання. Так, Ю. Краснов переконаний, що освоєння практичних умінь за допомогою лекційно-семінарської технології навчання – це вкрай нереальне завдання для реалізації у закладах вищої освіти, і на підтвердження цієї тези наводить такі аргументи:

- бездіяльність навчальної «діяльності»;

- вербалізм, занадто багато слів, розмов, необов'язкового говоріння, мало понятійного та, втім, будь-якого мислення (оперування образами і символічними ідеалізаціями), примус до запам'ятовування порожніх знакових, словесних форм знання-інформації, переказування її на заліку чи іспиті;

- трансляція і примус до освоєння готових знань (наукових чи квазінаукових) без розуміння їх генезису;

- монологізм – в учня ще немає питань, але відповіді для нього вже готові, у нього практично немає часу навіть на розуміння відповідей, тому доводиться миритися і зубрити, зачувати слова викладачів без їх розуміння і проникнення в суть;

- формування особистості фахівця за зразком виробництва техніки;

- монологізм і технократизм освіти призводять до того, що учень стає об'єктом педагогічної діяльності, а навчання перетворюється на конвеєр. Учень, не встигаючи розуміти і будучи притиснутий «баловою» формою оцінки знання на заліках та іспитах, змушений(!) вдаватися до зубріння, запам'ятовування малоосмисленої, незрозумілої інформації;

- панує методика, методичний фетишизм, інструктивний технологізм і відповідний опис педагогічної праці (що, коли і як говорити). Це позбавляє педагогічну діяльність сенсу та змісту, гранично редукує її до заздалегідь запланованих словесних текстів-реплік (причому як із боку педагога, так і з боку учнів) [5].

На тлі таких суттєвих недоліків позитивні сторони лекційного навчання виглядають не дуже привабливо. Відомо, що лекції традиційно виконують певні функції:

- інформаційну – несуть певну інформацію про свій предмет;

- мотиваційну – розвивають пізнавальні потреби й інтерес слухачів до різних стратегій мислення і способів організації діяльності;

- організаційно-орієнтаційну – орієнтують в інформації, джерелах, підходах, школах, напрямках та ін.;

- професійно-виховну – створюють умови для професійного самовизначення, розвитку професійної етики та спеціалізованих здібностей слухачів;

- методологічну – демонструють підхід до освоєння зразків і способів мислення (аналізу, постановки проблеми, вибору стратегії вирішення проблеми, прогнозування та ін.).

Уважається, що лекція має давати систематизовані основи наукових знань із дисципліни, розкривати стан і перспективи розвитку відповідної галузі, концентрувати увагу студентів на найбільш складних питаннях, стимулювати їхню активну пізнавальну діяльність і сприяти формуванню творчого мислення. При цьому основними вимогами до сучасної лекції залишаються науковість, доступність, єдність форми і змісту, емоційність викладу, органічний зв'язок з іншими дисциплінами (міждисциплінарний зв'язок) та видами навчальних занять і майбутньою професійною діяльністю.

Як зазначалося, провідне значення інформаційної функції лекції дуже швидко втрачається, що пов'язано з великою кількістю джерел інформації, які доступні сучасним студентам. Однак у таких умовах посилюється значення орієнтаційної функції лекції. Водночас, зважаючи на зростання ролі самостійного навчання студентів, посилюється також значення методологічної функції лекцій.

Варто погодитися із педагогами, які вважають, що головне у лекції – це думка, логічність, уміння показати цікаве в обговорюваній проблемі, домогтися підйому інтелектуальної енергії студентів, відповідної розумової реакції, викликати мотивацію до самостійного навчання. На наш погляд, для досягнення мети під час викладання дисциплін професійного спрямування важливо досягти високої активності студентів, щоб на лекції були створені умови для розвитку у здобувачів вищої освіти творчого потенціалу, ініціативності, самостійності у вирішенні проблем. Також для подолання пасивності студентів на лекціях важливо, щоб під час трансляції контенту постійно простежувався зв'язок теорії з практикою та майбутньою професійною діяльністю здобувачів вищої освіти. При цьому важливо створити такі педагогічні умови, які забезпечуватимуть безперервність такого зв'язку.

Враховуючи результати дослідження, проведеного Е. Дейлем, удосконалені Національним тренінговим центром (штат Меріленд, США) [14] щодо того, що середні показники засвоєння навчального матеріалу для лекцій найнижчі – 5%, для читання

становлять 10%, відео- чи аудіоматеріалів – 20%, демонстрації – 30%, групових дискусій – 50%, практики – 75%, навчання інших – 90%, викладачі кафедри підприємництва і права Полтавської державної аграрної академії за допомогою інтерактивних методів намагаються підсилити ефективність лекцій. Як альтернативи традиційній лекції у навчальному процесі академії переважають проблемні лекції, лекції-консультації, лекції-екскурсії, лекції вдвох, лекції-прес-конференції, лекції-провокації, лекції-діалоги, «перевернуті» лекції, лекції-дискусії, лекції з використанням техніки зворотного зв'язку, лекції-змагання, лекції із запланованими помилками, лекції-візуалізації та ін. При цьому застосовувані викладачами інтерактивні методи викладання дисциплін професійного спрямування дають змогу задіяти не тільки свідомість майбутніх аграріїв, але й їх почуття, емоції, вольові якості, тобто включають у процес навчання «цілісну людину».

Цікавими для нашого дослідження є результати розвідки В. Калашник та О. Олексієнко, які запропонували модель «ідеальної» лекції, де у процесі навчання має бути задіяний кожен студент [6]. Досягати такої мети та високого рівня уваги студентів, на думку науковців, можна «завдяки лекторському красномовству у доказах, знаннях і дотепності».

Наш досвід показує, що застосування на лекціях методів випереджального навчання, розвитку пізнавальних потреб, ціннісних орієнтацій (дискусія, створення ситуації успіху у діяльності, ситуації пізнавальної новизни та зацікавленості, позитивного прикладу, пояснення практичної значущості навчання, методу опори на досвід професійної діяльності) дають змогу підвищити запам'ятовуваність матеріалу та мотивують майбутніх аграріїв до самоосвіти, самоаналізу та фахової саморегуляції.

Для кращого сприйняття студентами лекційної інформації доцільно застосовувати технологію майндмепінгу – техніку структурування думок, в основі якої лежить принцип радіантного мислення. Використання образів і символів (асоціацій) у процесі конспектування лекційного матеріалу шляхом створення ментальних карт дає студентам змогу розкріпачитися, структурувати інформацію і запам'ятати навчальну дисципліну в усіх її деталях. Зауважимо, що є інші способи осучаснити традиційну лекцію, які пов'язані із використанням лекційних електронних комплексів, проведенням веб-лекцій, застосуванням технологій лекційного експрес-контролю.

Водночас використання на лекціях як форми інтерактивного навчання методів кейс-стаді, ділових історій, міні-тренінгів із формулювання відкритих, закритих, уточнюючих питань під час вирішення проблемних професійних ситуацій,

спонукають студентів замислитись над проблемами комунікації, недосконалістю людського сприйняття, важливості передачі й інтерпретації інформації.

Отже, на наш погляд, нині спостерігається ситуація, коли інноваційна практика розвитку лекції як форми організації навчання в умовах модернізації системи вищої освіти випереджає педагогічну теорію, яка не встигає за практикою.

Висновки і пропозиції. Використання інноваційних технологій під час читання лекцій допомагає активізувати творчий потенціал студентів та стимулює їх бажання навчатися. Варто зазначити, що універсальних методів викладання лекційного матеріалу не існує, а тому задля вдосконалення навчального процесу та формування у студентів професійного мислення викладачі мають шукати власні науково-педагогічні підходи. Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом можливостей застосування активних методів навчання на імітаційних заняттях.

Список використаної літератури:

1. Корнієнко В.В. Традиційні та сучасні форми та методи організації навчальної діяльності бакалаврів гуманітарних наук із прикладної лінгвістики (досвід США). *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2014. Вип. 33. С. 94–98.
2. Левченко Т.І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція: монографія. Вінниця: Нова книга, 2007. 655 с.
3. The Professor's Lecture Notes Go Straight to the Students' Lecture Notes. URL: <https://quoteinvestigator.com/2012/08/17/lecture-minds/>
4. Волохонская М.С. Особенности переживания студентами лекционных и практических занятий [Текст]. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 6: философия, политология, социология, психология, право, международные отношения.* 07/2007. Вип. 2, ч. 2. С. 58–62.
5. Краснов Ю.Э. Критика лекционно-семинарской образовательной технологии высшего образования. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/sb1/kras.html>.
6. Калашник В.Л. «Ідеальна» лекція у вищій школі / В.Л. Калашник, О.Г. Олексієнко. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки.* 2018. Вип. 151(1). С. 82–84.
7. Прохорова Є.В. Лекції для магістрантів з економіки та підприємництва: атавізм чи інноваційне оновлення. *Інновації в бізнес-освіті: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 18 листоп. 2016 р., м. Київ. М-во освіти і науки України, Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана [та ін.]. Київ: КНЕУ, 2016. С. 58–60.*

8. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. Пособие для вузов. М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2002. 437 с.
9. Амосова К. Чи варті лекції у вишах втраченого студентами і викладачами часу? URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2018/01/24/228603/>.
10. Дубасенюк О.А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін*: Зб. наук.-метод. праць / За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. 261 с.
11. Гурська О.В. Лекція у вищих навчальних закладах I–II рівня акредитації – минуле чи майбутнє (на прикладі суспільствознавчих дисциплін)? *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, I(6), Issue: 10, Oct. 2013. С. 73–76. URL: www.seanewdim.com.
12. Мультимедійна лекція як ефективна форма організації навчання у ВНЗ. URL: <https://scjournals.eu/ojs/index.php/e-learn/article/view/280/266>.
13. Артюшина М.В. Управління самостійною роботою студентів на лекціях. *Теорія та методика управління освітою: електронне наукове фахове видання*. К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2009. № 2. URL: <http://tme.uomo.edu.ua/docs/2/09artiwl.pdf>.
14. Adapted from E. Dale, *Audiovisual Methods in Teaching*, 1969, NY: Dryden Press.

Moroz S., Kalashnyk O., Mykhailova O. Lecture in modernization conditions of higher education system

The article examines the problem of increasing the efficiency of lectures in higher education institutions. It is emphasized on the essence of the lecture form of education, its advantages and disadvantages in the conditions of informatization of education and changes in educational paradigm. It is noted that the traditional lecture gradually loses the role of the main general-audience form of education, argues about its inefficiency and low effectiveness in shaping the professional competences of higher education students. As the main argument against the use of traditional lectures in the educational process is student's passivity in the context of a significant teacher's activity.

The scientific approaches to methodological and didactic possibilities of lectures are highlighted. It is specified that modern lecture should be scientific, problem, informative, interactive, practical-oriented, visualized, take into account interdisciplinary connections and individual peculiarities of students. As an alternative to traditional lectures in the educational process, it is recommended to use problem lectures, lectures, consultations, lectures, excursions, lectures together, lectures, press conferences, lectures-provocations, lectures-dialogues, lecture-discussions, lectures using feedback techniques, lectures-competitions, lectures with planned mistakes, lectures-visualization, etc.

The main traditional and non-traditional types of lecturing materials are considered, which help to intensify the work of students in classes; arguments were analyzed regarding the feasibility of introducing innovative information technologies, which allow to modernize the process of lecture reading and to establish feedback with the audience. The importance of the lecturer's orientation on subject-subjective interaction during classroom studies is grounded in order to achieve high quality of learning outcomes. It is revealed that the use of information technologies, the accompaniment of traditional lectures by films, interactive and examples of future professional activity, mental maps, slides, reference abstracts allows to provide individualization of the supply of material, to create an atmosphere of interest, which increases the motivation of students to study and promotes the satisfaction of their professional interest in the chosen specialty.

Key words: *information technologies, innovations, lectures, modernization of higher education, quality of professional training.*

Ю. Ю. Мосейчукдоктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри фізичної культури та основ здоров'я
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Статтю присвячено висвітленню сутності двох наукових дефініцій «розвиток» та «особистісний розвиток». Визначено, що суттєво вдосконалити процес професійного становлення майбутнього фахівця під час навчання у закладах вищої освіти можна на основі стимулювання його розвитку. Встановлено, що в педагогічному аспекті розвиток передбачає процес формування особистості в результаті його соціалізації і виховання. У психологічному контексті розвиток стає активним лише тоді, коли особистість приймає його як своє життєве завдання. Основою розвитку є самоактуалізація, яка призводить до інтелектуальних, особистісних, поведінкових змін, що відбуваються у просторі й часі та характеризується спадкоємністю, послідовністю досягнутих результатів. З'ясовано, що у процесі розвитку відбувається удосконалення функцій та якостей, що стосуються духовної, психічної, біологічної й соціальної сфер життєдіяльності особистості, які забезпечують їй оригінальність та самобутність. Визначено основні напрями, тенденції, головні закономірності й рушійні сили розвитку.

Головна увага зосереджена на аналізі особистісного розвитку, що передбачає процес змін у свідомості та поведінці, охоплює якісні перебудови, появу нових мотивів та інтересів. З'ясовано, що особистісний розвиток відбувається в діяльності, а потреби виступають його передумовами. Особистісний розвиток здійснюється через процес активної регуляції поведінки та діяльності і спрямований на досягнення особистісно значущих цілей. Його ефективність підвищується тоді, коли студенти стають не лише об'єктом, а й суб'єктом освітнього процесу. Особистісний розвиток майбутніх учителів фізичної культури має охоплювати професійне навчання з метою досягнення педагогічної майстерності у сфері здоров'язбережувальної діяльності, формування високої загальної культури і культури здоров'я, розширення кругозору, озброєння новими практичними вміннями й навичками реалізації навчальних програм щодо збереження і зміцнення як власного здоров'я, так і здоров'я своїх вихованців засобами фізичного виховання.

Ключові слова: розвиток, тенденції, закономірності, рушійні сили розвитку, особистісний розвиток, психолого-педагогічні особливості особистісного розвитку, майбутні учителі фізичної культури.

Постановка проблеми. В умовах сучасних інноваційних соціально-економічних змін в Україні особливої актуальності набуває проблема підвищення рівня як загального, так і особистісного розвитку майбутніх фахівців. У зазначеному аспекті особливо гостро постає вимога щодо професійної підготовки конкурентоздатних фахівців у закладах вищої освіти (ЗВО), які здатні активно розвиватися як професіонали. Це, своєю чергою, спонукає студентів до активного особистісного розвитку. Ми переконані у тому, що нині існує гостра суперечність «між зростаючою потребою вузівської практики у забезпеченні освітнього процесу студентів «на основі тривимірного освітнього процесу (внутрішня мотивація і широкий світогляд, шляхом вдосконалення особистісного і професійного розвитку; континуум навчання, самоосвіти, самовиховання; практична спрямованість знань, постійне їх оновлення) та фрагментарністю науково-методичного забезпечення цього процесу, що зумовлений догматизацією знань та предметоцентризмом» [1, с. 9].

Отже, у процесі професійної підготовки студентів у ЗВО виникає необхідність суттєвого підвищення рівня освітнього процесу з метою забезпечення належних умов для особистісного розвитку їх як компетентних професіоналів. Особливо це стосується майбутніх учителів фізичної культури, які з огляду на свої професійні обов'язки повинні мати високу культуру здоров'я та пропагувати здоровий спосіб життя. Вважаємо, що з метою пошуку перспективних шляхів удосконалення особистісного розвитку майбутнього вчителя фізичної культури необхідно вивчити сутність та проаналізувати, що саме розуміє наукова спільнота під цими поняттями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати наукових досліджень А. Бабенка, І. Гасюка, К. Дроздової, А. Коноха, Т. Круцевича, Є. Павлюка, Р. Раєвського, А. Сулими, О. Тимошенка, Б. Шияна та ін. дають змогу констатувати, що перспективним у сучасному освітньому процесі ЗВО вважається перехід від технологій збереження і зміцнення здоров'я до технології

формування культури здоров'я, що, безумовно, передбачає особистісне вдосконалення та прогресивний особистий розвиток. Нині, як доводять психологи [2; 3], стимулювання активності студентів щодо власного становлення, формування здатності до особистісного розвитку є однією з основних вимог суспільства до психолого-педагогічних наук, які покликані забезпечити продуктивність сучасної вищої освіти.

Наголосимо на тому, що теоретико-методологічні та практичні аспекти особистісного розвитку майбутніх фахівців були в центрі уваги педагогів та психологів доволі давно. Зокрема, у працях вітчизняних науковців Г. Данилової, Т. Довгої, Н. Маковецької, А. Маркової, Л. Мартинець, С. Пальчевського, В. Слободчикова накопичено вагомий арсенал, який висвітлює різноманітні аспекти особистісного розвитку. Однак вони не повною мірою висвітлюють концептуальні засади особистісного розвитку майбутніх учителів фізичної культури, не розкривають потенціал культури здоров'я щодо можливості вдосконалення особистісного розвитку.

З'ясовано, що нині існує незначна кількість досліджень, які б пов'язували проблему особистісного розвитку з проблемою неперервної професійної підготовки та формування культури здоров'я. Усе це розглядається нами як принципова перешкода на шляху до висвітлення оптимальних шляхів освітнього процесу. Названі аспекти зумовили нас до більш ґрунтовнішого аналізу задекларованої проблематики.

Мета статті. Головною метою нашої публікації є методологічне вивчення сутності та змісту наукових дефініцій «розвиток» і «особистісний розвиток», а також вивчення особливостей особистісного розвитку майбутніх учителів фізичної культури. Серед перспективних завдань було дослідження практичних шляхів вдосконалення особистісного розвитку майбутніх фахівців під час навчання у ЗВО у контексті формування культури здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Однією з найбільш актуальних і складних проблем сучасності є потреба у цілеспрямованому підвищенні ефективності особистісного розвитку майбутнього фахівця. У нашому баченні формування високого рівня професіоналізму перебуває у безпосередній залежності від рівня особистісного розвитку майбутнього фахівця. Вихідною гіпотезою нашого дослідження стало те, що суттєво вдосконалити процес професійного становлення майбутніх фахівців можна на основі стимулювання їхнього особистісного розвитку.

У контексті нашого дослідження, насамперед, необхідно дослідити сутність вихідної дефініції «розвиток». Так, встановлено, що у педагогічному словнику розвиток трактується як «процес фор-

мування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації і виховання. Розвиток особистості відбувається в діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних даній особистості. Як передумова й результат розвитку особистості виступають потреби» [4, с. 289]. У психологічному контексті розвиток є важливою складовою частиною загальної життєдіяльності людини. Тобто розвиток стає активним лише тоді, коли особистість приймає його як своє життєве завдання, а тому усі проблеми включаються в систему життєвих планів і цілей, структуру життєвої перспективи особистості. Істотним є те, що вплив розвитку на людину може бути настільки сильним, що може призвести до повної перебудови її способу життя. Ці зміни можуть виявлятися в появі нових звичок, оцінок і відносин, а також кардинально змінити життєві плани.

У цьому контексті доведено, що професіонал «виробляється» в результаті пристосування своїх індивідуальних психологічних властивостей до певних вимог, що висуваються конкретною професією. Наприклад, кожна професія впливає на когнітивну сферу особистості, формує вибірковість сприйняття, уваги, уяви та ін. Тобто можемо констатувати, що майбутній учитель фізичної культури у процесі розвитку зможе вдосконалити усі особистісні якості, які йому необхідні для системного й цілеспрямованого здійснення своєї професійної діяльності.

На основі проведеної ретроспекції документів минулого та аналізу напрацювань науковців сучасності Т. Чижик визнала: «Позитивної динаміки у розвитку можна досягнути лише за умови відповідності індивідуального простору, часу, особистісної енергії та індивідуального ресурсу, коли забезпечена узгодженість між зовнішнім, об'єктивним і внутрішнім, суб'єктивним простором» [5, с. 50]. Зокрема авторка аргументовано доводить, що головним «фундаментом» для розвитку є самоактуалізація, яка орієнтує особистість на реалізацію усіх своїх задатків.

З'ясовано, що у процесі розвитку відбуваються як прогресивні, так і регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові та діяльнісні зміни. У найбільш загальному контексті розвиток є там, де нове перериває існування старого, вбираючи з нього позитивні та найбільш, життєздатні елементи. У методологічному контексті розвиток не є прямою лінією, його недоцільно також розглядати як рух замкненим колом, тобто розвиток – це спіраль із нескінченною кількістю витків.

Вивчення публікацій В. Рибалки [6] та С. Сегеди [7] дало змогу встановити той факт, що розвиток характеризується спадкоємністю, послідовністю, незворотністю, спрямованістю на збереження досягнутих результатів. Отже, розвиток – це процес, що передбачає діалектичний перехід кількіс-

них змін у якісні, охоплює всебічне перетворення фізичних, інтелектуальних і духовних характеристик особистості. Він відбувається у просторі й часі. З'ясовано, що упродовж життя кожна людини проходить різний за своєю інтенсивністю та якістю розвиток.

У контексті загальнометодологічних позицій, що задекларовані у посібниках із педагогіки під авторством О. Вишневського [8] та О. Кучерявого [9], було з'ясовано, що у процесі розвитку відбувається удосконалення функцій та якостей, що стосуються духовної, психічної, біологічної та соціальної сфер життєдіяльності, формуються певні психічні та фізичні особливості, проходить активний синтез зовнішніх та внутрішніх особливостей особистості, які забезпечують їй оригінальність і самобутність. Тобто «розвиток стосується, насамперед, «інструментарію» діяльності людини і характеризується не кількісними, а якісними показниками» [8, с. 94].

Нині з психолого-педагогічної позиції визначено характеристики розвитку: 1) основні напрями (анатомо-фізіологічний, психічний, соціальний); 2) тенденції в онтогенезі (цілісний процес неперервного підростання, неповторність окремих вікових періодів); 3) головні закономірності й рушійні сили (ідеали, життєві цінності; потреби, мотиви, мотивації; життєві домагання; спадкові дані і потреби; емоційно-почуттєва сфера; особливості протікання нервово-психічних процесів) [10, с. 74–98].

З методологічної точки зору, вважаємо за необхідне проаналізувати погляди науковців на сутність дефініції «особистісний розвиток». Так, на основі вивчення публікації О. Козарик з'ясовано, що особистісний розвиток охоплює «удосконалення необхідних якостей особистості, загальної культури, стилю у спілкуванні і зовнішньому вигляді паралельно з накопиченням знань і досвіду застосування їх у фаховій діяльності» [11, с. 73].

У психологічному контексті особистісний розвиток передбачає духовно-моральне і зумовлене ним загальнокультурне, соціальне самопідсилення людини, розгортання й суттєве вдосконалення власного особистісного ресурсу. Встановлено, що під особистісним розвитком науковці (А. Маркова, І. Оганесян) розуміють процес змін у свідомості та поведінці індивіда, що охоплюють якісні перебудови в психічних процесах і їх взаємозв'язках, появу нових мотивів та інтересів, які сприяють набуттю нових психічних властивостей. Тобто можемо зазначати, що особистісний розвиток – це основний спосіб існування людини, що не обмежений певними відрізками часу. Особистісний розвиток здійснюється на всіх етапах життєвого шляху особистості. Психологи одностайні в тому, що зі зростанням рівня соціальної зрілості суттєво зростає її здатність до особистісного розвитку.

Головною передумовою особистісного розвитку виступають потреби. Як доводять В. Слободчиков та Є. Ісаєв [12], особистісний розвиток передбачає одночасно як мінімум три процеси – становлення, формування та перетворення. У нашому баченні, становлення – це перехід від одного стану до іншого та досягнення більш високого рівня; формування базується на поєднанні мети і результату; перетворення охоплює саморозвиток і зміну основного життєвого вектору, що визначає сама особа.

Ми переконані у тому, що ефективність особистісного розвитку студентів підвищується тоді, коли вони виступають не лише як об'єкт, а переходять у стан суб'єкта освітнього процесу [13]. Важливим чинником особистісного розвитку виступає діяльність, яка поряд із поведінкою визначає спосіб буття студентів, активність їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Нині вимогою часу є налагодження безперервного особистісного розвитку, що передбачає цілеспрямоване проведення заходів, які сприяють максимальному розкриттю особистого потенціалу студентів. Такий особистісний розвиток передбачає активне вдосконалення ерудиції та стратегічного мислення. У нашому баченні, оцінкою ступеня розвитку особистості є успіх. Причому успіх може бути особистісний, професійний і життєвий: особистісний успіх виражається в досягнутому рівні особистісної зрілості, пов'язаному з відчуттям суб'єктивного та сімейного добробуту; професійний успіх визначається творчою своєрідністю кінцевого результату або продукту діяльності в професійному контексті; життєвий успіх може асоціюватися з оптимальним поєднанням особистісного чи професійного успіху. З'ясовано, що особистісний розвиток відбувається в діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних цій особистості [13, с. 118–120].

Особистісний розвиток майбутнього фахівця з фізичної культури, як доводить Е. Сивохоп [14], визначається зростанням вимог до себе, що з максимальною повнотою виражає потенціал особистості в контексті вибору стратегій особистісного вдосконалення. Автор наголошує, що головним пріоритетом освітньої діяльності залишається стимулювання усестороннього особистісного розвитку студентів під навчання. Науковець відстоює позицію стосовно того, що нині «набуває актуальності обґрунтування технологій особистісного розвитку за допомогою освітньої діяльності, що покликана активізувати істотні властивості особистості, зумовлені її внутрішньою сутністю» [14, с. 230].

Проведений аналіз та зіставлення наведених вище думок фахівців дали нам змогу констатувати, що особистісний розвиток передбачає активні процеси щодо формування та закріплення

таких особистісних якостей та рис, які будуть необхідні для вирішення актуальних життєвих задач як в особистісному, так і в професійному контексті. Особистісний розвиток передбачає цілісну систему активних дій, що породжуються потребами у цілеспрямованому особистісному зростанні. Він здійснюється через процес активної регуляції поведінки та діяльності і спрямований на досягнення вагомих особистісно значущих цілей. У методологічному контексті його доцільно розглядати як безперервний процес, що веде до вагомих особистісних змін. Якщо особистісний розвиток позитивний, зміни будуть мати позитивний характер, якщо відбувається особистісна деградація, можна очікувати негативних змін, які спричиняють зупинку на особистісному рівні. Викладачі ЗВО мають активно працювати над переорієнтацією навчального процесу, де результатом має виступати модель фахівця, що відповідає таким критеріям: професійна мобільність, здатність адаптуватися до нових умов, високий рівень інтелекту, знань, умінь і навичок, творчі здібності, критичне мислення, самостійність, ініціативність, прагнення до самовдосконалення. У нашому баченні особистісний розвиток майбутніх учителів фізичної культури має охоплювати професійне навчання з метою досягнення педагогічної майстерності у сфері здоров'язбережувальної діяльності, формування високої загальної культури і культури здоров'я, розширення кругозору, озброєння новими практичними вміннями й навичками реалізації навчальних програм щодо збереження і зміцнення як власного здоров'я, так і здоров'я своїх вихованців засобами фізичного виховання.

Нині першочерговими постають практичні завдання щодо оновлення змісту освіти, впровадження інноваційних форм, методів та особистісно орієнтованих технологій, які спрямовані на вдосконалення особистісного розвитку майбутніх учителів фізичної культури. Вважаємо, що рівень сформованості культури здоров'я у майбутніх учителів фізичної культури зумовлює їхнє буття, позитивно впливаючи та стимулюючи особистісний розвиток студентів ще під час навчання. Тобто культура здоров'я, проходячи крізь призму особистості, створює своєрідну основу, що дає змогу майбутньому вчителю виступати як активний творець, генератор і провідник нових ідей організації і проведення фізичного виховання. Саме таким чином проходить стимулювання особистісного розвитку та формується новий тип фахівця, що здатний до активного самовдосконалення.

Висновки і пропозиції. Встановлено, що особистісний розвиток охоплює цілісну систему активних дій, що породжуються потребами в особистісному зростанні, та спрямований на досягнення значущих для особистості цілей. Виконувати складні та різнопланові професійні

завдання майбутні фахівці, які здобувають освіту в ЗВО, зможуть лише на основі внутрішньої вмотивованості особистісного розвитку. У нашому баченні до учителів, які займатимуться організацією фізичного виховання дітей та молоді, нині ставляться вимоги гармонійно поєднувати освітні, виховні та оздоровчі завдання. З'ясовано, що особистісний розвиток і рівень культури здоров'я є взаємодоповнювальними науковими категоріями. Так, формування високого рівня культури здоров'я у студентів безпосередньо залежить від рівня особистісного розвитку, тоді як високий рівень культури здоров'я у студентів факультетів фізичного виховання стане вагомим чинником для стимулювання особистісного зростання їх як кваліфікованих фахівців у контексті реалізації ефективної здоров'язбережувальної діяльності.

Список використаної літератури:

1. Мосейчук Ю.Ю. Теоретико-методологічні основи формування культури здоров'я у майбутніх учителів фізичної культури: моногр. Чернівці: Місто, 2018. 436 с.
2. Кетлер-Митницька Т.С. Теоретичний аспект впливу інтернальності на готовність до особистісно-професійного саморозвитку. *Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика*: зб. тез V регіональної наук.-практ. конф. (19 травня 2017 р., м. Запоріжжя) / За заг ред. В.В. Нечипоренко. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2017. С. 243–245.
3. Коропецька О. Психологічні детермінанти самореалізації особистості. *Психологія особистості*. 2010. № 1. С. 115–123.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь. 1997. 376 с.
5. Чижик Т.Г. Проблема визначення параметричних характеристик розвитку учнів загальноосвітніх шкіл. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: Зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 13 (56). Частина I. Рівне: РДГУ, 2016. С. 48–51.
6. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Науково-методичний збірник / За ред. В.В. Рибалки; автори: Г.О. Балл, М.В. Бастун, А.В. Вихрущ, В.І. Гордієнко та ін. Київ, Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. 388 с.
7. Сегеда С. Антропологія: Навч. посібник. К.: Либідь, 2001. 336 с.
8. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. 3-тє вид., доопрац. і доп. К.: Знання, 2008. 566 с.
9. Кучерявий О.Г. Педагогіка: особистісно-розвивальний аспекти: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Слово, 2014. 436 с.

10. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2013. 232 с.
11. Козарик О.С. Проблема особистісного саморозвитку студентів у структурі фахової підготовки. *Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика*: зб. тез V регіональної наук.-практ. конф. (19 травня 2017 р., м. Запоріжжя) / За заг. ред. В.В. Нечипоренко. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2017. С. 73–75.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
13. Мосейчук Ю.Ю. Психолого-педагогічні засади професійного та особистісного розвитку студентів в процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький: ХГПА, 2017. Вип. 22. С. 118–123.
14. Сивохоп Е.М. Формування професійно-особистісних компетентностей фахівця фізичної культури. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Випуск 2 (39). С. 230–232.

Moseichuk Yu. Theoretical and methodological aspects of personal development of future teachers of physical culture

The article is devoted to the coverage of the essence of two scientific definitions, “development” and “personal development”. It is determined that the process of professional development of the future specialist during the study in higher education institutions can be substantially improved on the basis of stimulating its development. It is established that in the pedagogical aspect development implies the process of formation of personality as a result of its socialization and upbringing. In the psychological context, development becomes active only when the person takes it as his life task. The basis of development is self-actualization, which leads to intellectual, personal, behavioral changes occurring in space and time and characterized by continuity and sequence of achieved results. It is revealed that in the process of development there is an improvement of functions and qualities concerning the spiritual, psychological, biological and social spheres of life of the person, which provide her originality and identity. The basic directions, tendencies, main regularities and driving forces of development are determined.

The main focus is on the analysis of personal development, which involves the process of changes in consciousness and behavior, involves qualitative changes, the emergence of new motives and interests. It is determined that personal development takes place in activity, and needs are its preconditions. Personal development is carried out through the process of active regulation of behavior and activities and is aimed at achieving personally meaningful goals. Its effectiveness increases when students become not only an object but also a subject of the educational process. The personal development of future teachers of physical culture should include professional training in order to achieve pedagogical skills in the field of healthcare-saving activity, formation of a high general culture and culture of health, expanding the outlook, taking in account new practical skills and skills in implementing educational programs for preservation and strengthening as their own health, and the health of their pupils by means of physical education.

Key words: *development, trends, patterns, driving forces of development, personal development, psychological and pedagogical peculiarities of personal development, future teachers of physical culture.*

UDC 378.015.31.041:37.011.3-052

Yu. P. Nenko

Doctor of Pedagogic Sciences, Docent,
Head of the Department of Foreign Languages,
Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chernobyl Heroes
of National University of Civil Defense of Ukraine

S. O. Khriapak

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chernobyl Heroes
of National University of Civil Defense of Ukraine

LANGUAGE COMPETENCE OF A FUTURE SPECIALIST AS A COMPONENT OF GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCE (ON THE EXAMPLE OF A CIVIL PROTECTION SERVICE OFFICER)

The article outlines the conceptual foundations of the research of the place of linguistic competence in the structure of general professional competence of a modern specialist (on the example of the civil protection service officer). The main elements of professional competence are highlighted and characterized, in particular: psychological features (qualities), acmeological invariants, activity competence, developing competence, internal personality component, interpersonal component, social component, professional component. The description of contradictions in the language training of future officers in the departmental institutions of higher education of the State Emergency Service of Ukraine is provided. The factors influencing the professional growth of a specialist are substantiated and include individual characteristics, the need of a society in these specialists and potential opportunities. The distinctive features of the professionalism of civil protection service officers are investigated and disclosed by objectives, tasks and results. It is emphasized on the conditionality of the goals and objectives of the service of social orders and their consolidation in laws, statutes and orders; the combination of a variety of components in professional tasks that determine the polyfunctionality of the civil protection service; the integrative nature of the results of labor, consisting of the readiness of the unit (part), the moral and psychological state of the personnel; compliance of the individual qualities and actions of the officer with the goals, tasks and functions of the State Emergency Service of Ukraine. The theoretical approaches to understanding the concept of "language competence" are investigated. In considering the problem, the author noted that the term "language competence" in the scientific researches of contemporary domestic scientists is identified with the terms "linguistic competence", "knowledge of language", "language proficiency", "communicative competence". The author considers language competence in terms of a competent approach to the preparation of future officers in a departmental institution of higher education; so far it is an integral component of their professional competence. It is emphasized that language proficiency requires assimilation of the set of linguistic and socio-cultural knowledge, acquisition of experience of behavior in typical linguistic (problem) situations.

Key words: competence, linguistic competence, language competence, specialist, officer, civil protection service.

Formulation of the problem. Analysis of the monographs, dissertation researches devoted to the problem of language training of the highly professional officers, as well as analysis of conference materials and synthesis of pedagogical experience in solving problems related a number of problems. Firstly, it's necessary to mention the gap between the level of language training of cadets and students in higher education and the requirements that modern society applies to them. At the same time, it is possible to achieve a radical restructuring of the system of language training system by overcoming the contradiction between the existing capabilities of the educational system and the dynamically increasing requirements to the level of language competence of the graduates. Secondly, the experience of Cherkasy

Institute of Fire Safety named after Chernobyl Heroes shows that within the prescribed periods of study, it is very difficult to fully and efficiently implement programs for teaching the native language for professional purposes and a foreign language due to the increasing volume of educational material and decreasing time of classroom hours. At present, the process of language training is developing at a high rate, but, nevertheless, it does not cover all the necessary sections of language education for future officers. Therefore, the problem has become the subject of many researches and is up to date.

Analysis of recent publications. The term «language competence» is primarily associated with the notion of communicative competence as a knowledge or ability for effective communication

(A. Bohush, T. Honchar, Yu. Emelyanov, T. Kobzar, O. Kolesnikova, S. Makarenko, M. Peneluk, L. Petrovskaya, O. Popova, etc.), which closely correlates with social competence (N. Kalinina, O. Kolesnikova, L. Lepikhova, A. Mudrik). Considerable attention is paid to the study of speech competence in professional activities, in particular, to activities directly related to communication (N. Zavinichenko, L. Lyubchak, S. Makarenko, Yu. Paskevskaya, N. Shatskaya, etc.).

The purpose of the article is the identification and scientific substantiation of the role of language competence in the general professional competence of a specialist (on the example of a civil protection service officer).

The main material. In accordance with the Law "On Higher Education", the State Higher Education Standard, the Pan-European Recommendations for Language Education, the Concepts of language education, the priority task of higher educational institutions in Ukraine is the preparation of a competent specialist. One of the leading characteristics of a specialist and one of the most important manifestations of his/her integrity and self-sufficiency is a language competence.

In the context of educational reforms in Ukraine, new demands are being placed on the education system, which must be implemented in the professional training of the specialists. In this regard, researches on the problems of creating psychological and pedagogical comfortable learning environment, the choice of adequate technologies and communication tools and teaching methods, scientific organization of creative pedagogical activity are intensively conducted in educational institutions.

However, the analysis of the theory and practice of university studies makes it possible to draw conclusions that, in spite of the huge interest of researchers in the problem of using the technological approach in the language training of future officers, the theoretical and applied aspects of forming the language competence of the cadets of the military high school by the means of training technologies based on the cadet-centered approach remain little-studied, not sufficiently developed and very relevant.

The noted features allowed us to single out a number of existing contradictions in departmental institutions of higher education of the State Emergency Service of Ukraine:

- between the required level of language competence of a specialist (according to the State Educational Standard of Higher Professional Education and qualification requirements for a university graduate) and the real possibilities of its formation in departmental institutions of higher education;

- between the social need for specialists with creative and independent thinking and the difficulty of this kind of training with the traditional models

and training technologies established in higher educational institutions.

Exploring the language competence of an officer, we should consider the general professional competence of an officer as a broader concept, the essence of which is expressed in the complex of qualities that meet the requirements of his/her profession [4, p. 20], and the content of the professionalism of a specialist is determined by the goals, objectives and nature of his professional activity.

The distinctive features of the officers' professionalism (according to the goals, objectives and results of their professional activity) are the following: the conditionality of the goals and objectives of the service to the social orders and their fixation in laws, regulations and orders; the combination in the tasks of the diversity of the components that determine the multifunctionality of labor; the integrative nature of the results of labor, which consists of the combat readiness of the unit(s) and the moral and psychological state of the personnel; the conformity of the individual qualities and actions of the serviceman to the proposed goals, objectives and functions.

Factors affecting the professional growth of a civil protection service officer can be divided into three main groups:

- individual characteristics (tendency to service, availability of qualities necessary for the chosen specialty, properties that are either transmitted genetically or acquired in the process of training and education),

- social need for these specialists (demand for specialists of a certain profession and a certain level of qualification, knowledge of computer technologies, knowledge of foreign languages),

- nearby opportunities (a certain level of knowledge, financial situation, etc.).

The distinctive features of professionalism of an officer of civil protection service are the following: conditionality of the goals and objectives of service to the social orders and their fixation in laws, regulations and orders; the combination of the diversity of the components in the tasks that determine the multifunctionality of professional activity; the integrative nature of the results of labor, which consists of the combat readiness of the unit(s) and the moral and psychological state of the personnel; the conformity of the individual qualities and actions of the serviceman to the proposed goals, objectives and functions [2].

The characteristics of professional competence of the civil protection service officers according to the conditions, content and technology of their labor have the following characteristics: social and legal, functional and temporary regulation of labor (professional activities, relationships and personal development of personnel); extreme conditions for the performance of professional duties; the collective nature of service and the direct interaction of servicemen in the process of activity and communication.

Based on the foregoing, the structure of professional competence of a military specialist can be represented as follows. The psychological characteristics (qualities) of an officer are a combination of the general psychological properties of a personality: an analytical and constructive type of thinking; emotional and volitional stability; stress tolerance and adaptation to extreme conditions and factors of military service; empathy and reflection; general psychophysiological activity. The specific differentiation of military professions makes demands and narrowly specific character. They make it necessary to form, along with general qualities, and specifically special ones, which allow the officer to successfully perform command, educational, engineering and other functions and duties [4].

Acmeological components of professionalism determine activity, initiative and creativity of an officer in achieving the best possible results in work, but some, as a rule, have not been previously claimed. Among them are those that determine the advancement of an officer in work: a developed forecasting ability, foresight, insight, personal pretensions, developed self-regulation, achievement motivation, constant involvement in the decision-making process, etc.

Activity competence implies experience, effective planning strategies and ways to achieve goals, as well as constant personal growth at the expense of individual reserves. Activity competence includes the following components: ability to set goals and plan ways of their achievement, ability to see the problem and ways to achieve the desired result. Achieving the goal is related to the ability to make decisions, find ways to eliminate emerging problems and overcome obstacles. Development is impossible without reflection on the results, selection of successful experience and analysis of the causes of failures [5].

Personality development also includes mastering the necessary moral norms, the growth of their own personal potential, formation of the skills of social interaction. Thus, professional activity of an officer is a purposeful activity, the process of implementing specific functions and duties. The coincidence of the proposed goals and objectives with personal positions and qualities is the principle and condition of the productiveness of their implementation.

Developing competence is a decisive condition under which the level of competence steadily grows and always corresponds to current tasks. Developmental competence includes the following components: intrapersonal, interpersonal and social.

The intrapersonal component includes an awareness of one's strengths and weaknesses in order to further enhance capabilities and personal growth. The holistic image of a civil protection service officer includes characteristics of a psychological resource, mental qualities, processes and states, character, temperament; motivational and activity features (professional identity, orientation); ability to remain in the

position in any condition due to the enduring importance of the officers' labor, to develop and implement abilities and creative potential, to achieve the optimality of all aspects of professional activity.

The interpersonal component refers to the ability to effectively interact with personnel and civilians, good leadership qualities, including the distribution of leading roles and functions in a team. The everyday relations of an officer are his/her interaction which ensures cognition, information exchange or satisfaction of his/her contact needs in the team's relationships [3].

Language competence of the future specialist in modern conditions is one of the main factors affecting the readiness of a graduate to withstand competition and take a worthy place not only in society, but also in the international community.

In didactics, language competence is most often revealed as a set of specific skills needed by a member of the linguistic community for speaking with others and mastering the language as an academic subject.

The lists of the distinguished skills do not match and not all are clearly marked. This is due to an objectively large number of allocated skills and the lack of correct hierarchization (such as proficiency in vocabulary, grammar, ability to adequately perceive and generate text).

It is necessary to note that many researchers do not use the term "language competence" and replace it with the expressions "language proficiency", "knowledge of language", implying individual skills, but integral large blocks, which in some cases coincide among specialists of different specialties.

In the methodology of teaching languages, language competence is characterized by selectivity and variability in the choice of language means, an infallible mastery of the language form, the ability to find the differences between native and foreign languages, adequate conscious and automatic transfer of language means from one type of speech activity to another, from one situation to another; language instinct [4].

In the modern world, knowledge of language (native and foreign) is one of the main demands for a specialist in the labor market, his/her career growth and professional success. Therefore, in this study, language competence is considered from the point of view of a competence-based approach to the training of future officers in a higher educational institution, that is, language competence is an integral component of their professional competence.

Mastering a language (foreign or native) requires the assimilation of a set of linguistic and encyclopedic (for example, sociocultural) knowledge [4]. In addition, mastering the language is inseparable from gaining experience of behavior in typical speech (problem) situations. Finally, the level of language proficiency will be limited without immersion in the real-life environment with its inherent diversity of lan-

guage, socio-cultural traditions and ideas about the “proper” standards of behavior.

In the language competence we can distinguish the basic and advanced levels. At a basic level, language acquisition is assumed as a means of communication. The advanced level means that proficiency in a language allows a specialist to carry out productive activities and solve practical problems. An advanced level of competence is interdisciplinary in nature and can be judged by the achieved result.

Considering the structure of language competence, we take into account the point of view of R. Milrud, who defines it as a combination of knowledge (skills), problem tasks and the student’s activity [1]. The knowledge presented declaratively and procedurally (skills and abilities) are a traditional component of this paradigm. Problem tasks are an actively developed component of the formation of the so-called “creative” thinking [5].

Cognitive psychology shows that knowledge is formed by transferring information from the teacher to the cadets, as well as during interchange between cadets in the course of their joint work. The experience of solving problematic tasks is the result of active learning, when academic achievements are the result of thinking, discussion and the actual construction of knowledge through formation of the corresponding skills of individual and collective thinking. Speech skills are formed in the process of speech activity (even if not automated) in real or academic

communication. Cadets learn how to solve problem-situational tasks with the help of communicative tasks that stimulate speech thinking and interaction of participants.

Conclusions. On the basis of the analysis carried out, the following definition of the concept “language competence of a future specialist” can be formulated – a set of linguistic knowledge and skills acquired at the higher educational institution, as well as the ability to master ways to solve problem-cognitive tasks and carry out activities to achieve goals that are important for a specialist in his/her professional communication.

Reference:

1. Мильруд Р. Приемы и технологии обучения устной речи. *Язык и культура*. 2015. № 1. С. 11–15.
2. Dąbrowska E. *Language, Mind and Brain*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2004.
3. Lieven E. Building Language Competence in first Language Acquisition. *European Review*. Vol. 16. Issue 4, 2008. Pp. 445–456.
4. Tienson J. Linguistic Competence. *Transactions of the Nebraska Academy of Sciences*, 1983. XI: 99–104.
5. Tomasello M. *Constructing a Language: a Usage-based Theory of Language Acquisition*. Harvard, MA: Harvard University Press. 2003. P. 174.

Ненько Ю. П., Хряпак С. О. Мовна компетенція майбутнього фахівця як компонент загальної професійної компетентності (на прикладі офіцера Служби цивільного захисту)

У статті окреслено концептуальні засади дослідження місця мовної компетентності у структурі загальної професійної компетентності сучасного фахівця (на прикладі офіцера Служби цивільного захисту). Виділено та схарактеризовано основні елементи професійної компетентності фахівця, зокрема: психологічні особливості (якості), акмеологічні інваріанти, діяльнісна компетентність, розвиваюча компетенція, внутрішньо особистісний компонент, міжособистісний компонент, соціальний компонент, професійний компонент. Наводиться опис суперечностей у мовній підготовці майбутніх офіцерів у відомчих закладах вищої освіти Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Обґрунтовано фактори, що впливають на професійне зростання фахівця, як-то: індивідуальні особливості, потреба суспільства в таких фахівцях і потенційні професійні можливості. Досліджено та розкрито відмінні риси професіоналізму офіцера Служби цивільного захисту за цілями, завданнями і результатами. Наголошено на зумовленості цілей і завдань служби соціальним замовленням і закріпленні їх у законах, статутах і наказах, поєднанні в професійних завданнях різноманіття складників, які визначають поліфункціональність Служби цивільного захисту, інтегративному характері результатів практичної діяльності, що складається з боєготовності підрозділу (частини), морально-психологічного стану особового складу, відповідності індивідуальних якостей і дій офіцера цілям, завданням і функціям служби. Досліджено теоретичні підходи до розуміння поняття «мовна компетентність». При розгляді проблеми зауважено, що термін «мовна компетенція» в наукових розвідках сучасних вітчизняних дослідників ототожнюється з термінами «мовна компетентність», «знання мови», «володіння мовою», «комунікативна компетентність». Автор розглядає мовну компетенцію з точки зору компетентнісного підходу до підготовки майбутніх офіцерів у відомчому закладі вищої освіти Державної служби України з надзвичайних ситуацій, тобто як невід’ємний компонент їхньої професійної компетентності. Підкреслюється, що оволодіння мовою вимагає засвоєння запасу мовних та соціокультурних знань, набуття досвіду поведінки в типових мовних (проблемних) ситуаціях.

Ключові слова: компетентність, мовна компетентність, фахівець, офіцер, служба цивільного захисту.

УДК 378.4.091.3:[811.111'271.12'42:001]

О. В. Патієвичкандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів
Львівського національного університету імені Івана Франка

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ В УМОВАХ ЕКСПЕРИМЕНТУ

У статті описується реалізація проміжного етапу методичного експерименту, експериментального навчання з метою перевірки ефективності авторської методики навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури. Детально висвітлюються характер та завдання експерименту на цьому етапі. За допомогою методів математичної статистики подається інтерпретація отриманих результатів проведених передекспериментального та післяекспериментального зрізів на основі попередньо розробленого комплексу експериментальних матеріалів. У процесі передекспериментального зрізу було встановлено підсумковий рівень сформованості стилістично унормованого наукового писемного англійського мовлення у студентів контрольних груп, які не навчалися за авторською методикою. На основі післяекспериментального зрізу було встановлено підсумковий рівень сформованості стилістично унормованого наукового писемного мовлення у студентів експериментальних груп, які навчалися за авторською методикою. З урахуванням критеріїв оцінки наукового писемного мовлення проаналізовано типові помилки та рівень сформованості компетентності студентів магістратури у науковому писемному мовленні до та після експериментального навчання. Експериментально доведено ефективність обох варіантів («диференційованого» та «інтегрованого») розробленої авторської методики навчання стилістично унормованого наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури, суть якої полягає у дотриманні цілей та змісту навчання наукового писемного мовлення, психологічних, психолінгвістичних та методичних засад урахування трудностей навчання, принципів відбору лексичного, граматичного матеріалу та текстів-зразків, чітких етапів навчання, які реалізуються за допомогою спеціально розроблених груп вправ та завдань, а також методу проектів. Стаття робить внесок у розвиток компетентності студентів у написанні наукової публікації з перспективою виходу у реальний міжнародний англійськомовний науковий простір.

Ключові слова: методичний експеримент, академічне письмо, стилістична унормованість, експериментальний зріз, критерії оцінки.

Постановка проблеми. Однією з передумов тісної співпраці науковців різних науково-дослідних організацій країн світу є володіння іноземними мовами, яке набуло особливої актуальності нині, коли відбувається стрімкий розвиток фундаментальних досліджень у галузі природничих наук (зокрема фізики та астрономії) та збільшення обсягу актуальної наукової інформації. У перманентному розвитку перебуває і науковий стиль мовлення (зокрема його писемна форма), вивчення якого набуває дедалі більшої значущості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У методиці навчання наукового писемного мовлення є окремі напрацювання: досліджено деякі питання навчання наукового писемного мовлення студентів як немовних, так і мовних спеціальностей (Л. Алексєєва, І. Богомолва, О. Галанова, Г. Дзіман, О. Зеленова, Н. Колесникова, Ю. Комарова; Л. Константинова, К. Кубачева, Т. Рибіна, В. Свиридюк, С. Циренова, Е. Васильєва). У лінгвометодиці сформувалися

тенденції в навчанні писемного мовлення у межах конкретних жанрів: анотація (О. Тимошенко), проблемно-тематичне повідомлення (Е. Васильєва), наукова доповідь (Ю. Колмакова), експозитарне есе (А. Мартинова), наукова рецензія (О. Ніколаєв, Р. Мартинова), вторинні наукові тексти (зокрема конспект, реферат, резюме) (Л. Константинова), реферування (Н. Колесникова; В. Свиридюк); лекція, доповідь, стаття, рецензія (І. Уварова), наукова стаття, наукова доповідь, анотація та рецензія (Г. Дзіман), стаття (О. Анікіна, А. Чеканова). Проте проблема навчання наукового писемного мовлення майбутніх фізиків та астрономів досі лишається мало висвітленою науковцями.

Мета статті. Враховуючи актуальність проблеми і незначний рівень її дослідженості, ставимо за мету описати реалізацію експериментального навчання як проміжного етапу експериментальної методики навчання наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури та дати стисло характеристику отриманих результатів, беручи до уваги теоретичний

і практичний досвід з організації експерименту методистами і практиками.

Виклад основного матеріалу. Складовою частиною багатьох педагогічних досліджень є педагогічний експеримент. Він проводиться тоді, коли висунути дослідником гіпотезу педагогічного дослідження не вдається довести теоретично [2, с. 84–90].

Побудувати прогностичну спрямованість дослідження допомагає гіпотеза, яка є важливим елементом руху пізнання до нових відкриттів. Вона виникає на основі відомих знань, але виходить за їх межі. Гіпотеза формулює нове твердження, істинність якого досі не була доведена. Гіпотеза з'являється одночасно з провідною ідеєю дослідження і нею визначається [3, с. 147–149]. Формулювання гіпотези проходить у три етапи: 1) виникнення гіпотези на основі даних науки, 2) формулювання окремих припущень, вибір найімовірнішого з цих припущень, формулювання висновків із цього припущення, 3) порівняння одержаних висновків із результатами експерименту [1, с. 38–39].

Аналіз теоретичних праць із методики викладання іноземних мов, педагогіки, психології, психолінгвістики, аналіз підручників, навчальних посібників, робочих та типових програм з англійської мови для студентів магістратури природничих спеціальностей, педагогічні спостереження за процесом навчання студентів магістратури, а також результати моніторингу якості мовленнєвої компетентності в науковому писемному мовленні дали підставу нам висунути **гіпотезу**, яка ґрунтується на припущенні, що ефективно формування стилістично унормованого наукового писемного мовлення майбутніх фізиків-магістрантів відбуватиметься ефективно, якщо цей процес здійснюватиметься у чотири етапи (орієнтаційний, дотекстовий, текстово-трансформаційний, текстово-проектний), які реалізуються за допомогою комплексів спеціально розроблених вправ та завдань.

В експерименті беруть участь 70 студентів (дві експериментальних групи: ЕГ1 – 18 осіб, ЕГ 2 – 20 осіб, та дві контрольних групи: КГ1 – 16 осіб, КГ 2 – 16 осіб) магістратури Львівського національного університету імені Івана Франка, які навчаються за напрямом підготовки 0402 «фізико-математичні науки» спеціальності 8.04020301 «Фізика», 8.04020601 «Астрономія», 8.04020302 «Фізика конденсованого стану». Через недостатню кількість студентів, необхідних для горизонтально-вертикального експерименту, відбір контрольних й експериментальних груп здійснюється так: контрольні групи становлять студенти, які вивчали англійську мову три семестри (перевіряється їхній результат на завершальному етапі навчання мови); до експериментальних груп входять студенти, які почали вивчати англійську

мову у II семестрі. Експериментальне навчання проходить в III–IV семестрах магістратури.

Характер експерименту – природний, вертикальний, відкритий.

Отже, **метою** нашого **експерименту** загалом є перевірка ефективності авторської методики навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури, суть якої полягає в дотриманні цілей та змісту навчання наукового писемного мовлення, психологічних, психолінгвістичних та методичних засад урахування труднощів навчання, принципів відбору лексичного, граматичного матеріалу та текстів-зразків, чітких етапів навчання (орієнтаційного, дотекстового, текстово-трансформаційного, текстово-проектного), які реалізуються за допомогою спеціально розроблених груп вправ та завдань, а також методу проектів.

Об'єкт експериментального дослідження – вміння майбутніх фізиків в умовах магістратури продукувати стилістично унормоване наукове писемне англійське мовлення.

У процесі експериментальної роботи перевірявся рівень сформованості **таких умінь**:

– продукувати письмові тексти, які за змістом, тематикою, проблематикою, за ознаками інформативності, доказовості та вірогідності одержаних результатів відповідають науковому стилю мовлення;

– зовнішньо оформлювати наукові письмові тексти відповідно до заданого жанру (наукової статті, наукових тез, анотації): назва, авторство, анотація, текст статті, бібліографія), правильність оформлення таблиць, графіків, рисунків, формул, шрифтових виділень, посилань, виносков;

– продукувати наукові письмові тексти з дотриманням усіх необхідних для заданого жанру структурно-композиційних елементів (вступ, актуальність, мета, завдання, об'єкт, предмет, методи дослідження, виклад результатів дослідження, висновки, перспективи дослідження тощо);

– вживати у наукових письмових текстах лексичні, фразеологічні, морфологічні, синтаксичні одиниці, які відповідають нормам наукового стилю;

– продукувати наукові письмові тексти без фрагментарних порушень норм наукового стилю (брак фрагментів тексту, які належать до іншого стилю);

– продукувати наукові письмові тексти, для яких характерні ознаки логічності, абстрагованості, об'єктивності, точності, нейтральної емоційності, експліцитності;

– добирати найбільш адекватні і найбільш оптимальні для певної мовної спільноти, групи (наприклад, науковців) засоби і способи досягнення комунікативних цілей та реалізації комунікативних стратегій;

– компресувати інформацію, виділяти головне (під час написання анотацій).

Експериментальні матеріали: 1) спеціально дібрані наукові тексти для читання й аналізу; 2) комплекси вправ і завдань для формування навичок та вмінь стилістично унормованого наукового писемного англійського мовлення; 3) комплекси завдань та інструкцій до реалізації проектної методики; 4) теоретичний матеріал з основ стилістики наукового писемного мовлення.

Неварійовані умови експерименту: незмінний склад студентів у навчальних групах; теоретичний матеріал основ стилістики наукового писемного мовлення та методи його презентації (тематична лекція); комплекс вправ та етапність у формуванні компетентності у стилістично унормованому науковому писемному мовленні; однакова кількість годин на навчання англійської мови загалом та стилістично унормованого наукового писемного мовлення, зокрема, в усіх групах; тексти для навчання (на орієнтаційному етапі); об'єкти контролю і критерії їх оцінки; приблизно однаковий вихідний рівень вмінь студентів у продукуванні стилістично унормованого наукового писемного мовлення.

Варійована умова експерименту: інтегроване/диференційоване виконання вправ на орієнтаційному та дотекстовому етапах. На орієнтаційному етапі студенти ЕГ1 здійснювали аналіз одного наукового тексту на предмет встановлення одразу всіх стильових характеристик, аналіз двох чи трьох жанрів наукових текстів (наприклад, наукової статті та наукових тез) на предмет зіставлення жанрово-стильових характеристик; на дотекстовому етапі студенти ЕГ1 виконували лексичні й граматичні вправи комплексно.

В експериментальних групах навчальний процес було організовано відповідно до вимог навчальної та робочої програм із дисципліни «Англійська мова за фаховим спрямуванням» для студентів I–II курсу ОКР «Магістр» (напрямок підготовки 8.04020301 «Фізика», 8.04020302 «Фізика конденсованого стану», 8.04020601 «Астрономія») фізичного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка. Тривалість експериментального навчання становила 165 год. (40 ауд., з яких 13 год. консультацій і 27 год. Практичних, і 125 позаауд.).

В експериментальному навчанні взяли участь 38 студентів (дві експериментальні групи: ЕГ1 – 18 осіб, ЕГ2 – 20 осіб) магістратури.

Загалом методичний експеримент проходить у **три етапи**: 1) *передекспериментальний зріз* (встановлення підсумкового рівня сформованості стилістично унормованого наукового писемного мовлення у студентів КГ та вихідного рівня сформованості стилістично унормованого наукового писемного мовлення у студентів ЕГ); 2) *експериментальне навчання* (упровадження авторської методики навчання стилістично унормованого наукового писемного мовлення у студентів магістратури спеціальностей «Фізика», «Астрономія», «Фізика конденсованого стану»); 3) *післяекспериментальний зріз* (виявлення підсумкового рівня сформованості стилістично унормованого наукового писемного мовлення).

У попередньому дослідженні описувалась організація передекспериментального зрізу, у процесі якого було встановлено підсумковий рівень сформованості стилістично унормованого наукового писемного англійського мовлення у студентів КГ, які не навчалися за авторською методикою, а також виявлено низку хиб в уміннях студентів, які варто було усунути.

Середній коефіцієнт навченості в КГ становив 0,73. Студенти загалом виявили достатній рівень стилістично унормованого наукового писемного англійського мовлення. Проте в роботах студентів зауважено значні порушення стилістичної унормованості, яка негативно впливає на якість оформлення результатів їхніх наукових досліджень.

Серед студентів нами було проведено опитування: «Хто має публікації у закордонних виданнях?» З 32 осіб публікації у закордонних виданнях мали шість осіб (18,75%), і ці студенти виявили високий рівень. Отже, в аудиторних умовах високий рівень здобули лише три особи (9,375%).

У процесі передекспериментального зрізу було встановлено і вихідний рівень сформованості стилістично унормованого наукового писемного мовлення у студентів ЕГ (початок III семестру магістратури), які не навчалися за авторською методикою.

Оскільки передекспериментальний зріз у ЕГ проводився під час навчання в магістратурі, студентам було запропоновано написати наукову статтю, наукові тези (до неї) та анотацію (до неї) за матеріалами бакалаврської роботи.

Середній коефіцієнт навченості в ЕГ становив 0,63. Отже, студенти виявили загалом середній рівень стилістично унормованого наукового писемного мовлення.

Аналіз робіт студентів ЕГ показав, що лише 13% студентів (п'ять осіб) володіють на високому рівні уміннями написання наукових статей, анотацій та наукових тез (усі п'ять студентів мають досвід публікування в зарубіжних виданнях). Ці статті можна рекомендувати до друку. Праці 87% студентів, які не володіють цими уміннями на належному рівні, не можна рекомендувати до друку. Дев'ять студентів (23%) взагалі не мають системного уявлення про норми наукового стилю. У 30% студентів середній рівень означених умінь.

Під час передекспериментального зрізу було визначено типові помилки, на які зроблено особливий акцент у процесі експериментального навчання.

Експериментальне навчання здійснювалося на основі розробленого навчального матеріалу, представленого у навчально-методичних вказівках "Write it up. Sciences", а також на основі релевантно підібраних вправ і завдань лексичного, граматичного і текстового матеріалу.

Основні завдання експериментального навчання такі:

- впровадити авторську методику навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення в реальні умови навчання англійської мови майбутніх фізиків в умовах магістратури;
- визначити ступінь ефективності авторської методики;
- встановити позитивні та можливі негативні боки авторської методики навчання.

Післяекспериментальний зріз проводився в експериментальних групах після завершення експериментального навчання. Студенти одержали завдання – за матеріалами магістерської роботи написати наукову статтю з анотацією та скласти до неї тези.

У процесі післяекспериментального зрізу було встановлено підсумковий рівень сформованості стилістично унормованого наукового писемного мовлення у студентів ЕГ, які навчалися за авторською методикою.

Середній коефіцієнт навченості (далі – СКН) в ЕГ1 становив 0,79, в ЕГ2 – 0,87. СКН по двох групах – 0,83. Приріст СКН становив 0,1. Отже, студенти виявили загалом достатній рівень стилістично унормованого наукового писемного мовлення.

Проведемо математичну обробку результатів передекспериментального (отриманих на початковому етапі експерименту) та післяекспериментального зрізів студентів експериментальних і контрольних груп. За допомогою U-критерія Манна-Уїтні [4, с. 224–245] визначимо: закономірними чи випадковими є відмінності в результатах умінь студентів, одержаних під час передекспериментального та післяекспериментального зрізів.

Емпіричне значення критерію U відображає те, наскільки велика зона збігу між рядами. Тому, чим менше $U_{\text{емпір}}$, тим більше вірогідно, що відмінність достовірна. Для зіставлення з критичним значенням добирається менша величина U. Достовірні відмінності можна констатувати, якщо $U_{\text{емпір}} \leq U_{\text{кр. 0,05}}$ [4, с. 53–55].

Для обробки даних треба виділити гіпотези: H_0 та H_1 . Гіпотеза H_0 приймається, якщо $U_{\text{емпір}} > U_{\text{кр. 0,05}}$. Гіпотеза H_1 приймається, якщо $U_{\text{емпір}} \leq U_{\text{кр. 0,05}}$.

H_0 – рівень ознаки у вибірці 1 не нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Порівняльна таблиця особливостей організації навчання наукового писемного мовлення в ЕГ та КГ

	КГ	ЕГ
Дотекстовий етап передував орієнтаційному етапу	+	–
Орієнтаційний етап передував дотекстовому етапу	–	+
Проведення аналізу структурно-композиційних особливостей наукової статті, наукових тез, анотацій	+	+
Здійснення аналізу способів досягнення основних характеристик наукового тексту – логічності викладу, інформативності тексту, аргументованості, наявності формату наукової дискусії, способів та ситуацій уведення інтертекстуального матеріалу, достатності інформації, нейтральної емоційності тексту, абстрагованості та об'єктивності викладу інформації	–	+
Проведення аналізу особливостей і засобів ланцюгового та паралельного типів зв'язку між реченнями і частинами тексту	+	+
Проведення аналізу текстів, які мають відхилення від норм наукового стилю, зокрема від структурно-композиційних норм, мають змістові лакуни, відхилення від генеральної лінії сюжету наукової статті (тез), різні інформаційні блоки, які не стосуються мети та завдань дослідження	–	+
Аналіз лексичних та граматичних засобів наукових текстів	+	+
Порівняння наукових текстів із науково-популярними	–	+
Аналіз структурно-композиційних та лінгвостилістичних особливостей власне-наукових та історико-наукових оглядових статей, описових та реферативних анотацій, наукових тез трьох видів: «постановка проблеми», «результати дослідження», «нова методика роботи»	–	+
Виконання некомунікативних лексичних вправ	+	+
Виконання некомунікативних граматичних вправ	+	+
Виконання вправ на вживання виразів, у різних композиційних елементах наукового тексту	+	+
Виконання трансформаційних та коректурних мовних вправ на моделювання речень, які за лексичними та граматичними ознаками відповідають нормам наукового стилю	–	+
Виконання трансформаційних комунікативно-стилістичних вправ на досягнення логічності викладу, аргументованості, наявності формату наукової дискусії, нейтральної емоційності тексту, абстрагованості та об'єктивності викладу інформації, на використання способів та ситуацій введення інтертекстуального матеріалу	–	+
Виконання вправ на вживання анафоро-антецедентних засобів зв'язку, речень-скрепів, слів, що слугують для вираження пояснення, конкретизації, аргументації тощо	–	+
Виконання трансформаційних текстуально-стилістичних вправ на переформатування фрагментів тексту, які належать до іншого стилю, зокрема науково-популярного, в науковій	–	+
Написання наукової статті, наукових тез та анотації з використанням методу проектів	–	+

H_1 – рівень ознаки у вибірці 1 нижчий за рівень ознаки у вибірці 2.

Порівнюємо **результати**, які продемонстрували студенти КГ (які не навчалися за авторською методикою) та ЕГ (які навчалися за авторською методикою), одержані під час **післяекспериментального зрізу**.

Об'єднану вибірку 1 становлять результати, які продемонстрували студенти КГ1 та КГ, одержані під час передекспериментального зрізу.

Об'єднану вибірку 2 становлять результати, які продемонстрували студенти ЕГ1 та ЕГ2, одержані під час післяекспериментального зрізу.

Підрахуємо рангові суми за вибірками. У вибірці 1 – 1605,5 бала, вибірці 2 – 879,5 бала. Обчислимо $U_{\text{емпир.}}$:

$$U_{\text{емпир.}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x,$$

Де $n_1 = 38$; $n_2 = 32$; $T_x = 1605,5$, $T_x = 879,5$; $n_x = 38$, $n_x = 32$.

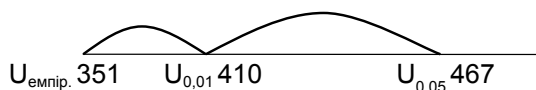
$$U_{\text{емпир.}} = (38 \cdot 32) + (38 \cdot (38 + 1)) : 2 - 1605,5 = 351,5.$$

$$U_{\text{емпир.}} = (38 \cdot 32) + (32 \cdot (32 + 1)) : 2 - 879,5 = 864,5.$$

Таким чином, для вибірки із більшою сумою рангів $U_{\text{емпир.}} = 351$.

Критичними значеннями для відповідних n є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{matrix} 467 (p \leq 0,05) \\ 410 (p \leq 0,01) \end{matrix}$$



Отже, $U_{\text{емп.}} < U_{\text{кр. } 0,05}$. Приймається гіпотеза H_1 , H_0 відхиляється. Тож рівень вмінь студентів у вибірці 1 (КГ1 та КГ2) нижчий за рівень вмінь студентів у вибірці 2 (ЕГ1 та ЕГ2).

Математична обробка даних експерименту дала змогу установити, що: 1) в усіх експериментальних групах, де впроваджувалася авторська методика, незалежно від її варіанта вдалося підвищити рівень вмінь студентів; 2) із двох запроваджених варіантів авторської методики навчання найбільш ефективним виявився диференційований варіант, за яким студенти (ЕГ2) на орієнтаційному етапі виконували аналіз наукового тексту (або фрагмента наукового тексту) на предмет встановлення лише одної (чи двох) стильових характеристик (наприклад, логічності викладу або інформативності тексту й наявності формату наукової дискусії), аналіз фрагментів двох різно-

жанрових наукових текстів (наприклад, наукової статті та наукових тез) на предмет зіставлення лише одної чи двох перелічених жанрово-стильових характеристик; на дотекстовому етапі студенти виконували лексичні й граматичні вправи диференційовано.

Отже, аналіз робіт студентів ЕГ показав, що за всіма критеріями рівень навченості є високим і становить приблизно 50%. Третина студентів продемонструвала достатній рівень. Тож якість навченості за всіма критеріями перевищила 80%. Половину (19) статей (із тезами та анотаціями) визнано такими, що можуть бути рекомендовані до друку в міжнародних фахових виданнях, ще сім статей можна рекомендувати до друку після незначних редакторських правок. Лише поодинокі студенти не набули системних уявлень про норми наукового стилю.

Висновки і пропозиції. Таким чином, результативність методичного експерименту, який доводить ефективність запропонованої авторської методики навчання стилістично унормованого наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури на основі попередньо розробленої системи вправ і завдань, є очевидною. Експериментально доведено ефективність обох варіантів розробленої авторської методики навчання стилістично унормованого наукового писемного англійського мовлення («диференційованого» та «інтегрованого»). Проте диференційований варіант виявився ефективнішим. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробленні методики навчання стилістично унормованого наукового мовлення інших стилів.

Список використаної літератури:

1. Бухбіндер В.А. Про структуру гіпотези та її роль у методичному дослідженні. *Матеріали II республіканської конференції з проблем експериментування в методиці навчання іноземних мов*. К., 1971. С. 38–39.
2. Сердюков В.И. Актуальные вопросы организации и проведения педагогического эксперимента и пути их решения. *Педагогическое образование в России*. 2013. № 6. С. 84–90.
3. Серегин Н.В. Научная проблематика, гипотеза и критерии успешности теоретической основы педагогического исследования. *Мир науки, культуры, образования*. 2012. № 1. С. 147–149.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2002. 350 с.

Patiievych O. English Academic Writing: experimental teaching students within a Master's programme

The article highlights the implementation of the intermediate stage of the methodological experiment, experimental training, to verify the efficiency of methods applied to teaching stylistic requirements for academic writing to students doing their Master's Degrees in Physics. The article focuses on the detailed description of the essence and objectives of the experiment on this stage. The results obtained by the methods of mathematical statistics have been analyzed and interpreted before and after the experimental teaching on the basis of previously developed experimental materials complex. In the course of the pre-experimental test the final level of competency in English academic writing among control groups of students who had not previously been taught by the author's technique was determined. The post-experimental test, in its turn, enabled to determine the final level of competency in English academic writing among experimental groups of students who had previously been trained by the author's technique. Typical mistakes and the Master's student's competency level in academic writing before and after the experimental teaching have been analyzed and interpreted taking into consideration the academic writing evaluation criteria. The validity of both "differentiated" and "integrated" versions of the developed author's methods applied to teaching stylistic requirements for academic writing to students doing their Master's Degrees in Physics has been experimentally verified, regarding the adherence to the goals and content of the teaching of academic writing, psychological, psycholinguistic and methodological considerations, difficulties in learning; the principles of relevant selection of lexical and grammatical material and sample texts as well; correct training stages, which are implemented using specially designed exercises and tasks, as well as project methods. The article hopes to contribute to the development of professional competence taking into consideration the students' individual professional needs as well as in the formation of the ability to independently write a scientific article at the level the paper could be accepted for publication abroad.

Key words: *methodological experiment, academic writing, stylistic requirements, experimental test, assessment criteria.*

І. В. Полякова

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української лінгвістики, літератури та методики навчання
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Статтю присвячено пошуку ефективних способів формування професійної креативності майбутніх учителів початкових класів. Зазначено, що досліджувана проблема актуалізована часом, зокрема стрижневою освітньою реформою – Нова українська школа. Визначено, що для формування професійної креативності майбутніх учителів у закладі вищої педагогічної освіти необхідно створити спеціальні умови, що сприятимуть розкриттю творчого потенціалу здобувачів. Особлива увага при цьому відводиться методико-філологічній підготовці вчителя початкових класів, що стає дедалі більш пріоритетною у системі фахової педагогічної освіти. Саме дисципліни мають креативогенний інтегративний характер і сприяють формуванню та розвитку професійної креативності, що полягає в нестандартності розв'язання педагогічних завдань, гнучкості мислення, здатності на оригінальні конструктивні дії з метою створення унікальних продуктів, а також на розвиток власного досвіду. Визначено, що принциповим положенням щодо формування креативних здібностей здобувачів педагогічної освіти під час вивчення лінгводидактичних дисциплін є налагодження суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, побудова майбутніми учителями індивідуального маршруту життєтворчості, що відбувається за умови перегляду змісту освіти: активізації навчально-пізнавальної діяльності, оновленні підходів до викладання лекцій; уведенні креативних технік у структуру практичних, семінарських занять, використанні новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та впровадження їх під час проходження педагогічної практики студентами, тісному зв'язку ЗВО та ЗЗСО, вивченні передового педагогічного досвіду.

Ключові слова: *Нова українська школа, учителі початкових класів, фахова підготовка, креативність, професійна креативність, лінгводидактичні дисципліни, креативні техніки.*

Постановка проблеми. В умовах сучасного докорінного реформування системи освіти загалом та вищої педагогічної освіти зокрема, спричиненого переходом України до ринкових відносин та вибору нею курсу на входження до Європейського Співтовариства, новітнього змісту набуває фахова підготовка здобувачів вищої педагогічної освіти, що базується на засадах, задекларованих Болонською конвенцією, та спрямована на підготовку фахівців нового покоління з високим рівнем професійної компетентності.

Чинні освітні документи (Концепція Нової української школи [5], Закон України «Про освіту» [4], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період 2021 р. [6]) актуалізують необхідність оновлення фахової підготовки майбутніх педагогів, які не лише глибоко володіють професійними знаннями й уміннями, а й здатні творчо розв'язувати педагогічні задачі будь-якого рівня складності, знаходити оригінальні, нестандартні рішення проблемних педагогічних ситуацій.

Такі вимоги спричинено ключовою реформою Міністерства освіти і науки України – Нова українська школа, – що потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін, мати мотивацію для

особистого і професійного зростання. У зв'язку з цим на перше місце виходить і нова роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини [5].

Йдеться не просто про вдосконалення підготовки майбутніх освітян, а про особливу увагу та акцент на формуванні в них професійної креативності як важливої емоційної якості загалом і професійно значимої якості зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підґрунтям для означеної проблеми формування професійної креативності є чисельні наукові студії й фундаментальні розвідки, як-от: методологічні та теоретичні дослідження щодо професійного становлення майбутнього фахівця у закладах вищої освіти (А. Алексюк, І. Бех, В. Гриньова, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Лозова, О. Пехота, Г. Пономарьова, Т. Сущенко та ін.); оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (Н. Бібік, О. Біда, М. Вашуленко, О. Савченко, Л. Хомич та ін.); дослідження розвитку творчої особистості (В. Андреев, Л. Божович, Н. Кічук, О. Лук, В. Моляко, В. Роменець, С. Сисоєва, Г. Цветкова та ін.); формування різ-

них видів креативності особистості (О. Дунаєва, О. Куцевол, Л. Суценко, В. Фрицюк та ін.).

Цінними для нашого дослідження є різні аспекти впливу лінгводидактичних дисциплін на формування компетентностей майбутніх учителів, що представлено в наукових розвідках М. Вашуленка, М. Пентиліук, О. Савченко, І. Хижняк, О. Хорошковської та ін.

Мета статті – актуалізувати деякі аспекти формування професійної креативності майбутніх учителів початкових класів та визначити основні шляхи їх вирішення у процесі вивчення лінгводидактичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. У Концепції Нової української школи (далі – НУШ) визначено: «Школа українська буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель <...> До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає. Діти нині хочуть креативних учителів» [5].

Отже, удосконалення національної системи освіти передбачає нові підходи до педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема, І. Бех зауважує: «Умовою і засобом реалізації професії виступає людина-фахівець, в особистості якої, з одного боку, втілюється те спільне, що характерне для будь-якого спеціаліста, який зайнятий цим видом діяльності, з іншого – індивідуальне, внесене ним самим у кожен конкретний акт, кожен аспект професійної діяльності» [2, с. 157].

Водночас Н. Ничкало наголошує, що головним завданням сучасної професійної підготовки є «підготовка кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості» [7].

Водночас в умовах загальноєвропейської інтеграції професія вчителя має базуватись на партнерстві, спонукати навчатись упродовж життя, бути висококваліфікованим, мобільним.

Чисельні наукові розвідки (Н. Бібік, Н. Глузман, А. Капська, Н. Кічук, Я. Кодлюк, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.) та новітня освітня нормативна база засвідчують інтегральний характер праці вчителя початкової школи, а також зростання вимог до педагогічної підготовки фахівців в умовах постійної модернізації шкільної освіти. НУШ вимагає від учителя початкових класів успішного виконання нових соціальних ролей: формувати в учнів навички креативності – здатності до творчого розв'язання будь-якої навчальної задачі; бажання й уміння діяти не за зразком, а оригінально, відчувати новизну під час розв'язання навчальних завдань; інтелектуальну компетентність, яка вказує на здатність школярів працювати з різноманітною інформацією, уміння

застосовувати здобуті знання в нестандартних ситуаціях тощо.

Отже, авторська позиція полягає у тому, що саме формування й розвиток професійної креативності здобувачів вищої педагогічної освіти може спричинити поступальний вплив на фахове удосконалення та саморозвиток їх у майбутньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що питання креативності досліджувалося науковцями із різних точок зору. Узагальнення й синтез наукових праць представників філософії освіти В. Лекторського, Т. Ойзермана, Г. Плеснера, Н. Хамітова, М. Шелера, А. Шопенгауера переконує, що освіта, передусім, має розвивати креативність, інакше всі набуті знання стають лише способом адаптації, що створює своєрідне екзистенційне відчуження випускника від реалій обраної професії й вимагає «переучування». Філософський аспект поняття «креативність» пов'язаний із природою людини, яка постійно виходить за власні межі, що пояснюється впливом на неї власного Я, навколишнього та соціального середовища [9, с. 57].

Науковими студіями розроблено теоретичні положення про суть і структуру креативності (Д. Богоявленська, Е. де Боно, Дж. Гілфорд, Є. Ільїн, Е. Торренс, В. Моляко, Я. Пономарьов); розглянуто умови виникнення творчої активності (М. Воллах, Н. Коган, А. Холодна, К. Роджерс, А. Маслоу); активно розглядається проблема свідомого управління творчими процесами інтелектуальної діяльності (Г. Альтшуллер, М. Зиновкіна, Е. Ільєнков); досліджені різні аспекти розвитку творчого потенціалу в процесі навчання (С. Сисоєва, В. Сластьонін, В. Дружинин, Е. Бос).

На основі дослідженої джерельної бази ми розглядаємо креативні здібності як сукупність певних індивідуальних якостей особистості, що дають змогу адаптуватися до навчального процесу, суспільних умов, здійснювати успішну творчу діяльність, при цьому всі зусилля спрямовувати на оптимізацію процесу, знаходження необмеженої кількості шляхів розв'язання проблеми, можливість вийти за межі стандартної ситуації в освітньому процесі;

З огляду на чисельні наукові дослідження, ми переконуємось у тому, що фахова діяльність учителя початкової школи має яскраво виражену креативогенну сутність, що зумовлена: по-перше, спілкуванням із дітьми найбільш чутливого періоду щодо розвитку креативних здібностей; по-друге, творчою специфікою педагогічної праці; по-третє, новітніми вимогами нормативних освітніх документів. Звідси витікають і специфічні завдання сучасної педагогічної вищої школи: виховання творчої активності студента; розвиток творчого потенціалу, пізнавальної активності; креативна педагогічна взаємодія студента з викладачем, що володіє високою професійною компетенцією [8].

Таким чином, учитель початкової школи – фахівець, який схильний до нестандартних способів розв'язання педагогічних завдань, здатний на оригінальні конструктивні нестандартні дії з метою створення нових, унікальних продуктів під час професійної діяльності, а також на розвиток власного досвіду й пошук засобів її розвитку в процесі фахової освіти.

Підготовка нової генерації вчителів початкових класів спрямована на усвідомлення необхідності створення активного освітнього середовища шляхом активізації творчих ресурсів кожного учня. Саме креативна особистість здатна адекватно і гнучко вирішувати проблеми, що виникають перед нею. Реалізація такого підходу в початковій ланці освіти закладає основи демократизації сучасної школи, уможлиблює організацію ефективної педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу.

На сучасному етапі відбувається активна робота державних стандартів вищої педагогічної освіти, зокрема Галузевого стандарту підготовки фахівців початкового навчання, який вимагає відповідного змістового наповнення. З огляду на це реформування вищої школи здійснюється в напрямі забезпечення підготовки майбутнього спеціаліста до професійної творчої діяльності шляхом активізації освітнього простору закладу вищої освіти (ЗВО), яка ґрунтується на самостійному пошуку варіанту власної життєтворчої траєкторії розвитку [3, с. 7].

Світова практика засвідчує, що вимоги до змісту вищої освіти можуть варіюватися у широких межах – від вільного вибору здобувачами всіх чи майже всіх навчальних дисциплін до жорсткої регламентації як набору дисциплін, так і їх змісту. Найбільш вільним є вибір змісту освіти у програмах LiberalArts, де вимоги переважно стосуються рівня компетентностей та результатів навчання. Значну їх частину становлять загальні компетентності випускників (softskills) [1].

Тож нині, коли гуманітарна складова частина навчання молодших школярів постійно розширюється, методико-філологічна підготовка вчителя початкових класів стає дедалі більш пріоритетною у загальній системі фахової педагогічної освіти. У таких умовах надзвичайно важливо сформулювати в майбутнього педагога готовність навчати дітей рідної мови на основі комунікативно-діяльнісного і функціонально-стилістичного підходів, які забезпечують учням якісне володіння лінгвістичними знаннями, мовними й мовленнєвими вміннями і навичками, необхідними для вільного користування українською літературною мовою.

У світлі вищеозначеного важливого значення набувають лінгводидактичні дисципліни («Сучасна українська літературна мова», «Українська література», «Культура фахового мовлення», «Дитяча література з практикумом

виразного читання», «Методика викладання української мови», «Новітні освітні технології галузі «Мова та література» та ін.), що вивчаються у процесі фахової підготовки здобувачів спеціальності «Початкова освіта» у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради та його структурних підрозділах (Харківському, Красноградському коледжах та Балаклійській філії).

Саме ці дисципліни уможлиблюють формування і розвиток креативності майбутніх педагогів початкової ланки освіти в цілісному систематичному інтегративному зв'язку, що відбувається шляхом введення у навчальні плани відповідних тематичних занять або ж акцентуації на певних креативних здібностях на заняттях під час освітнього процесу ЗВО чи проходження практики студентами у ЗЗСО.

Відповідно, мета фахової підготовки, побудованої за принципом креативності, полягає в перегляді змісту освіти: оновленні підходів до викладання лекцій; введенні креативних технік у структуру практичних, семінарських занять, використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (Е-підручники, Е-портфоліо, веб-сайт письменника, Фейсбук-сторінка літературного героя тощо). Із цією метою розроблено комплекс методичного інструментарію, що включає трафарети лекцій, інтегровані завдання, креативні техніки, методичні вказівки до організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Зокрема, для втілення досліджуваної проблеми в академії укладено методичні рекомендації «Мультимедійна презентація як засіб оптимізації процесу розвитку креативних здібностей студентів», «Розвиток креативних здібностей студентів у процесі вивчення курсу «Сучасна українська літературна мова» (розділ «Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія»)), методичні вказівки «Самостійна робота як засіб формування та розвитку креативності майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення курсу «Дитяча література»; розроблено електронні підручники задля забезпечення освітнього процесу, адресовані викладачам та студентам.

Так, налагодженню суб'єктної взаємодії «викладач-студент», що є запорукою креативного освітнього середовища, у процесі проведення лекційних занять сприяє використання трафаретів лекцій, кластерного методу та методу інтерв'ювання, ментальних карт, що впливає як на розвиток креативної складової, так і на формування методичної культури майбутніх фахівців.

Наприклад, застосування трафаретів лекцій уможлиблює оволодіння студентами дидактичними системами та освітніми технологіями, які орієнтовані на розвиток креативних здібностей. Таким чином, формується досвід креативної діяльності в процесі навчання, а студент із пасив-

ного «поглинача готового» знання перетворюється на активного суб'єкта пізнання.

Під час організації практичних і семінарських занять ефективною формою роботи є запровадження різномірних творчих завдань, використання креативних технік (інтуїтивних; дискурсивних; комбінованих, серед яких: мисленнєве дерево, ментальні карти, письмовий пул, кластер, проєктивні методики написання есе з використанням методу вільних асоціацій тощо).

На заняттях із методики викладання української мови в початкових класах студенти ознайомлюються з передовим педагогічним досвідом (В. Давидов, О. Дусавицький, В. Рєпкін, Д. Ельконін, Н. Воскресенська, П. Жедек, Є. Потапова, С. Лисенкова та ін.). Для формування в студентів методичних умінь, необхідних для викладання освітньої галузі «Мова і література» в початкових класах, постійно здійснюється відвідування й аналіз уроків кращих учителів загальноосвітніх шкіл, проведення круглих столів з обміну досвідом,

Звичайно, щоб бути постійно у руслі освітніх новацій, що спричинені реформами, викладачі-філологи проходять тренінг-курси та отримують сертифікати тренера для підготовки педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) в умовах Нової української школи.

Важливим є те, що на виконання реформи Нової української школи на базі академії укомплектовано навчальний кабінет-тренажер, який відповідає всім вимогам НУШ, укомплектований ІТ-технологіями, що дає змогу у стінах академії проводити освітні заходи (заняття з використанням імітаційного моделювання, ділових ігор, конкурси, конференції, семінари, вебінари, онлайн-курси тощо) з метою якісної реалізації освітньої реформи.

Висновки і пропозиції. Отже, принциповим положенням щодо формування креативних здібностей здобувачів педагогічної освіти під час вивчення лінгводидактичних дисциплін є налагодження суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, побудова майбутніми учителями індивідуального маршруту життєтворчості, що відбувається за умови перегляду змісту освіти: активіза-

ції навчально-пізнавальної діяльності, оновленні підходів до викладання лекцій; введенні креативних технік у структуру практичних, семінарських занять, укладання методичних посібників із метою популяризації формування професійної креативності, використанні новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та впровадженні їх під час проходження педагогічної практики студентами, у тісному зв'язку ЗВО та ЗЗСО, вивченні передового педагогічного досвіду.

Список використаної літератури:

1. Бахрушин В. Професійні стандарти педагогів: світовий досвід. URL: <http://osvita.ua/vnz/reform/55421/>
2. Бех І.Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 3–4. С. 157–162.
3. Гусак П.М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти: монографія. Луцьк: Вежа, 1999. 278 с.
4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html
5. Концепція Нової української школи: схвал. Кабінетом Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: схвал. Указом Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/>
7. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В.П. Андрущенко та ін.; АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ: Наук. думка, 2003. 852 с.
8. Полякова І.В. Розвиток креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Держ. ВНЗ «Донбас. держ. пед. ун-т». Слов'янськ, 2015. 20 с.
9. Хамітов Н. Креативність як фундаментальний концепт сучасної філософії освіти. *Філософія освіти*. 2009. № 1–2(8). С. 56–59.

Poliakova I. Forming the professional creativity future teachers of primary schools in the process of studying linguistic and didactic disciplines

This article deals with seeking effective ways to form the professional creativity future teachers of primary school. It is noted that the problem studied with time, in particular the pivotal educational reform – New Ukrainian School. It is determined in order to form the professional creativity of future teachers in the institution of higher pedagogical education, it is necessary to create special educational conditions that will facilitate the disclosure of the applicants' creative potential. Special attention is paid to the methodological and philological preparation of the primary school teacher, which is becoming more and more priority in the system of professional pedagogical education. The linguistic and didactic disciplines are creative and integrative nature and contribute to the formation and development of professional creativity. This consists in non-standard solving of pedagogical tasks, flexibility of thinking, ability to original constructive actions in order to create unique products, as well as to develop own experience. It is determined that the principle provisions on the creative abilities formation of the applicants of pedagogical education during the study of

linguistic and didactic disciplines is the establishment of the subject interaction of participants in the educational process. The construction of individual life-creation plan by future teachers which takes place subject to revision of the education content: activating educational and cognitive activity, updating approaches before lectures; the introduction of creative techniques into the structure of practical lessons, seminars, the use of the latest information and communication technologies, and their implementation during the student's pedagogical practice, the close connection between the higher educational institutions and general secondary education, the study of advanced pedagogical experience.

Key words: *new Ukrainian school, primary school teachers, vocational training, creativity, professional creativity, linguistic and didactic disciplines, creative techniques.*

О. В. Пономаренко

кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету соціальної педагогіки та психології
Запорізького національного університету

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто необхідність постановки науково-педагогічної проблеми формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Актуальність проблеми визначається відсутністю будь-якого контролю за суб'єктами освітніх послуг на ринку неформальної освіти, в якій з'являються, а іноді й певним чином домінують люди без класичної психологічної освіти та з поверховим уявленням про можливі наслідки своєї комерційної активності для психічного стану та фізичного благополуччя громадян.

Показано, що на рівні професійної освіти майбутніх магістрів психології існує низка суперечностей, що стримують можливості найбільш повного втілення потенцій випускників магістратур на ринку неформальних освітніх послуг, досягнення перспективних особистих цілей та смислів без надмірних психофізіологічних, інтелектуальних та емоційних напружень і деформацій та з мінімальними втратами часу й фінансів.

Пропонуються процесуальні установки формування готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти через побудову персональних «стартапів» виходу на ринок та конструювання індивідуальних траєкторій розвитку відповідних компетентностей на основі встановлених поведінкових, внутрішньо-рефлексивних та інтелектуальних характеристик людини, ступеня її особистісної мотивації, а також аналізу труднощів, з якими вона стикалася на етапі проходження педагогічної та психологічної практики.

Показано, що в результативному плані підсумкова готовність упредметнюється через вихід на автономні пізнавальні інтереси студентів, що гарантують повноцінну суб'єктність професіоналів у виборі варіантів самоідентифікації та самореалізації, інтенсивне вивчення природи актуальних освітніх послуг.

Аргументовано, що подальшого опрацювання потребує конкретизація недоліків та емпіричних характеристик традиційного педагогічного процесу в закладах вищої освіти, пошук та обґрунтування індикаторів готовності зазначених фахівців до успішної роботи в обставинах невизначеного характеру.

Перспективною темою для опрацювання вважаємо аналітичну роботу над змістом найбільш конструктивних пропозицій українських та світових дослідників проблеми, пошук ідей для екстраполяції із суміжних галузей та сфер, в яких питання збільшення конкурентних переваг фахівців на ринку неформальних освітніх послуг стало предметом дослідження або емпіричного успіху.

Ключові слова: майбутні магістри психології, неформальна освіта, професійна освіта, освітні послуги, психолого-педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. На початку 20-х років ХХІ століття українське суспільство демонструє все більш зростаючий інтерес до отримання освітніх послуг в умовах неформальної освіти. Її доступність, комфортність та особистісно зорієнтований характер дають змогу реального навчання всіх груп населення протягом життя, а розширення можливостей пересічної людини за рахунок логістично та естетично привабливої форми педагогічної та андрагогічної взаємодії створює зручне та високомаржинальне освітнє середовище, в якому мало що піддається фіксації та регламентованості.

При цьому один із найбільш популярних запитів ринку таких послуг – психологічні знання та

практичні навички, які дають змогу найбільш повної реалізації природних потенцій кожній людині в реальності українського соціуму. На жаль, у зв'язку з практично повною відсутністю будь-якого контролю за суб'єктами такої діяльності з боку держави та професійних співтовариств на ринку з'являються, а іноді й певним чином домінують люди без класичної психологічної освіти та з поверховим уявленням про можливі наслідки своєї комерційної активності для психічного стану та фізичного благополуччя громадян.

Зазначена тенденція поступово змінює «правила гри» в неформальній освіті в бік безконтрольного та некваліфікованого шарлатанства з

боку її суб'єктів, коли метою «освітньої діяльності» виступає максимальний прибуток, який отримується, головним чином, на болючих проблемах людей, іноді посилюючи недовіру до психологічної науки та її професіоналів – психологів, психотерапевтів, психіатрів тощо.

Нормалізація ситуації, що склалася, можлива за рахунок активного втручання, а краще – домінування на ринку неформальних освітніх послуг професіоналів своєї справи, зростання їх популярності та продуктивності.

Метою даної статті є постановка проблеми формування готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти майбутніх магістрів зі спеціальності «Психологія».

Виклад основного матеріалу. Згідно з переліком галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти в Україні з 2015 року [8], спеціальність 053 «Психологія» віднесено до галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», а статус майбутнього магістра мають у нашій країні особи, які зараховані до закладу вищої освіти наказом керівника, який має всі формальні підстави для організації такої підготовки. Мовою академічного та нормативно-правового характеру майбутній магістр – це особа, яка бажає отримати «освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти (науковою установою) в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми» [10].

У чому ж недосконалість такої програми в сучасній її традиційній версії і чи є реальні підстави для сумнівів щодо готовності майбутніх магістрів ефективно працювати на неформальному, тобто практично вільному ринку освітніх послуг?

Слід визнати, що для прагматичного песимізму є всі необхідні методологічні, теоретичні, емпіричні і навіть нормативно-правові підстави.

Наприклад, у нормативно-правовому аспекті спостерігаємо таку ситуацію: згідно зі статтею 8 Закону України «Про освіту» неформальна освіта здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій [12].

Таким чином, на законодавчому рівні за неформальною, а отже фактично не контрольованою ніким, зокрема й державою, освітою закріплено право не тільки здобувати будь-кому та будь-яку освіту, а й в окремих випадках – отримувати часткові освітні й професійні кваліфікації. При цьому єдиним критерієм (мірилом) якості провадження такої діяльності виступає попит населення. Годі й дискутувати про те, до яких масових маніпуля-

цій можуть вдатися суб'єкти психолого-педагогічної діяльності на ринку неформальних освітніх послуг, адже психологічна та педагогічні науки не є науками точними, що означає неостаточність набутих людством знань, їх діалектичний характер та складність об'єктивної операціоналізації результатів такої освіти.

Відомо, що представники психологічної науки, розробники її філософських та методологічних засад побудували неоднозначний теоретичний фундамент, іноді перевірений пролонгованими масштабними експериментами, підтверджений валідними емпіричними результатами, а іноді – існуючий лише у фантазіях авторів як абстрактна ідея, що вдало пояснює соціальну та індивідуальну поведінку та природу людини.

Наприклад, серед найбільш впливових та пошанованих фундаторів психологічної науки, чії думки є нині змістовою основою університетських підручників із практичної психології, слід визнати практично безкінечну поліваріативність теоретичних позицій (А. Адлер, У. Джеймс, Е. Еріксон, С. К'єркегор, А. Маслоу, Р. Мей, В. Райх, К. Роджерс, Б. Скіннер, В. Франкл, З. Фрейд, Е. Фром, К. Юнг та ін.) [16].

Автори здійснили спробу визначення сутності людського життя та його рушійних сил, намагаючись «подарувати» суспільству універсальні технології забезпечення щасливого та продуктивного буття. При цьому розуміння природи людини в кожній окремій науковій школі значно відрізнялося, корегуючи на певному відрізку історії патерни соціальних відносин та індивідуальних смислів. Цікаво, що більшість із названих вчених, особливо зарубіжних, мали значний комерційний успіх як психологи-практики, працюючи саме в неформальному середовищі.

Порівняльний аналіз залишених ними теоретичних узагальнень дає змогу упевнитися в тому, що психологічній науці у фундаментальному плані доволі далеко до завершення побудови власної теорії, яка б задовольнила представників усіх існуючих визнаних наукових шкіл. Розмаїття біхевіористичних, гуманістичних, когнітивних, трансперсональних, релігійних, логотерапевтичних та інших концепцій є тому підтвердженням.

Слід зазначити, що сучасні науковці за рівнем інтенсивності та кількісними показниками значно випереджають своїх попередників, не дивлячись на те, що психологія як наука так і не визначилася остаточно зі своїм предметом, залишаючи пересічного професіонала – випускника закладу вищої освіти – серед безліч суб'єктивних та неостаточних узагальнень, що не дають можливості повної довіри ні собі як експерту, ні будь-якій науковій школі чи парадигмі в принципі.

Між тим такі критичні міркування не знижують ролі та значення отриманих до цього часу наукових узагальнень вчених, які продовжують

важкий шлях концептуальної та експериментальної роботи, намагаючись отримати універсальні закони та закономірності існування людської психіки в умовах, коли навіть визначення самого терміну «психіка» є неоднозначним у кожній окремій науковій субкультурі.

Така проблема багато в чому стала причиною ситуації, коли більшість молодих психологів-професіоналів, розуміючи складність та відповідальність за наслідки своєї професійної діяльності в умовах неформальної освіти, нерідко зовсім відмовляються від практики масштабної діяльності в неформальній освіті населення на користь добре перевічених та відпрацьованих моделей індивідуального консультування клієнтів, що в цілому нагадує класичну «революційну ситуацію», коли професіонали ще не можуть працювати «по-новому», а населення вже не хоче отримувати освітні послуги «по-старому» – тобто в класичних університетах та інших навчальних закладах формального типу.

Із цих очевидних причин якраз і виникає необхідність перегляду окремих аспектів професійної освіти психологів, а саме в контексті формування готовності майбутніх фахівців у сфері душевного здоров'я до відповідальної та ефективної конкурентної діяльності в умовах неформальної освіти.

На користь важливості такого завдання свідчать і виступають потужні демократичні процеси в суспільстві, які нарешті торкнулися й сфери реальної освіти. Закони України «Про вищу освіту» (2015 р.) [8], «Про освіту» (2017) [12], Концепція нової української школи (2017) [13]; Національна доктрина розвитку освіти [6] та інші нормативно-правові й ідеологічні документи демонструють не тільки тенденцію до більш вільного вибору населенням навчальних програм та закладів, де можна отримати загальну, професійну чи вищу освіту, а й популяризацію та визнання неформальної освіти як важливої частини системи в цілому.

Зазначені документи своїм контентом розширили можливості для свободи кожної окремої особистості, стали важливим чинником оптимізації діяльності неформальної освітньої сфери України, наближаючи той момент, коли будуть висунуті адекватні вимоги до її якості, а ініціативність усіх її суб'єктів посилиться ще й відповідальністю за освіту населення протягом життя.

Окреслена проблематика була предметом дослідження низки наук гуманітарного профілю, які розглядали неформальну освіту населення та професійну освіту майбутніх психологів із різних боків та під різними кутами зору: психологічним, педагогічним, соціологічним тощо. При цьому базові висновки та узагальнення вчених нерідко мирно співіснують у рамках дисертаційних ідей, але агресивно стикаються на практиці, демонструючи надто слабкий зв'язок із нею. Зокрема, в українському науковому дискурсі з питань профе-

сійної освіти майбутніх психологів спостерігаємо навіть певну конкуренцію між двома науковими спеціальностями, які пересікаються та доповнюють одна одну: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія і 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти [11; 7].

Перша представлена вченими, що розглядають джерела, рушійні сили, психологічні механізми та закономірності становлення і розвитку особистості майбутніх психологів, зосереджуючись, як правило, на темах їхнього інтелектуального та емоційного зростання в процесі навчання, закономірностях засвоєння суб'єктами психологічної практики необхідних знань, умінь та навичок, розвитку мотивів до професійної самореалізації тощо [7].

Друга наукова спеціальність досліджує мету, зміст, методи, організаційні форми та засоби професійної освіти майбутніх психологів, концентруєчись на питаннях теоретико-методологічного характеру, розробки стандартів, моделей та педагогічних технологій, пошуку перспективних інновацій у професійній освіті як на рівні викладання окремих дисциплін професійно-орієнтованих циклів, розробки якісного навчально-методичного забезпечення, так і на рівні організації навчально-виробничої, виробничої та навчальної практик [11].

Аналіз наукових публікацій, електронних ресурсів Національної академії педагогічних наук України [14] дав змогу виявити напрями досліджень, які проводилися в Україні за останні 10-15 років і стосувалися професійної підготовки майбутніх психологів. Неможливо в рамках однієї статті навіть перелічити всі аспекти розвитку професійної компетентності цієї категорії фахівців, але назвемо деякі об'єкти досліджень, зокрема: розвиток професійної мотивації та ідентичності (І.А. Дружиніна [4], ціннісних орієнтацій та ціннісно-сислової сфери (Т.Є. Тітова [15], Т.А. Вілюжаніна [1]), особистісної зрілості майбутніх психологів (Н. М. Дідик [3]), професійного мислення (Т.Є. Гура [2]) тощо.

На жаль, розмаїття та велика кількість досліджень із проблем підготовки майбутніх психологів надто повільно трансформується у високу якість їх професійної діяльності, особливо на ринку неформальних освітніх послуг, що в сукупності дає змогу задекларувати як прогресивну та актуальну наукову ідею розроблення авторської версії підготовки до професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти.

Її перспективність підтверджуються наявністю в теорії та практиці професійної освіти магістрів психології суперечностей між:

– об'єктивною потребою суспільства у високопрофесійних майстрах психологічного навчання населення в умовах неформальної освіти, які б гармонійно поєднували у своїй природі високий рівень фахових і педагогічних компетенцій, та

недостатнім рівнем теоретичної та методичної бази для розвитку такої майстерності в закладах вищої освіти;

- розумінням специфічності умов професійної діяльності психологів в умовах неформальної освіти та недостатнім рівнем насиченості процесу професійної освіти адекватними засобами й методами квазіпрофесійного характеру;

- потребою впровадження індивідуалізованих технологій розвитку готовності до професійної діяльності в неформальній освіті та використанню стандартизованих засобів і методів професійної освіти майбутніх психологів, що блокують підвищення їх кваліфікації.

Прагнення усунути представлені протиріччя, оптимально використовуючи педагогічні резерви закладів вищої освіти, детермінує необхідність теоретичного обґрунтування та емпіричної перевірки цілісної концепції формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Це зумовило вибір нами відповідної теми дисертаційного дослідження «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти».

Мета такого дослідження полягатиме в обґрунтуванні теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

На рівні попередніх, інтуїтивно привабливих прогнозів на даному етапі дослідження маємо лише проекти загальної та часткової гіпотез.

Так, загальна гіпотеза ґрунтується на припущенні, що підготовка майбутніх магістрів спеціальності 053 «Психологія» в закладах вищої освіти стане більш ефективною в контексті формування готовності студентів до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, якщо її буде реалізовано відповідно до розроблених теоретичних і методичних засад педагогічного процесу, змістовою основою яких стане авторська концепція та педагогічна технологія, що знайдуть свою об'єктивацію та деталізацію в *часткових гіпотезах*, відповідно до яких:

- проектно-цільовий кластер базуватиметься на розумінні готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти як інтегративної професійної якості, що дає змогу досягнення перспективних особистих цілей та смислів на ринку неформальних освітніх послуг без надмірних психофізіологічних, інтелектуальних та емоційних напружень і деформацій та з мінімальними втратами часу й фінансів. При цьому результативні параметри означеної якості мають спиратися,

з одного боку, на існуючий соціальний запит, а з іншого – на потребу майбутніх магістрів психології у професійній і особистісній самореалізації;

- процесуальний кластер формування готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти відображає повноцінну картину очної та дистанційної взаємодії суб'єктів андрагогічного процесу, в ході якої триває: визначення рівня готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти та надання на основі результатів даної процедури вихідних рекомендацій щодо розвитку цієї професійної якості; побудова персональних «стартапів» виходу на ринок неформальних освітніх послуг та конструювання індивідуальних траєкторій розвитку відповідних компетентностей на основі встановлених поведінкових, внутрішньо-рефлексивних та інтелектуальних характеристик людини, ступеня її особистісної мотивації, а також аналізу труднощів, з якими вона стикалася на етапі проходження педагогічної та психологічної практики;

- результативний кластер формування готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти упредметнюється через вихід на автономні пізнавальні інтереси студентів, що гарантують повноцінну суб'єктність професіоналів у виборі варіантів самоідентифікації та самореалізації, інтенсивне вивчення природи актуальних освітніх послуг.

Висновки. Представлені у статті аргументи доводять актуально-перспективний характер наукового дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх магістрів із психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Подальшого опрацювання потребує конкретизація недоліків та емпіричних характеристик традиційного педагогічного процесу в закладах вищої освіти, пошук та обґрунтування індикаторів готовності зазначених фахівців до успішної роботи в обставинах невизначеного характеру.

Суттєвою проблемою виступає також ідентифікація та висвітлення найбільш популярних та вигідних варіантів неформального освітнього бізнесу, який потенційно включає психолого-педагогічні послуги майбутніх магістрів психології.

Перспективною темою для опрацювання є аналітична робота над змістом найбільш конструктивних пропозицій українських та світових дослідників проблеми, пошук ідей для екстраполяції із суміжних галузей та сфер, в яких питання збільшення конкурентних переваг фахівців на ринку неформальних освітніх послуг стало предметом дослідження або емпіричного успіху.

Список використаної літератури:

1. Вилюжанина Т.А. Динамика образа «Я» студентів-психологів. *Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: Матеріали Міжнародної наукової конференції, присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С.Д. Максименка*. Київ, 2002. С. 46–49.
2. Гура Т.Є. Психологічні закономірності, механізми та принципи розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 25. С. 266–272. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_25_37. (дата звернення: 21.08.2018).
3. Дідик Н.М. Дослідження професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С. 160–170. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_23_16 (дата звернення: 21.08.2018).
4. Дружиніна І.А. Розвиток професійної ідентичності майбутніх практичних психологів засобами активного соціально-психологічного навчання. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. – Київ-Ніжин : Видавництво НДУ; ДС «Міланік», 2007. Т. 10, Вип. 1. С. 74–76.*
5. Максименко С.Д., Ільїна Т.Б. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. Київ, 1999. № 1. С. 2–6.
6. Національна доктрина розвитку освіти. URL : <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 21.08.2018).
7. Паспорт спеціальності 19.00.07: педагогічна та вікова психологія. URL : <https://www.pdpu.edu.ua/nauka/180-naukova-diyalnist/spetsializovani-vcheni-radi/spetsializovana-vchena-rada-d-41-053-03/chleni-radi-ta-pasporti-spetsialnosti/810-pasport-spetsialnosti-19-00-07-pedagogichna-ta-vikova-psikhologiya> (дата звернення 10.08.2018 р.).
8. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 21.08.2018).
9. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова Кабінету Міністрів України від 3.11.1993 р. № 896. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 21.08.2018).
10. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова кабінету міністрів України від 29.04.2015 р. № 266. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF> (дата звернення: 21.08.2018).
11. Про затвердження переліку паспортів у галузі педагогічних наук : постановка Президії Вищої атестаційної комісії України від 14.09.2006 р. № 6-06/8. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v06-0330-06> (дата звернення 10.08.2018 р.).
12. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 21.08.2018).
13. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#n8> (дата звернення: 21.07.2018).
14. Протоколи засідань міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології. URL : <http://naps.gov.ua/ua/iccr/protocols/> (дата звернення 10.08.2018 р.).
15. Тітова Т.Є. Проблема психологічного супроводу формування ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів. *Психологія і особистість*. 2015. № 1(7). С. 176–185.
16. Фейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, эксперименты, упражнения. 5-е междунар. изд. Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2001. 864 с.

Ponomarenko O. The problem of formation of the readiness of future masters of psychology for professional activity in non-formal education

The article considers the necessity of setting a scientific and pedagogical problem of formation of the readiness of future masters of psychology for professional activity in non-formal education.

The urgency of the problem is determined by the absence of any control over the providers of educational services in the market of non-formal education, in which people without classical psychological education with superficial ideas about the possible consequences of their commercial activity for the mental state and physical well-being of citizens appear, and sometimes somehow dominate.

It has been shown that at the level of professional education of future masters of psychology there is a number of contradictions that restrain the possibilities of the most complete realization of potential of graduates of magistrates in the market of non-formal educational services, achievement of promising personal goals and meanings without excessive psychophysiological, intellectual and emotional stresses and deformations and with minimal losses of time and finance.

The procedural arrangements for formation of the readiness for future professional masters of psychology in the conditions of non-formal education are offered through the creation of personal “start-ups” of entering

the market and the design of individual trajectories of development of the respective competencies based on the established behavioral, internal reflexive and intellectual characteristics of a person, the degree of its personal motivation, as well as the analysis of the difficulties, which it faced at the stage of pedagogical and psychological practice.

It was shown that in the performance plan the final readiness is materialized through finding the autonomous cognitive interests of students, which guarantee the full-fledged subjectivity of professionals in choosing the options for self-identification and self-realization, intensive study of the nature of actual educational services.

It was argued that the specification of disadvantages and empirical characteristics of the traditional pedagogical process at institutions of higher education, the search and substantiation of indicators of readiness of these specialists for successful work in uncertain circumstances require further elaboration.

A promising topic for analysis is an analytical work on the content of the most constructive proposals of Ukrainian and world researchers of the problem, the search for ideas for extrapolation from related industries and spheres, in which the issue of increasing the competitive advantages of specialists in the market of non-formal educational services has become the subject of research or empirical success.

Key words: *future masters of psychology, non-formal education, professional education, educational services, psychological and pedagogical activity.*

А. М. Приходькокандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФАХОВОЇ ТА МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЗВО ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ (НА ОСНОВІ ОПОРНИХ СХЕМ І ЗНАКОВИХ МОДЕЛЕЙ)

Статтю присвячено пошуку ефективних способів інтенсифікації фахової та мовної підготовки іноземних студентів ЗВО технічного профілю, зокрема на основі опорних схем і знакових моделей. Зазначено, що ідея опорних конспектів як педагогічна система В. Шаталова становить основу технології інтенсифікації навчання за допомогою «системи опорних сигналів – символів, схем, формул, асоціацій, «вузликів на пам'ять» тощо. Визначено, що використання знакових моделей у навчальному процесі дає змогу задіяти можливості як лівопівкульного вербально-логічного мислення, так і правопівкульного наочно-образного сприйняття дійсності. Виявлено вимоги, що висуваються до цілей навчання на основі опорних схем і знакових моделей. Визначено особливості змісту вказаної технології (матеріал подається великими дозами; поблочне структурування матеріалу; оформлення навчального матеріалу у вигляді опорних схем-конспектів; опорний конспект є наочною схемою, на якій подано інформацію, що треба засвоїти), її технологічні етапи. Доведено, що майбутнім фахівцям технічного профілю, з огляду на специфіку інженерного мислення, на нашу думку, краще сприймати навчальний матеріал у вигляді опорних схем і знакових моделей. Акцентовано на тому, що іноземний студент нарівні з українськими студентами виступає як свідомо, самостійна, інтегрована в іноземний освітній простір одиниця комунікації у навчально-професійному середовищі, тому навчання іноземних студентів у ЗВО технічного профілю за опорними конспектами сприятиме інтенсифікації їхньої професійної та мовної підготовки. Визначено, що для іноземного студента більш зручним є не довідник, а конспект (краще адаптований), де вводяться і роз'яснюються всі базисні поняття і методи. Вказано, що опорні конспекти як спосіб візуалізації і стиснення інформації навчального матеріалу є попередниками фреймового представлення інформації. У процесі дослідження було виявлено, що доцільною у ЗВО технічного профілю на заняттях із мовної підготовки іноземних студентів є презентація навчального матеріалу у вигляді опорних схем-фреймів з огляду на специфіку інженерного мислення, а також із метою створення ефекту новизни, відкриття, що сприятиме інтенсифікації та оптимізації вказаного навчального процесу.

Ключові слова: фахова та мовна підготовка іноземних студентів, ЗВО технічного профілю, технологія інтенсифікації навчання на основі опорних схем і знакових моделей, фрейм.

Постановка проблеми. У сучасних освітніх реаліях, коли зміщуються акценти на визначення ключових компетентностей майбутнього фахівця, оптимізація та інтенсифікація фахової підготовки, а також актуалізація іншомовної комунікативної компетентності є пріоритетними напрямками розвитку та вдосконалення педагогічної науки. Інтенсифікація процесу мовної підготовки іноземних студентів є нагальною проблемою і вимагає добору оптимальних шляхів навчання задля швидкого включення іноземців у процес здобуття фахових знань. Одним із таких напрямів, на нашу думку, є використання технології інтенсифікації навчання на основі опорних схем і знакових моделей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. «Знання і тільки знання первісні, а творчість – вторинна», – стверджував ще у 1970-і рр. відомий педагог-новатор В. Шаталов [8, с. 29]. Так, він розробив систему великоблочного введення теоретичних знань, що забезпечувала інтенсивне фор-

мування міцних знань в учнів, успіхів у навчанні. Відомо, що основу його методики становить використання опорних конспектів. Опорні конспекти як педагогічна система В. Шаталова становлять основу технології інтенсифікації навчання за допомогою схемних і знакових моделей навчального процесу. Ідеї цієї педагогічної системи було реалізовано багатьма методистами (Ю. Меженко, С. Шевченко, Б. Фурманом, Г. Лупповим, А. Пастуховим та ін.). Нині методика використання опорних конспектів і схем набула нового звучання: системні опорні конспекти (Т. Лаврентева), синтетичні конспекти (С. Шевченко), блок-схеми (О. Лисейчиков, М. Чошанов), граф-схеми, матриці (П. Ерднієв), концепти (М. Щетинін), фрейми (Р. Гурина, Т. Колодочка), логіко-сміслові моделі (В. Штейнберг), опорно-довідкові конспекти (О. Дейнека, С. Кір'язова), мисленнєві карти, карти розуму, ментальні карти (Т. Бьюзен, І. Носова, Г. Кондратенко та ін.), візуальні кон-

спекти (О. Буйдіна, С. Калінін), інтернет-конспект (О. Горенська та ін.), семантичні мережі тощо [6].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розгляд суті технології інтенсифікації навчання на основі опорних схем і знакових моделей, а також дослідження можливостей застосування цієї технології у процесі фахової та мовної підготовки іноземних студентів ЗВО технічного профілю.

Виклад основного матеріалу. В. Шаталов суть своєї методики визначав так: «В основі моєї методики лежить давній прийом: для запам'ятовування наші пращури в'язали вузлики на пам'ять» [9, с. 32]. У педагога набір цих «вузликів» (схеми, конспекти, діаграми, таблиці і т.ін.) – це опори, своєрідні «меми», що підтримують пам'ять учнів. В. Шаталов нестандартно підходив до викладу навчального матеріалу: «складне через просте», «не зубріння, а розуміння». Саме результати сорокарічного експерименту підтвердили перевагу запропонованої ним освітньої моделі [1].

Зазначимо, що ефективним прийомом методики В. Шаталова є вивчення навчального матеріалу, укріпленого дидактичними одиницями (УДО). Нам імponує така система подачі навчального матеріалу, оскільки, як доведено багатьма психологами, 95% інформації людина сприймає візуально. Традиційно в закладах освіти інформація подавалася в основному через слух, тому В. Шаталов «включив» на уроках очі, асоціації, образи». Саме ця ідея спричинила своєрідний «квантовий стрибок» у тогочасному освітньому процесі. Отже, ідея опорних конспектів як педагогічна система В. Шаталова становить основу технології інтенсифікації навчання за допомогою «системи опорних сигналів – символів, схем, формул, асоціацій, «вузликів на пам'ять» тощо.

Поділяємо позицію більшості згаданих вище науковців стосовно того, що використання знакових моделей у навчальному процесі дає змогу задіяти можливості як лівопівкульного вербально-логічного мислення, так і правопівкульного наочно-образного сприйняття дійсності. При цьому особистість із переважанням наочно-образної пам'яті вправляється в словесно-логічному запам'ятовуванні і навпаки.

Визначимо вимоги, які висувуються до цілей навчання на основі опорних схем і знакових моделей:

- вони мають бути досить напруженими, орієнтованими на потенціал учнів і тим самим мають викликати високу активність;
- водночас цілі мають бути досяжними;
- учні мають усвідомлювати цілі навчання;
- цілі мають бути конкретними, враховувати реальні навчальні можливості певної навчальної групи в зоні її найближчого розвитку;
- цілі мають бути гнучкими аби змінюватися відповідно до умов, можливостей їх досягнення.

Зрозуміло, що у ЗВО в умовах лавиноподібного накопичення наукової інформації доцільною є тенденція подачі матеріалу не дрібними дозами, а великими блоками, щоб спочатку студенти засвоїли певний загальний образ змісту, а потім більш конкретно розглянули його складові частини (дедуктивний метод).

Тривалі дослідження показали, що оглядове вивчення предметів протягом короткого часу – повідомлення теми, занурення в неї, а потім 2-3-разове вивчення матеріалу з постійною конкретизацією теми дає студентам загальне уявлення про розподіл, про зв'язки між окремими питаннями і дає змогу більш усвідомлено засвоювати конкретний матеріал, бачити його місце в цілому предметі. Але ці ж експерименти показали, що таке структурування навчального матеріалу раціональне переважно стосовно дисциплін технічного спрямування.

Суть технології інтенсифікації навчання полягає в багаторазовому повторенні, обов'язковому поетапному контролю, високому рівні складності, блочному вивченні матеріалу, динаміці діяльності, використанні опор.

Визначимо особливості змісту вказаної технології [6]: матеріал подається великими дозами; поблочне структурування матеріалу; оформлення навчального матеріалу у вигляді опорних схем-конспектів; опорний конспект є наочною схемою, на якій подано інформацію, що треба засвоїти. Він є своєрідною конструкцією системи взаємопов'язаних символів як замінників системи фактів, понять, ідей, наділених певним смисловим значенням.

Процес інтенсифікації навчання відбувається за такими технологічними етапами:

- перший – вивчення теорії в аудиторії (пояснення біля дошки за допомогою крейди, наочності, ТЗН; повторне пояснення за опорним конспектом – кольоровим плакатом; короткий огляд за плакатом; індивідуальна робота студентів над своїми конспектами; фронтальне поблочне закріплення матеріалу за конспектом);
- другий – самостійна робота вдома (опорний конспект + підручник);
- третій – перше повторення – фронтальний контроль засвоєння конспекту (усі студенти відтворюють конспект по пам'яті; викладач перевіряє; одночасно відбувається «тихе» і магнітофонне опитування; після письмової роботи – опитування вголос);
- четвертий – усне відтворення опорного конспекту (це необхідний етап мовленнєвої діяльності у процесі засвоєння, що реалізується під час різних видів опитування);
- п'ятий – друге повторення: узагальнення і систематизація (заняття, призначені для взаємоконтролю; публікація списку залікових питань;

підготовка; використання усіх видів контролю (біля дошки, «тихе», письмове опитування тощо)); взаємоопитування та взаємодопомога; ігрові елементи (змагання команд, розв'язування ребусів тощо).

Відомо, що система навчання у закладі вищої освіти технічного профілю спрямована на виховання у студентів інженерного менталітету – класичної формальної, або Аристотелевої, логіки, детермінуючим фактором якої вважається ліво-півкульна латералізація (домінування півкуль головного мозку). Так, ліва півкуля головного мозку відповідає за здатність до мовного спілкування та оперування цифрами й математичними формулами у межах формальної логіки. Інженерне мислення – це спеціальне, професійне мислення, спрямоване на розроблення, створення та експлуатацію нової високопродуктивної, надійної, безпечної і естетичної техніки, на розроблення і впровадження прогресивної технології, на підвищення якості продукції та рівня організації виробництва. Головне в інженерному мисленні – рішення конкретних техніко-технологічних, виробничих і організаційно-управлінських проблем і завдань за допомогою технічних засобів, висування і впровадження інновацій із метою досягнення найбільш економічних, ефективних і якісних результатів, а також гуманізації виробництва і праці, техніки і технології. Тому майбутнім фахівцям технічного профілю, з огляду на специфіку інженерного мислення, на нашу думку, краще сприймати навчальний матеріал у вигляді опорних схем і знакових моделей.

Акцентуємо на тому, що іноземний студент нарівні з українськими студентами виступає як свідомо, самостійна, інтегрована в іноземний освітній простір одиниця комунікації у навчально-професійному середовищі (практичні заняття, іспити, заліки, конференції, захист наукових робіт, навчальна та виробнича практики). З цього приводу варто звернути увагу на те, що навчання іноземних студентів у ЗВО технічного профілю за опорними конспектами, безумовно, сприятиме інтенсифікації їхньої професійної та мовної підготовки. Викладачам, які здійснюють мовну підготовку іноземних студентів у ЗВО технічного профілю, вважаємо, варто враховувати специфіку інженерного мислення і навчальний матеріал подавати дедуктивним методом у вигляді опорних конспектів (блоків-схем).

Під опорним конспектом розуміється наочна схема, в якій підлягають засвоєнню одиниці інформації, представлені різні зв'язки між ними, а також введені знаки, що нагадують про приклади, досліди, що залучаються для конкретизації абстрактного матеріалу. Опора – це орієнтовна основа дій, спосіб зовнішньої організації внутрішньої розумової діяльності дитини. Опорний сигнал – асоціативний символ (знак, слово, схема, малюнок тощо), що

заміняє якесь смислове значення. Таким чином, опорний конспект – це система опорних сигналів в ідеї короткого умовного конспекту, що є наочною конструкцією, яка замінює систему фактів, понять, ідей як взаємопов'язаних елементів цілої частини навчального матеріалу.

Вважаємо, що найголовніше для іноземного студента – це конспект (краще адаптований), а не довідник. В ньому вводяться і роз'яснюються всі базисні поняття і методи. Подаються приклади, контрольні питання для самоперевірки, вирішуються типові завдання. Матеріал розташовується в тій самій послідовності, що і на лекціях, але без доказів. Презентуються тільки визначення, формулювання і пояснення теорем, їхня геометрична і фізична інтерпретація, креслення, висновки, правила. Другорядні питання опущені.

Опорний конспект доцільний для первинного, швидкого ознайомлення з курсом предметів технічного спрямування, а далі треба продовжити вивчення окремих тем теорії за підручником, де все викладено з достатньою повнотою і доказово. Опорний конспект корисний і для закріплення вивченого матеріалу, відновлення в пам'яті потрібних понять під час вивчення подальших розділів курсу та інших дисциплін. Зазначимо, що опорні конспекти як спосіб візуалізації і стиснення інформації навчального матеріалу є попередниками фреймового представлення інформації [7].

Доцільною у ЗВО технічного профілю на заняттях із мовної підготовки є презентація навчального матеріалу у вигляді опорних схем-фреймів. Зазначимо, що у науково-педагогічній літературі є чимало визначень поняття «фрейм» (англ. «рамка, основа, скелет»): мінімальний опис певного явища, факту чи об'єкта, що володіє властивістю, завдяки якій вилучення з цього опису будь-якої складової частини призводить до того, що це явище, факт або об'єкт перестають правильно класифікувати [5]; рамочна структура ключової ідеї навчального матеріалу, яку можна «накласти» на більшість тем і розділів, виражену в графічній формі [4]; жорстка конструкція, каркас, який містить як елементи порожні комірки (слоти), вікна, рядки, що мають бути заповнені і можуть багаторазово перезавантажуватись (на відміну від опорних конспектів і структурних схем) новою інформацією [2]. На нашу думку, варіанти побудови фреймів залежать від теми, її інтерпретації викладачем, отже, підхід до презентації, систематизації та повторення навчального матеріалу може бути не таким уніфікованим. Тому варто експериментувати з «формою» задля створення ефекту новизни, відкриття, що, на нашу думку, підвищить інтерес до здобуття знань. Студентам також варто запропонувати «включитися» у процес створення фреймів, наприклад, створити асоціативні малюнки (пиктограми, символи), ско-

рочення, дібрати приклади до певної граматичної теми; під час вивчення теми «Запозичення із французької мови» у групі франкомовних студентів можна запропонувати студентам самостійно заповнити порожні слоти тощо. Отже, дидактичний потенціал розглянутої технології також не тільки у процесі фахової, а й мовної підготовки іноземних студентів ЗВО технічного профілю залишається невичерпним.

Висновки і пропозиції. Таким чином, застосування технології навчання на основі опорних схем і знакових моделей сприятиме формуванню в іноземних студентів системи знань, умінь, навичок, навчанню усіх незалежно від індивідуальних даних, розвитку креативного мислення (що є важливим для майбутніх інженерів), прискоренню процесу мовної підготовки, яка є запорукою їхньої успішної фахової підготовки. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в більш детальному дослідженні методики роботи з опорними конспектами (у вигляді фреймів) у процесі вивчення граматики, а також навчання аудіювання та конспектування лекцій зі спеціальності.

Список використаної літератури:

1. Бондар Л. Система інтенсивного навчання педагога-новатора В.Ф. Шаталова. *Історико-педагогічний альманах*: збірник наукових праць. Умань, 2008. URL: <http://politics.ellib.org.ua/pages-4694.html>.
2. Гурина Р.В., Соколова Е.Е. Фреймовое представление знаний: Монографія. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 176 с.
3. Калашин В.Ф. Методика Шаталова В.Ф.: сутність, здобутки, перспективи: методичний посібник / В.Ф. Калашин, Д.В. Гоменюк, Л.Л. Сушенцева. К.: Київська Русь, 2008. 46 с.
4. Колодочка Т.Н. Дидактические возможности фреймовой технологии. *Школьные технологии*. 2003. № 3. С. 27–30.
5. Минский М. Фрейм для представления знаний. М.: Педагогика, 1988. 205 с.
6. Освітні технології: Навч.-метод. Посіб. / За ред. О.М. Пехоти. К.: А.С.К., 2001. 255 с.
7. Чербаева Н.А. Фреймовое представление знаний на уроках биологии как способ интенсификации учебного процесса. URL: http://sinncom.ru/content/rip/index_dial.htm.
8. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. М.: Педагогика, 1988. 63 с.
9. Шаталов В.Ф. Точка опоры. М.: Педагогика 1987. 58 с.
10. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 1989. 334 с.

Prykhodko A. Intensification of professional and linguistic training of foreign students in higher education of technical profile (on the basis of supported schemes and sign models)

The article is devoted to the search of effective ways to intensify the professional and linguistic training of foreign students in higher education of technical profile, in particular on the basis of reference schemes and sign models. It is noted that the idea of abstract notes as a pedagogical system by V. Shatalov forms the basis of the technology of intensification of learning using the "system of reference signals – symbols, schemes, formulas, associations", nodes on memory, etc. It was determined that the use of iconic models in the learning process allows the possibility to use a left-hemispheric verbal-logical thinking and visual imagery the right hemisphere of the brain perception of reality. Discovered requirements that apply to the learning objectives on the basis of support schemes and iconic models. The features specified content technology (material fed large doses, of block structuring, design of educational material in the form of support schemes outline, reference compendium is a clear pattern, which provides the information you need to learn), its technological stages. It is proved that future specialists of technical profile, given the specificity of engineering thinking, in our opinion, it is better to perceive learning material in the form of support schemes and iconic models. The attention that the foreign students at the level of Ukrainian students appears as conscious, independent, integrated into a foreign educational environment unit communication in educational and professional environment, as foreign students in institution of higher education technical profile for the reference summaries will contribute to the intensification of their professional and language training. It was determined that a foreign student is not a more convenient guide and synopsis (preferably adapted) where introduced and explained all the basic concepts and methods. Indicated that the supporting notes as a way of visualization and compression of educational material are precursors frame of information. The study found that it is appropriate to institution of higher education technical profile in studies of language training for international students presented educational material in the form of support schemes-frame given the specificity of engineering thinking and to create the effect of novelty, opening to facilitate intensification and optimization said learning process.

Key words: professional and linguistic training of foreign students, in higher education technical quality profile, technology of intensification of training on the basis of reference schemes and sign models, frame.

О. О. Романова

кандидат філологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри іноземних мов
Харківської національної академії національної гвардії України

О. В. Мудрик

викладач кафедри іноземних мов
Харківської національної академії національної гвардії України

ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ СТУДЕНТАМИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Статтю присвячено актуальній проблемі визначення суті обдарованості, шляхів її виявлення, навчання і виховання обдарованих студентів. Нами проаналізовано особливості прояву обдарованості у студентському віці, а також визначено сучасні методи і форми роботи з обдарованою молоддю, виявлено основні шляхи удосконалення відповідної роботи.

Одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики є турбота про обдаровану і талановиту молодь, її творчий, інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток. Адже молодь – це той потенціал держави, який визначатиме шляхи розвитку науки, техніки, економіки, мистецтва. Так склалося, що дослідники проблеми обдарованості частіше звертали увагу на дітей молодшого віку, справедливо вважаючи, що здібності й обдарування необхідно виявляти і розвивати якнайраніше. На нашу думку, період старшого юнацького віку має свої специфічні особливості у проявах обдарованості, які мають враховуватися викладачами ЗВО під час організації процесу навчання обдарованих студентів.

Під час праці з обдарованою молоддю постійно виникають педагогічні та психологічні труднощі, зумовлені різноманітністю підходів до визначення поняття обдарованості та її видів, включаючи вікову і приховану обдарованість, варіативністю сучасної освіти, а також незначною кількістю спеціалістів, професійно і особистісно підготовлених до роботи з обдарованими дітьми. Звідси виникає проблема щодо розроблення системи психологічних, дидактичних і психолого-дидактичних методів і навчальних матеріалів із теорії і практики роботи з різними категоріями обдарованих студентів у вищих навчальних закладах.

З метою виховання особистості нині важливим є створення таких умов, за яких могли б реалізуватися можливості кожного студента.

Вивчення обдарованості – надзвичайно складна проблема, тому для ефективності підготовки фахівців викладачеві необхідно бути гуманним, висококваліфікованим, всебічно розвинутим, мати різноманітний дидактичний матеріал для проведення занять і позакласної роботи. Адже криниця, з якої студент черпає свої знання, має бути чистою, як джерельна вода. Саме тому педагогічна практика підтверджує, що лише спільними зусиллями студентам можна забезпечити неперервний ланцюг: активний студент – магістр – аспірант – відомий науковець.

Ключові слова: обдарованість, обдарований студент, здібності, типи обдарованості.

Талант і творча обдарованість особистості стають нині запорукою економічного розвитку країни і сприятливим фактором національного престижу. Інтелектуала з високим рівнем розвитку творчих здібностей не можна замінити ані кібернетичною машиною, ані колективом індивідумів із середніми інтелектуально-творчими здібностями. Тому проблема творчості в наші дні стала настільки актуальною, що вона по праву вважається проблемою століття.

Обдаровані особистості – майбутній цвіт нації, гордість і честь України, її світовий авторитет. І завдання викладача на етапі модернізації змісту освіти полягає в тому, щоб дбайливо рости нові таланти.

Постановка проблеми. У наш час проблема обдарованості стає більш актуальною. Освіта є найбільш умотивованим соціальним інститутом щодо винайдення механізмів плекання талановитих творчих особистостей. Як пріоритетне постає завдання розроблення методологічних засад виявлення, розвитку та підтримки обдарованих дітей. Перетворення традиційного навчально-виховного процесу на освітній простір життєтворчості, насичений різноманітними інтерактивними заходами за всіма можливими сферами самореалізації особистості, є головною умовою розкриття потенціалу креативності студентської молоді.

Для такого перетворення доцільно використовувати максимально ефективні методи і форми

роботи з обдарованою молоддю у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням інтелектуального і творчого потенціалу обдарованої особистості займалися педагоги і психологи різних країн світу: Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Дружинін, О. Зазимко, О. Матюшкін, В. Моляко, Дж. Равен, В. Робінсон, С. Сисоєва, М. Холодна, В. Шадріков та інші.

Обдарований студент – це та особистість, в якій в ранньому віці виявляються здібності до виконання певних видів діяльності. До характерних проявів обдарованості у студентський вік належать такі: енергійне зростання моральних та інтелектуальних сил і можливостей; підвищений рівень абстрагування й узагальнення; формування прямих і зворотних операцій, міркувань і умовиводів; критичність; посилення розумової діяльності; прагнення до самовдосконалення; становлення світогляду, моральних, естетичних почуттів; уміння передбачати наслідки діяльності, критичність мислення; зростання й збагачення обдарованості; становлення, формування спеціальних схильностей і здібностей [1, с. 13]; легкість засвоєння нових ідей і знань, комбінування знань в оригінальний спосіб, гнучкість у концепціях, способах дій, соціальних ситуаціях; дуже добрий розвиток навичок спілкування, відкритість, дружелюбність, розвинене почуття гумору; жива й безпосередня уява; невміння приховувати свої почуття та емоції; активність, наполегливість, енергійність, схильність до ризику; нетерплячість під час виконання рутинної роботи, надання переваги складним завданням; незалежність у судженнях, поведінці [2, с. 18]. Але хотілося б зауважити, що обдаровані студенти – це, передусім, живі люди, а не абстрактні носії талантів, здібностей, тому необхідно звертати увагу і на їхні проблеми та недоліки.

Досліджуючи особливості прояву обдарованості в юнацькому віці, О. Зазимко [3] дійшла висновків, що провідними проблемами цього віку є пошук сенсу життя та професійне самовизначення. У період юнацтва людина стикається з необхідністю осмислення глобальних питань, пов'язаних з особистісними цінностями, уподобаннями та вибором суспільно значущих пріоритетів. Отже, ідентифікуючи обдарованість в юнацькому віці, ми можемо не тільки забезпечити відбір відповідних кандидатів до спеціалізованих навчальних закладів, але й допомогти вирішити проблему професійного самовизначення юнаків і дівчат. Проте, щоб така допомога була ефективною, ідентифікація обдарованості не має бути самоціллю, тобто зводиться лише до встановлення того чи іншого рівня певного типу обдарованості. Виявлення обдарованості має сприяти усвідомленню особистістю своїх можливостей, розумінню особистих механізмів розвитку і твор-

чості, озброювати позитивною інформацією щодо планованого успіху в діяльності. Обдарованих осіб в юнацькому віці вирізняє позитивний образ «Я», впевненість у своїх здібностях, сила характеру, наявність чітких домагань, певні особливості в характеристиках індивідуальних репрезентацій дійсності, своєрідність типу сприймання, характерні особливості розуміння та інтерпретацій подій внутрішнього і зовнішнього світу. На етапі юності відбувається перехід від наслідування до «оригінальної творчості» тощо [3].

До завдань роботи з обдарованою молоддю у цей період належить сприяння розвитку інтересу до творчості; розвиток конструктивних винахідницьких можливостей. Позиція педагога має реалізуватися в організації співпраці зі студентом, розумній тактовній пораді, консультації, створенні умов для роботи з фахівцями високого рівня [3, с. 13]. Як зазначає О. Бобир, у цей період відбувається повноцінне «вростання» особистості в культуру, про що свідчить формування інтелектуальної обдарованості, в основі якої – своєрідність ментального досвіду. Важливість цього періоду визначається також тим, що перебування юнацтва в умовах вищого навчального закладу здатне створити систему вимог, адекватних основним параметрам креативного середовища. Це дає змогу моделювати систему активних виховних впливів на розвиток обдарованості в цьому віці [4, с. 8]. У цей період відбувається інтенсивний процес самовизначення особистості, зокрема професійного. У зв'язку з цим важливим для становлення обдарованої особистості варто вважати формування цінностей і смислів у сфері її самосвідомості, що суттєво впливає на рівень духовного розвитку та інтелектуального досягнення дійсності [3].

Дослідники вважають, що викладач повинен мати «розумний» консерватизм як поєднання рис індивіда з певною інерційністю психічної діяльності, яка водночас не перешкоджає інноваціям [5, с. 70].

Мета статті – визначити та проаналізувати особливості прояву обдарованості у студентському віці, а також сучасні методи і форми роботи з обдарованою молоддю, виявити основні шляхи удосконалення відповідної роботи.

Виклад основного матеріалу. Під обдарованістю розуміється сукупність високого рівня природних задатків і схильностей як передумова розвитку здібностей до певних видів діяльності. Для обдарованих особистостей характерним є: підвищена схильність до розумової діяльності, висока активність розуму, прояв самостійності в процесі пізнання. Тому головним завданням викладача в цьому напрямі є розкриття студентської обдарованості, створення системи роботи з обдарованими студентами, використання різноманітних

методик, виявлення інтересів і розвитку творчих здібностей.

Для організації роботи з обдарованими студентами необхідно виробити алгоритм діяльності з цього питання.

1. Виявити здібності та обдарування студентів.
2. Проводити мотиваційну роботу з обдарованими студентами задля орієнтації їх на досягнення високих результатів.
3. Запроваджувати діагностики для вивчення інтересів особистості.
4. Організувати системну роботу.

Робота з обдарованими студентами має здійснюватися за індивідуальним планом:

- взаємодія викладача з психологом та куратором групи;
- дослідницька діяльність студентів;
- робота гуртків, факультативів;
- випуски газет, брошур;
- самоосвітня діяльність студентів;
- змістовна позаурочна робота;
- стимулювання саморозвитку.

Роботу зі здібними й обдарованими студентами треба проводити на заняттях та в позанавчальний час.

Шляхи розвитку творчості студентів на заняттях ми бачимо в:

- проведенні самостійних робіт творчого характеру;
- реалізації проблемного підходу у навчанні;
- впровадженні технічних засобів навчання;
- використанні розвивальних творчих ігор;
- створенні ситуації успіху;
- розв'язуванні творчих завдань;
- реалізації індивідуального підходу до навчання.

Проблемне навчання – така організація навчальних занять, яка сприяє створенню під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активній самостійній діяльності студентів із метою їх вирішення, внаслідок чого й відбувається розвиток розумових здібностей та творче оволодіння знаннями, навичками, вміннями.

На заняттях застосовуємо інформаційні технології, які дають змогу оптимально використовувати час на вивчення теми, а також підвищувати рівень сприйняття і розуміння студентами матеріалу, робити навчальну інформацію доступнішою для сприйняття, зрозумілою за допомогою відеосупроводу, інтерактивності навчальних систем.

На заняттях із застосуванням інформаційних технологій пояснення викладача супроводжується інформацією на слайдах, що є не тільки яскравою динамічною ілюстрацією, а й способом фіксації найсуттєвішого у новому матеріалі. Міжпредметні зв'язки, що стають у процесі такого викладу тіснішими, роблять границі навчальних дисциплін прозорішими і сприяють їхній інтеграції. А для студен-

тів елементи навчального процесу складаються в цілісну, логічно оформлену систему.

Дедалі більше поширюються інтерактивні технології навчання, коли навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання, де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними об'єктами навчання.

Інтерактивне навчання уможливорює різке збільшення відсотка засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість студента, але й на його почуття, волю.

Щоб застосування інтерактивних технологій було ефективним, попередньо плануємо свою роботу:

- даємо завдання студентам для попередньої підготовки (прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання);
- проводимо швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, що не були пов'язані з інтерактивними завданнями;
- відбираємо для заняття такі інтерактивні вправи, які б дали студентам «ключ» до засвоєння теми;

• під час виконання інтерактивних вправ даємо студентам час подумати над завданням, щоб вони виконували його серйозно, а не механічно;

• дуже важливо провести глибоке обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема, акцентуючи на іншому матеріалі, що безпосередньо не порушувався в інтерактивній вправі.

Лекції теж намагаємося зробити більш результативними. Пояснюючи матеріал короткими частинами, блоками, пропонуємо студентам обговорити кожну таку частину, а потім продовжувати пояснення. Унаслідок такого навчання засвоєння матеріалу може бути вдвічі більшим, ніж монологічне пояснення.

Висновки і пропозиції. Робота викладача з обдарованими студентами повинна не мати хаотичний характер, а бути системною, неперервною. Тільки такий системний підхід до виявлення і розвитку творчої активності студентів може дати позитивний результат.

З огляду на вищезазначене викладачам у роботі з обдарованими студентами пропонуємо:

- застосовувати проблемний метод у навчанні;
- проводити самостійні роботи творчого характеру;
- розвивальні творчі ігри.

З важливих напрямів роботи з обдарованою молоддю вважаємо за доцільне виокремити поглиблене вивчення фахових дисциплін, залучення студентів до науково-дослідної роботи, цілеспрямований розвиток педагогічних здібностей, поглиблене володіння професійними вміннями та навичками, а також вдосконалення викладачами своєї педагогічної майстерності.

Традиційно провідним напрямом навчання обдарованих студентів залишається залучення їх викладачами до науково-дослідницької роботи у наукових гуртках та проблемних групах, участі в конкурсах наукових робіт та олімпіадах зі спеціальності, а також у студентських наукових конференціях. Зі стратегій навчання обдарованих студентів частіше використовуються збагачення змісту навчального матеріалу, поглиблене вивчення предмета, диференціація та індивідуалізація навчання. Визначаючи ефективність проблемності у навчанні, більшість викладачів все ж таки частіше застосовує в роботі інформаційно-ознайомлювальні методи. Організація навчання обдарованих студентів передбачає в основному підготовку для студентів диференційованих завдань різного рівня за умови традиційного їх поділу на академічні групи. Лише в деяких вищих навчальних закладах реалізується навчання обдарованих студентів за індивідуальними програмами та поділ їх на спеціальні групи за рівнем здібностей. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності обдарованих студентів відрізняються різноманітністю і, як правило, мають професійну спрямованість. На жаль, цілеспрямоване навчання

обдарованих студентів у більшості закладів вищої освіти здійснюється за власної ініціативи викладачів і студентів, оскільки адміністрація не приділяє необхідної уваги цьому напрямку роботи.

Список використаної літератури:

1. Деякі аспекти вирішення проблем навчання обдарованих дітей. *Педагогічна підтримка обдарованості*. К.: Вид. дім «Шкіл. Світ», 2005. 128 с.
2. Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток: психолого-дидактична система. *Завуч*. 2003. № 17-18 (спецвипуск). С. 27–28.
3. Зазимко О.В. Психологічні основи ідентифікації технічної обдарованості в юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Київ, 2003. 25 с.
4. Бобир О.В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Харків, 2005. 22 с.
5. Стадов С. Готовність викладача до інноваційної діяльності як компонент його організаційної культури. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогіка*. 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 67–73.

Romanova O., Mudryk O. Technology of working with gifted students by the use of interactive methods in education

The article is dedicated to the actual problem of the definition of the giftedness essence, the ways of its identification, teaching and upbringing of gifted students. The article analyzes the peculiarities of manifestation of giftedness in the student's age, as well as determines the modern methods and forms of working with gifted youth, identifies the main ways of improving the appropriate work.

One of the priority areas of state educational policy is the care for gifted and talented youth, its creative, intellectual, spiritual and physical development. After all, young people are the potential of the state, which will determine the ways of development of science, technology, economic and art. Previously, researchers of the giftedness issue paid more attention to young children, fairly believing that abilities and talents should be identified and developed as soon as possible. In our opinion, the period of elder youth age has its own peculiarities in the manifestations of giftedness that should be taken into account by university teachers during the organization of the process of teaching gifted students.

Working with gifted youth is constantly experiencing pedagogical and psychological difficulties due to a variety of approaches in the concept of giftedness and its types, including age and hidden talent, variability of modern education, as well as a small number of professionals trained to work with gifted children. Hence, a problem arises in developing a system of psychological, didactic and psycho-didactic methods and teaching materials on the theory and practice in working with different categories of gifted students in higher educational establishments.

In order to educate the personality, it is important to create such conditions in which the ability of each student could be realized.

The study of giftedness is an extremely difficult problem. Therefore, if a teacher wants his training to be effective he needs to be humane, highly skilled, all-around person, have a variety of teaching materials for conducting classes and extracurricular activities. After all, the well from which the student derives his knowledge must be clean as spring water. That is why pedagogical practice confirms that only with the help of joint efforts students can provide a continuous chain: active student – master – postgraduate student – famous scientist.

Key words: *giftedness, gifted student, abilities, types of giftedness.*

I. С. Рубельаспірант кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський державний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ВІЗУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто критеріальний підхід до визначення стану сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Зазначено, що візуальна культура є важливим складником загальної культури особистості і необхідною передумовою її входження в соціокультурний простір. Візуальна культура розглядається як особистісне новоутворення, що ґрунтується на системі зорових та уявних образів, які мотивують майбутніх учителів образотворчого мистецтва до сприйняття, осмислення та здійснення культуротворчої діяльності в галузі образотворчого мистецтва та медіамистецтв, орієнтують їх на власний розвиток та досягання успіху в художньо-педагогічній діяльності. Метою статті є виокремлення критеріїв і показників візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, за якими оцінювалися визначені компоненти означеного феномена. Стан сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва за мотиваційним компонентом оцінювався спонукальним критерієм із такими показниками: наявність мотивації на здійснення культуротворчої діяльності; наявність мотивації на досягнення успіху в художньо-педагогічній діяльності. З метою діагностування стану сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі професійної підготовки за когнітивним компонентом обрано знаннєвий критерій, що містить такі показники: обізнаність із напрямками та видами візуального мистецтва; обізнаність із медіаосвітніми засобами навчання. З метою вимірювання естетичного компонента обрано суб'єктивний критерій із такими показниками, як наявність візуального мислення і креативності. З метою діагностування стану сформованості візуальної культури у майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі професійної підготовки за оцінним компонентом обрано аналітичний критерій із такими показниками, як наявність інтерпретаційних вмій і здатність до художньо-творчої оцінки творчих продуктів. Перспективами подальших розвідок є розроблення експериментальної методики формування визначених показників візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти.

Ключові слова: візуальна культура, компоненти, критерії, показники візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Постановка проблеми. Візуальна культура є важливим складником загальної культури особистості і необхідною передумовою її входження в соціокультурний простір. Це зумовлено тим, що в сучасному інформаційному світі візуалізація дедалі більше домінує, а, отже, людина має вміти не лише сприймати візуальні образи, а й аналізувати, оцінювати, порівнювати їх, що значною мірою сприятиме здійсненню нею творчої діяльності. Тобто формування візуальної культури стає важливим завданням професійної підготовки майбутніх учителів, які, своєю чергою, в подальшому мають підготувати учнів, здатних розуміти і сприймати довколишній світ на емоційно-почуттєвому рівні. До визначення стану сформованості візуальної культури образотворчого мистецтва доцільно застосувати критеріальний підхід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У довідниковій літературі поняття «критерій» (у перекладі з грецької *kriterion* – «засіб судження,

переконання, міра») розглядається по-різному: мірило, оцінка предмета чи явища [1, с. 196]; ознака, на підставі якої робиться оцінка, визначення чи класифікація; мірило для визначення оцінки предмета чи явища [2, с. 149]; засіб для вирішення, судження, рівень досягнень, який визначається за ступенем наближення до мети [3, с. 483]; підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило істинності, вірогідності людських знань, їх відповідності об'єктивній дійсності, встановлені значення параметрів та характеристик [4, с. 588].

Критерії, як наголошує С. Іванова, мають бути об'єктивними та включати найсуттєвіші, основні сутнісні ознаки досліджуваного явища, а також відображати динаміку вимірюваної якості в просторі та часі й розкриватися через низку показників, за інтенсивністю прояву яких можна стверджувати про більший чи менший рівень вираженості конкретного критерію [5, с. 152].

Важливими складниками критерію, що характеризують його зміст, за Т. Осиповою, виступають показники, сукупність яких формує певний критерій, що описує рівень досліджуваного явища [6, с. 270–271]. У довіднику української мови поняття «показник» визначено як «свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати певної роботи, процесу; факти про досягнення в чому-небудь» [7, с. 10].

Мета статті. Метою статті є виокремлення критеріїв і показників візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, за якими оцінювалися визначені компоненти означеного феномена.

Виклад основного матеріалу. Візуальну культуру розглядаємо як особистісне новоутворення, що ґрунтується на системі зорових та уявних образів, які мотивують майбутніх учителів образотворчого мистецтва до сприйняття, осмислення та здійснення культуротворчої діяльності в галузі образотворчого мистецтва та медіамистецтв, орієнтують їх на власний розвиток та досягання успіху в художньо-педагогічній діяльності.

На підставі вищезазначеного у структурі візуальної культури виокремлено мотиваційний, когнітивний, естетичний, оцінний компоненти. Опишемо критерії і показники, за якими оцінювався кожен з обраних компонентів.

Стан сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва за мотиваційним компонентом оцінювався спонукальним критерієм із такими показниками: наявність мотивації на здійснення культуротворчої діяльності; наявність мотивації на досягнення успіху в художньо-педагогічній діяльності.

Означений критерій спрямований на вмотивування студентів до пізнання у сфері образотворчого та візуального мистецтва, до особистісного зросту в окреслених сферах, культурно-естетичного розвитку і здійснення професійної художньо-педагогічної діяльності, а також спонування до власної самореалізації через образотворче та візуальне мистецтво.

Першим показником спонукального критерію виступає «наявність мотивації на здійснення культуротворчої діяльності», вибір якого зумовлений тим, що професія вчителя образотворчого мистецтва передбачає професійну спрямованість і зацікавленість у глибоких знаннях з образотворчого, сучасного та візуального мистецтва, володіння педагогічною технікою і використання технік візуального подання інформації, розроблення та здійснення культуротворчих проєктів і заходів, які спрямовані на виховання та дотримання загальнолюдських цінностей і надбань різних течій візуальної культури, позитивне ставлення до оволодіння професійними навичками та прийомами діяльності вчителя образотворчого мистецтва у сфері візуальної культури та мистецтва.

Із філософської позиції поняття «культуротворчість» розглядається як осмислене дієве буття індивіду та суспільства в історичному контексті, що породжує нові культурні форми, сенси, цінності і поєднує та інтерпретує вже сформовані раніше досягнення людства [8]. Така наукова позиція близька до започаткованого дослідження, оскільки, за визначенням учених (К. Албуханова-Славська, Л. Божович, Г. Костюк, С. Максименко, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.), наявність мотивації спрямовує будь-яку діяльність: пізнавальну, навчальну, професійну, а отже, й культуротворчу. З огляду на це вважаємо за необхідне формувати у студентів мотивацію реалізовувати свій творчий потенціал через культуротворчу діяльність (створення творчих робіт, підбір робіт, організація виставок і конкурсів, оздоблення дитячих майданчиків та ін.), що активізуватиме в них особисту культурну позицію, а також формуватиме їхню візуальну культуру.

Іншим показником означеного критерію обрано «наявність мотивації на досягнення успіху в художньо-педагогічній діяльності». Л. Рибалко вважає, що мотив досягнення реалізується особистісно з метою самовдосконалення, а також у соціальному ствердженні (репутація, авторитет, визнання в колективі, престиж та лідерство) [9]. На нашу думку, вмотивованість студентів на досягнення успіху в художньо-педагогічній діяльності сприятиме їхній цілеспрямованій діяльності в галузі образотворчості та візуальної культури через створення власних творчих продуктів, їх презентацію, а також професійну реалізацію, що виражатиметься в стимуляції інтересу підростаючого покоління до реалізації освітніх і творчих цілей, а отже, формуватиме візуальну культуру.

Наявність мотивації на досягнення успіху в художньо-педагогічній діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва реалізується через розвиток творчої активності, в осягненні і застосуванні видів і методів візуальної культури, пошуку студентами кращих методів педагогічної діяльності формування візуальної культури, пошуку нового сенсу у відомих і невідомих фактах візуальної культури та мистецтва, прагненні досягти високих результатів у професійній діяльності.

З метою діагностування стану сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі професійної підготовки за когнітивним компонентом обрано знаннєвий критерій, що містить такі показники: обізнаність із напрямками та видами візуального мистецтва; обізнаність із медіаосвітніми засобами навчання.

Вибір показника «обізнаність із напрямками та видами візуального мистецтва» зумовлений необхідністю набуття розширення майбутніми вчителями образотворчого мистецтва знаннєвої

бази щодо формування візуальної культури та розширення гами емоційно-почуттєвих переживань у процесі сприйняття її об'єктів, вивчення феномена візуального образу і природи візуального мистецтва, основи семіотики візуальних мистецтв; основних наукових доробок у вивченні візуальних мистецтв, вивчення видів і жанрів візуальних мистецтв, основних етапів розвитку світового візуального мистецтва, створення візуальних продуктів у вигляді проектів і в матеріалі.

Ю. Горценко проаналізовано показники знань невого критерію з позиції обізнаності естетичних цінностей, і хоча авторка вивчає розвиток естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи, результати досліджень є цікавими для започаткованого дослідження, зокрема це: підвищення рівня обізнаності з жанрів мистецьких творів різних видів, знайомство з представниками хореографічного, образотворчого, музичного, екранного, театрального та літературного мистецтв, видатними архітекторами, фотохудожниками, цирковими артистами, ознайомлення студентів із відомими всьому світу творами мистецтва [10].

На нашу думку, саме обізнаність із напрямками та видами візуального мистецтва допомагатиме майбутнім учителям образотворчого мистецтва цілісно сприймати й поєднувати різні види мистецтв минулих часів із доробками та досягненнями у візуальній і технологічній сферах сучасності, що сприятиме формуванню візуальної їхньої культури під час професійної підготовки.

Іншим показником означеного критерію виступає «обізнаність із медіаосвітніми засобами навчання», вибір якого пов'язаний з активізацією позиції студентів щодо: самовиховання й самоосвіти в галузі новітніх технологічних, медійних розробок візуальної культури і мистецтва, орієнтування їх на розширення та поглиблення своїх знань у досягненнях візуального мистецтва, програмних продуктів та медійних засобів; набуття вмінь аналізувати ціннісно-змістове навантаження у надбаннях сучасної візуальної культури; формування методичних навичок використання медіазасобів в освітньому процесі.

В аспекті започаткованого дослідження цінним є твердження А. Лановенко [11, с. 80], що засоби мультимедіа в освітньому процесі завдяки багатоканальності і полімодальності подання інформації допомагають студентам в організації власної освітньо-пізнавальної діяльності, забезпечують розвиток їхніх творчих здібностей. Уважаємо, що саме обізнаність із медіаосвітніми засобами навчання допоможе студентам у пошуковій, самостійній роботі, процесі самовдосконалення власного естетичного, мистецького, візуального і педагогічного потенціалу, а також формуватиме в них візуальну культуру.

З метою вимірювання естетичного компонента обрано суб'єктивний критерій із такими показниками, як наявність візуального мислення і креативності.

Показник «наявність візуального мислення» передбачає розвиток у студентів навичок візуального сприйняття площинної, просторової та кольорової інформації, пізнання досягнень світового, національного, регіонального рівнів візуальної культури, використання надбань візуальної культури різних видів і форм у змісті освіти образотворчого мистецтва, набуття загальних уявлень про сучасні візуальні технології, розвиток у них здатності до адекватного відображення дійсності та творчого перетворення візуальних образів, шаблонів, концепцій.

Іншим показником суб'єктивного критерію є наявність креативності. Креативність (англ. *creativity*) визначається як творчі можливості, здатності людини, що мають прояв у мисленнєвій і почуттєвій сфері, у спілкуванні й окремих видах діяльності, характеризують особистість загалом або її окремі сторони як продукти діяльності та процес їх створення [12, с. 480].

В аспекті започаткованого дослідження наявність креативності є важливим показником сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, оскільки є аналогом творчих здатностей особистості, що перетворює знання, факти, речі завдяки уяві та фантазії, створює нові візуальні образи на підґрунті відомого матеріалу, а також на основі абстрактних, символічних, авангардних, безпредметних образів, ґрунтуючись на наочності, здатний ефективно відображати практично будь-які категоріальні відносини [13, с. 83].

С. Симоненко вважає, що візуально-мисленнєвий образ (образ-концепт) є образом творіння, де присутні елементи творчості в його виникненні, а наочність образу витікає зі сфери реконструкцій і конструювання (моделювання, перетворення, трансформації), тобто на базі креативності [14]. Інакше кажучи, важливими є знання щодо різних видів мистецтва у майбутніх учителів образотворчого мистецтва, водночас вміння оперувати логічними фактами та емоційно-почуттєвими образами, а також вільно утворювати нові образні форми належить саме до креативності, яка дослідниками (М. Акімова, К. Гуревич та ін.) розглядається з позицій поєднання інтелектуального розвитку, а також особистісних рис людини, її вмотивованості, свободи та гнучкості мислення [13, с. 173].

Отже, наявність креативності в започаткованому дослідженні є важливим показником суб'єктивного критерію, що свідчить про інтелектуальну та емоційну сформованість візуальної культури у майбутніх учителів образотворчого мистецтва,

адже цей показник є системним у розвитку й освіти особистості.

З метою діагностування стану сформованості візуальної культури у майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі професійної підготовки за оцінним компонентом обрано аналітичний критерій із такими показниками, як наявність інтерпретаційних вмій і здатність до художньо-творчої оцінки творчих продуктів.

Вибір показника «наявність інтерпретаційних вмій» зумовлений тим, що для якісного формування візуальної культури важливими є розвиток якості особистості не тільки сприймати візуальні об'єкти, явища, факти тощо, а й уміти: прочитати їхні знаки, підтекст, критично ставитися до сприйняття цих фактів; поєднувати художні, мистецтвознавчі і педагогічні знання; свідомо планувати і використовувати види візуального мистецтва в освітньому процесі (демонстрація рішень у вигляді проектів і презентацій); інтерпретувати освітні завдання з використанням фактів і об'єктів візуальної культури.

Інтерпретація – це операція розуміння, яка тісно пов'язана з різними видами пояснення [15]. Варто підкреслити, що питання інтерпретації художніх творів окремих видів мистецтв розкривалась у роботах таких учених: Л. Бутенко, І. Гринчук, О. Колоянова, В. Крицький, О. Ляшенко, Т. Панасенко, О. Полатайко, О. Плотницька, О. Рудницька, С. Соломаха, О. Шикирінська, О. Щолокова. Зокрема, О. Колоянова підкреслює відмінність інтерпретаційної та аналітичної діяльності щодо інтерпретації художніх творів. Ми погоджуємось із цією думкою, оскільки авторка вважає інтерпретацію поєднанням пошуків сенсів, діалогу з автором, традицією та самим собою з аналітичною діяльністю, що передбачає використання законів мистецтвознавчого аналізу [16].

Вважаємо, що саме наявність інтерпретаційних вмій є необхідною якістю студента і майбутнього професіонала, адже такі вміння потребують досвіду, гнучкості почуттів і мислення, навичок мистецтвознавчого аналізу творів, пошукової роботи, відкритості до новітніх досягнень і поєднання їх зі світовими людськими та культурними цінностями, що формуватиме гармонійну особистість зі сформованою візуальною культурою.

Ще одним показником аналітичного критерію виступає «здатність до художньо-естетичної оцінки творчих продуктів», вибір чого зумовлений тим, що сформованість візуальної культури є сукупністю навичок у майбутніх учителів образотворчого мистецтва сприймати, інтерпретувати, створювати творчі продукти, а також цей показник пов'язаний зі здатністю на професійному рівні їх оцінювати на художньо-естетичних засадах. У такому процесі важливим є знання мистецтвознавчого аналізу творів, виховання у

студентів навичок критичного ставлення до власних досягнень, розвитку у них умій і навичок для здійснення аналітичної діяльності щодо творчих досягнень світового, національного, місцевого, індивідуального рівнів, що створить умови для формування візуальної культури в майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи, доходимо висновку, що критеріями оцінки сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва виступають спонукальний (показники: наявність мотивації на здійснення культуротворчої діяльності; наявність мотивації на досягнення успіху в художньо-педагогічній діяльності), знаннєвий (показники: обізнаність із напрямками та видами візуального мистецтва; обізнаність із медіаосвітніми засобами навчання), суб'єктивний (показники: наявність візуального мислення і креативності) і аналітичний (показники: наявність інтерпретаційних вмій, здатність до художньо-творчої оцінки творчих продуктів) критерії. Перспективами подальших розвідок вважаємо розроблення експериментальної методики формування визначених показників візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Философский словарь / под ред. М. Розенталя, П. Юдина. 2-е изд. М.: Политиздат, 1968. 432 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
3. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии. 2-е изд. М.: Джангар, 2012. 864 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з додат. і допов.) / уклад. і гол. ред. В.П. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
5. Іванова С.В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. Житомир, 2010. Вип. 52. С. 152–156.
6. Осипова Т.Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва: монографія. Одеса: вид. Букаєв В.В., 2015. 412 с.
7. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР; Інститут мовознавства / за ред. І. Білодіда. К.: Наукова думка, 1970–1980. Т. 8. 343 с.
8. Леонтьева В.И. Образование как феномен культуротворчества. Социс, 1995. N 1. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/348/909/1219/017.LEONTIEVA.pdf>

9. Рибалко Л.С. Виявлення мотиваційно-ціннісної спрямованості майбутнього вчителя на саморозвиток. URL: http://www.ic.ac.kharkov.ua/nauk_gob/nauk_vid/rio_old_2017/vh/v27/27.pdf
10. Горщенко Ю. Обґрунтування експериментально-дослідної роботи з розвитку естетичних суджень майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення мистецьких дисциплін. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/1615/1/Obgruntuвання%20eksperymentalno-doslidnoi.pdf>
11. Лановенко А.О. Організаційно-педагогічні умови формування ключових компетентностей майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей засобами мультимедіа: методичні рекомендації / за заг. ред. доктора пед. наук, проф. Р.С. Гуревича. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. 115 с.
12. Большой психологический словарь./ под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. Изд 4 расшир. «АСТ», 2009. 1374 с.
13. Акимова М.К., Гуревич К.М. Психологическая диагностика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2008. 652 с.
14. Симоненко С.М. Креативність як основна функція візуального мислення. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/12084441.pdf#page=35>
15. Полатайко О. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва: автореферат. URL: <http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/9937/1/Polataiko.pdf>
16. Колоянова О.Г. Методика формування готовності студентів до інтерпретації творів образотворчого мистецтва. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/22158/1/Koloyanova.pdf>

Rubel I. A criteria approach for determining levels of formation of future fine arts teachers' visual culture

The article considers the criteria approach for determining the state of formation of future fine arts teachers' visual culture. It is noted that visual culture is an important element of general culture of a person and it's a necessary precondition for their ingoing into the socio-cultural space.

Visual culture is considered as a person's growth based on a system of visual and imaginary pictures that motivate future fine arts teachers to perceive, comprehend and carry out cultural activities in the field of fine arts and media arts, direct them to their self-development and achieving success in artistic and pedagogical activity.

The purpose of the article is to identify the criteria and indications of future fine arts teachers' visual culture, which evaluated certain components of the phenomenon. The state of formation of future fine arts teachers' visual culture based on motivational component was evaluated as an inductive criterion with the following marks: the presence of motivation for the realization of cultural activities; the existence of motivation for achieving success in the artistic and pedagogical activity.

In order to diagnose the state of formation of future fine arts teachers' visual culture during their professional training based on the cognitive component, the knowledge criterion is selected that includes such marks as: having wide knowledge of a wide range of visual art types; the awareness of media educational means.

To measure the aesthetic component, a subjective criterion is selected with such marks as presence of visual thinking and creativity.

In order to diagnose the state of formation of future fine arts teachers' visual culture during their professional training, an analytical criterion is selected with such marks as the existence of interpretive skills and the ability to artistic and creative evaluation of art products.

The possibilities of further explorations are the development of an experimental methodology for the formation of definite marks of future fine arts teachers' visual culture in the educational process of higher education pedagogical institutions.

Key words: *visual culture, components, criteria, marks of future fine arts teachers' visual culture, culture-making activity, creativity.*

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ІЗ ПРОГРАМНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

Важливим освітнім завданням сучасних закладів вищої освіти є не лише набуття майбутніми фахівцями з програмної інженерії необхідних для подальшої професійної реалізації знань і умінь, а й розвиток якостей особистостей та формування спектру компетентностей, серед яких на особливу увагу заслуговує саме комунікативна компетентність. У статті розглянуто аспекти комунікації IT-фахівців, основні характеристики інженерів-програмістів. Виявлено, що характерними формами комунікації в IT-середовищі є синхронна та асинхронна форми, домінуючою є асинхронна символічна система спілкування. Акцентовано на тому, що більшість фахівців із програмної інженерії є інтровертами з таких притаманними позитивними для цієї професії характеристиками, як посидючість, наполегливість, стійкість, а також здатність глибше зосереджуватись та відчувати задачу. Підкреслено, що майбутніх програмістів-інтровертів під час навчання у закладах вищої освіти необхідно навчати поступово розширяти коло спілкування, завойовувати авторитет та опанувати афективні стратегії, спрямовані на зменшення хвилювання, впливу стресової ситуації, позитивного налаштування. Обґрунтовано та представлено структурно-функціональну модель формування комунікативної компетентності фахівців із програмної інженерії, що дає змогу здійснювати професійну підготовку фахівця, відштовхуючись від замовлення суспільства через освітній процес у закладах вищої освіти, з урахуванням змінних зовнішніх і внутрішніх факторів. Модель містить п'ять блоків: мотиваційно-цільовий (соціальне замовлення суспільства, мета і завдання); методологічний (включає компоненти комунікативної компетентності, підходи, принципи, правила, закономірності); змістовий (зміст дисциплін, розробка патернів); процесуальний (форми, методи, засоби формування комунікативної компетентності); результативний (критерії, показники, рівні сформованості комунікативної компетентності, результат та блок корекції результату). Модель дає змогу здійснювати професійну підготовку фахівця, відштовхуючись від замовлення суспільства через освітній процес у закладах вищої освіти, з урахуванням змінних зовнішніх і внутрішніх факторів, містить блок зворотного зв'язку для корекції процесу формування комунікативної компетентності на різних його етапах.

Ключові слова: комунікація, комунікативна компетентність, фахівець з програмної інженерії, модель, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Основним завданням вищої школи є підготовка висококваліфікованого фахівця відповідно до сучасних вимог ринку праці. Саме соціальне замовлення суспільства, через відповідні законодавчі та нормативні документи (зокрема, стандарти вищої освіти, національні рамки кваліфікацій, освітньо-професійні програми) визначає мету і основні педагогічні завдання підготовки майбутніх інженерів-програмістів. Сучасний процес розробки програмних продуктів відбувається у команді, а тому вимагає від фахівця лідерських якостей, навичок роботи у команді, знань із галузі менеджменту та психології. Тому важливим освітнім завданням є не лише набуття необхідних для подальшої професійної реалізації знань і умінь, а й розвиток якостей особистостей майбутнього інженера-програміста та формування спектру компетентностей, серед яких на особливу увагу заслуговує саме комунікативна компетентність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури з теми дослідження засвідчив, що проблемами професійної підготовки IT-спеціалістів, зокрема, фахівців із програмної

інженерії вивчають науковці різних галузей знань. Питання професійних якостей інженерів-програмістів та особливості професійних задач у різні часи досліджували видатні психологи та педагоги, зокрема Н. Вірт, Е. Дейкстра, С. Макконнелл, М. Смульсон, Б. Шнейдерман. Методологічні основи підготовки інженерів-програмістів до професійної діяльності висвітлено у працях О. Джеджули, В. Осадчого, О. Романовського, З. Сейдаметової та ін.). Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх інженерів-програмістів вивчали М. Вінник, В. Петрук, В. Седов та ін. Проблеми формування комунікативної компетентності сучасних професіоналів досліджено такими науковцями, як О. Краєвська, І. Новгородцева, З. Єрмакова, О. Єфімова, зокрема майбутніх IT-фахівців – Я. Булахова, І. Вякх, В. Чірва. Аналіз останніх публікацій і досліджень свідчить, що проблеми формування комунікативної компетентності фахівців із програмної інженерії приділено мало уваги.

Мета статті полягає в обґрунтуванні та розробці моделі формування комунікативної компетентності фахівців з програмної інженерії.

Виклад основного матеріалу. Вимоги роботодавців як українських, так і світових, до знань, вмінь та компетентностей інженерів-програмістів невинно зростають й ускладнюються. З метою сприяння порівняння кваліфікацій і кваліфікаційних рівнів, стимулювання географічної мобільності та мобільності ринку праці, а також навчання протягом життя Європейською Комісією у 2006 р. була створена Європейська рамка кваліфікацій (European Qualifications Framework) [2], в якій прописані 8 кваліфікаційних рівнів через навчальні результати (знання, навички та компетентності).

У Національних рамках кваліфікацій європейських країн (Австрія, Болгарія, Нідерланди, Данія, Іспанія та ін.) [1], окрім загальної компетентності, також окреслено комунікативну компетентність – від спілкування на загальні теми до участі у комунікації за темами наукового дослідження, як із колегами, так і з неспеціалістами, включаючи спілкування європейськими мовами; соціальні компетентності тощо.

У Національній рамці кваліфікацій України [4] передбачено наявність у фахівців відповідної комунікативної компетентності у діапазоні від ситуативної взаємодії в обмеженому колі осіб за допомогою інших на початковому рівні до вільного компетентного спілкування в діалоговому режимі з широким колом фахівців, зокрема, найвищої кваліфікації, і громадськістю у певній галузі наукової та/або професійної діяльності.

Вимоги українських вищих навчальних закладів до комунікативної компетентності випускників прописані у галузевих стандартах вищої освіти України. На думку розробників стандартів [5–7], комунікативна компетентність належить до загальних компетентностей фахівця та представляє собою здатність доносити до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності, а також мати здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію, уміння професійно спілкуватись державною й іноземними мовами, розробляти державною та іноземними мовами документацію на системи, продукти і сервіси інформаційних технологій, читати, розуміти та застосовувати технічну документацію українською та іноземними мовами в професійній діяльності.

Як можна побачити, важливим освітнім завданням є не лише набуття необхідних для подальшої професійної реалізації знань і вмінь, а й розвиток якостей особистостей майбутнього інженера-програміста та формування спектру компетентностей, серед яких на особливу увагу заслуговує саме комунікативна компетентність.

Для визначення основних компонентів моделі формування комунікативної компетентності фахівців із програмної інженерії нами були досліджені особливості спілкування ІТ-фахівців.

Важливо зазначити, що сучасні підходи до розробки програмного забезпечення передбачають спільну діяльність, яка включає ефективну взаємодію різних фахівців із різними завданнями і ролями в групі (аналітиків, архітекторів програмного забезпечення, розробників, фахівців з якості програмного забезпечення, менеджерів, користувачів, фахівців із впровадження розробленого продукту та ін.).

Характерними формами комунікації в ІТ-середовищі є синхронна та асинхронна форми. Синхронна включає всі аудіо- та відеочати, стаф-мінги у межах однієї команди та одного приміщення. Асинхронна форма передбачає форуми, будь-які системи контролю завдань і часу, чати, пошту, коментарі, листування, всі повідомлення, які програміст написав та будь-хто прокоментував миттєво або за годину, день чи інший проміжок часу.

За приблизною оцінкою, майже 90% комунікації інженерів-програмістів є опосередкованими, тобто домінуючою є асинхронна символічна система спілкування на противагу вербальній. Протягом професійної кар'єри інженер-програміст спілкується у професійному співтоваристві з різних позицій: виконавець-начальник, виконавець-колега, виконавець-замовник. Окрім того, характерними видами постановки завдань, що відповідають видам спілкування за засобом вираження, є вербальний та символічний.

Оскільки робота програміста вимагає точності у розумінні завдання та його виконання, то для ІТ-фахівця опосередковане спілкування є кращим, ніж вербальне спілкування. У критичній ситуації виникнення проблеми або виявлення помилки у роботі програми прояви емоцій будуть зайвими і заважатимуть швидкому вирішенню ситуації. За умови опосередкованого спілкування програміст отримує формалізоване шаблонне повідомлення, яке відповідає корпоративній політиці та етиці. Тобто фахівець, який виявив помилку, не може показувати свої емоції, використовувати сленг або ненормативну лексику. Відповідь базується на шаблонах фраз, що дають змогу чітко описати завдання або помилки, отримати таку саму формалізовану відповідь, оцінити, усунути проблему або виконати інструкцію із отриманого повідомлення.

Аналіз професійної діяльності інженерів-програмістів дав змогу визначити, що позитивними для цієї професії є певні характеристики: посидючість, наполегливість, стійкість, а також здатність глибше зосереджуватись та відчувати задачу, які притаманні саме інтровертам. Тобто необхідно враховувати, що більшість студентів або є інтровертами, або у професійній діяльності будуть спілкуватися саме з інтровертами. Ця думка знайшла відображення у дослідженні німецького психолога та програміста Т. Гнамбса [3].

Для інтровертів кращою є робота над довгостроковими проектами, в які можна заглибитись

повністю, є необхідність підготувати місце для роботи і мати змогу відгородитися від зовнішнього світу. Особливо важливо для інтровертів обрати зручну для них систему спілкування, а саме скайп, електронна пошта замість особистих зустрічей. Однак задля успішної реалізації себе у професії програміста у ситуації роботи у сучасній корпорації та кар'єрного зростання програмістам необхідні певні риси екстравертів, оскільки корпоративна культура сучасної ІТ-компанії передбачає відкриті офіси, регулярні наради, тощо. Тому майбутніх програмістів-інтровертів ще під час навчання в університеті необхідно навчати поступово розширяти коло спілкування, завойовувати авторитет, пропонуючи допомогу колегам і самому просити про допомогу, щоб встановити контакт.

Крім того, необхідними для успішної професійної діяльності та корисними для навчання є опанування афективними стратегіями, спрямованими на зменшення хвилювання, впливу стресової ситуації, позитивного налаштування, долання втоми, контролювання часу термінів виконання завдання та ін. При цьому необхідно не просто надати теоретичні знання, а й відпрацювати їх на практичних заняттях у вигляді тренінгів, ділових ігор та із застосуванням інших методів, оскільки ці стратегії безпосередньо впливають на якість комунікації та, відповідно, на вирішення професійних завдань.

Проведений аналіз особливостей професійної комунікації інженерів-програмістів та науково-методичної літератури дає змогу безпосередньо перейти до обґрунтування окремих складників моделі формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-програмістів. Важливим для визначення елементів моделі та їх взаємозв'язку є виявлення компонентів комунікативної компетентності. Ми виділяємо такі компоненти комунікативної компетентності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-комунікативний та результативно-оцінювальний.

Для побудови моделі важливим є визначення методологічних підходів до формування комунікативної компетентності. Найбільш значущими ми вважаємо такі методологічні підходи: компетентнісний, особистісно-орієнтований, акмеологічний та системний.

Нами було розроблено структурно-функціональну модель формування комунікативної компетентності фахівців з програмної інженерії (Рис. 1), всі компоненти якої знаходяться у певному взаємозв'язку та взаємозалежності, що складається з п'яти блоків.

Мотиваційно-цільовий блок містить соціальне замовлення суспільства на підготовку висококваліфікованого конкурентоспроможного інженера-програміста, що знаходить своє відображення у державних стандартах та освітніх програмах підготовки ІТ-фахівців. В освітній програмі визначається мета, яка може бути уточнена як формування кому-

нікативної компетентності майбутніх інженерів-програмістів. Задля реалізації поставленої мети нами сформульовано такі завдання: розвиток ціннісного ставлення до комунікації як компонента професійної діяльності; добір змісту та розробка комплексу методів, спрямованих на формування комунікативної компетентності в професійній діяльності; активізація навчально-пізнавальної діяльності; забезпечення об'єктивного діагностування рівнів сформованості комунікативної компетентності.

Методологічний блок включає компоненти комунікативної компетентності (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-комунікативний, результативно-оцінювальний), підходи (компетентнісний, особистісно-орієнтований, акмеологічний, системний), принципи (інтерактивності, активності, неперервності, комунікативної спрямованості, наочності, особистісно-орієнтованого навчання, ситуативно-орієнтованого навчання), правила, закономірності.

Змістовий блок складається з розробленого змісту дисциплін(и) «Іноземна мова за професійним спрямуванням», модифікованого змісту дисциплін «Українська мова за професійним спрямуванням», «Психологія», «Групова динаміка та комунікація» та дисциплін професійного циклу; визначено зміст комунікативного патерну дисципліни. У процесі розробки цього блоку було здійснено аналіз практичної діяльності інженерів-програмістів та спеціальної літератури, зокрема розмовників для ІТ-фахівців, що дало змогу розробити систему патернів для спілкування із замовником (набір шаблонів фраз, який у процесі спілкування із замовником дає змогу визначити ризики ситуації у процесі спілкування, блок по роботі з запереченнями) та систему експрес-тестів (до 10 питань).

Процесуальний блок об'єднує форми (традиційні: лекція, практичні заняття, самостійна робота студентів, індивідуальна робота студентів, науково-дослідна робота студентів, практика; нетрадиційні: дискусія, тренінги професійного зростання, індивідуальна, групова робота), методи (комунікативний, інтерактивний, моделювання ситуацій, проблемного навчання, проєктів, ділова гра, рольова гра, case study, психологічний тренінг, метод портфоліо), засоби (друковані (посібники, підручники), дистанційні курси, технології Веб 2.0).

Результативний блок містить критерії, обрані відповідно до компонентів комунікативної компетентності (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-комунікативний, результативно-оцінювальний); розроблено систему діагностування, що дає змогу за схарактеризованими показниками визначити рівні сформованості комунікативної компетентності; після отримання та аналізу результату (сформованості комунікативної компетентності інженерів-програмістів) цей блок поєднаний із блоком корекції результату, що дає змогу змінювати елементи моделі для досягнення мети.



Рис. 1. Модель формування комунікативної компетентності фахівців із програмної інженерії

Висновки і пропозиції. Таким чином, на підставі теоретичного аналізу проблеми, досвіду підготовки майбутніх інженерів-програмістів, практики роботи ІТ-компаній розроблено модель формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-програмістів, що дає змогу здійснювати професійну підготовку фахівця, відштовхуючись від замовлення суспільства через освітній процес у закладах вищої освіти, з урахуванням змінних зовнішніх і внутрішніх факторів, містить блок зворотного зв'язку для корекції процесу формування комунікативної компетентності на різних його етапах.

Список використаної літератури:

1. European inventory on NQF. URL: http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/european-inventory-on-nqf?search=&year=All&country=All&items_per_page=20.
2. European Qualifications Framework (EQF). URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf>.
3. Gnambs T. What makes a Computer Wiz? Linking Personality Traits and Programming Aptitude. 2015. URL: <http://timo.gnambs.at/sites/default/files/gnambs2015-programming.pdf>.
4. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
5. Проект стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня ступеня «бакалавр» за галуззю знань 12 «Інформаційні технології» спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки та інформаційні технології». 2016. 25 с.
6. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня ступеня «бакалавр» за галуззю знань 12 «Інформаційні технології» спеціальністю 121 «Інженерія програмного забезпечення». 2018. 24 с.
7. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня ступеня «бакалавр» за галуззю знань 12 «Інформаційні технології» спеціальністю 123 «Комп'ютерна інженерія». 2016. 17 с.

Symonenko S. Model of formation of the communicative competence of software engineering specialists

An important educational task of modern higher education institutions is not only the acquisition of knowledge and skills necessary for further professional development by future software engineering specialists, but also the development of personal qualities and the formation of a range of competences, among which the communicative competence deserves particular attention. The paper presents the aspects of communication of IT specialists, main characteristics of software engineers. It is revealed that the typical forms of communication in the IT environment are synchronous and asynchronous forms, and the asynchronous symbolic communication system is predominant one. It is emphasized that most software engineers are introverts with inherent characteristics that are positive for the profession, such as persistence and the ability to focus more deeply and feel the task. It is emphasized that future software engineers, who are introverts, are to be taught to gradually expand the circle of communication, to gain credibility and to master the affective strategies aimed at reducing the excitement, the influence of the stress situation, and positive adjustment during their studies at higher education institutions. The structural and functional model of formation of the communicative competence of software engineering specialists is substantiated and presented, the model allows to carry out professional training of specialists, proceeding from the order of society through the educational process at institutions of higher education, taking into account the variables of external and internal factors. The model contains five blocks: the motivational and objective block (the social order of society, the purpose and tasks); the methodological block (includes components of communicative competence, approaches, principles, rules, regularities); the content block (content of disciplines, pattern development); the procedural block (forms, methods, means of the communicative competence formation); the result block (criteria, indicators, levels of the communicative competence formation, the result and the block of result correction).

Key words: communication, communicative competence, software engineering specialist, model, professional training.

В. В. Стрілець

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Полтавського національного технічного університету
імені Юрія Кондратюка,
докторант кафедри методики викладання іноземних мов й
інформаційно-комунікаційних технологій
Київського національного лінгвістичного університету

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМОВОМУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Соціальне замовлення на письмових перекладачів науково-технічних текстів, здатних надати якісні перекладацькі послуги в різних галузях, спонукає науковців і викладачів вищих закладів освіти до розробки ефективної методики навчання студентів-філологів, яка, як і кожна методична система, має базуватися на підході – певній позиції щодо сутності формування компетентності в письмовому науково-технічному перекладі. У статті здійснено огляд запропонованих науковцями підходів до навчання різних аспектів перекладу, а також розкрито зміст підходів, релевантних для формування компетентності в письмовому науково-технічному перекладі.

Згідно з особистісно-діяльнісним підходом, процес навчання спрямований на формування професійної особистості перекладача, яка розглядається як активний суб'єкт учіння, здатний до самостійної діяльності та готовий до самовдосконалення впродовж усього життя шляхом вирішення професійних перекладацьких завдань проблемного характеру. Спирання на компетентнісний підхід забезпечує відповідність фахової підготовки майбутніх бакалаврів філології соціальному замовленню, міжнародним освітнім стандартам, а також спрямовує освітній процес на досягнення конкретних результатів навчання. Реалізація контекстного підходу передбачає послідовне моделювання в навчальній діяльності цілісного змісту, форм й умов професійної діяльності, а також поєднання нових і традиційних педагогічних технологій. Комунікативно-когнітивний підхід відображає особливості перебігу письмового перекладу як складного рецептивно-репродуктивного / продуктивного посередницького виду мовленнєвої діяльності в умовах міжкультурної комунікації та як інтелектуально-пізнавального процесу, який передбачає переробку отриманої інформації через її зіставлення з накопиченими лінгвістичними й екстралінгвістичними знаннями. Культурологічний підхід сприяє формуванню міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів.

Ключові слова: *письмовий науково-технічний переклад, бакалаври філології, майбутні перекладачі, компетентність, підхід.*

Постановка проблеми. Розвиток науково-технічного прогресу й активізація міжнародних зв'язків спричинили попит на письмових перекладачів науково-технічних текстів, здатних надати якісні перекладацькі послуги в різних галузях: нафтогазовій, машинобудівній, будівельній тощо. Це соціальне замовлення спонукає науковців і викладачів закладів вищої освіти до розроблення ефективної методики навчання студентів спеціальності 035 «Філологія» спеціалізації 035.04 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська». Як і кожна методична система, вона має ґрунтуватися на підході до навчання – «певній позиції, точці зору, що зумовлює дослідження, проектування, організацію того чи іншого явища, процесу (в нашому випадку – освіти)» [3, с. 9], а в контексті іншомовної освіти – «базовій категорії навчання іноземних мов і культур, яка визначає стратегію навчання і вибір методу навчання, за допомогою якого реалізується ця стратегія, на точці зору на

сутність того, як варто формувати іншомовну комунікативну компетентність» [8, с. 81].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці, які вивчали аспекти навчання перекладу, пропонували свій підхід чи низку підходів залежно від предмета дослідження: особистісно-діяльнісний підхід – із метою формування професійної компетентності перекладача науково-технічних текстів (Н.М. Гавриленко), навчання перекладу науково-технічних текстів із використанням інформаційних технологій (Д.А. Алферова), формування у майбутнього перекладача професійного іміджу (Ю.І. Матюшина); особистісно-орієнтований підхід – із метою навчання письмового перекладу суспільно-політичних текстів (Л.М. Єжова), дистанційного навчання письмового перекладу в системі додаткової освіти (О.А. Козленкова) та формування готовності майбутніх перекладачів до професійної творчої діяльності (О.В. Шупта); особистісно-діяльнісний, компетентнісний та інтегрований підходи – з метою формування компетент-

ності в письмовому перекладі наукових текстів (Л.О. Максименко); компетентнісний, системний, особистісно-орієнтований і когнітивно-креативний підходи – з метою навчання письмового перекладу науково-технічних текстів на білінгвальній основі (Н.І. Суханова); системний і міждисциплінарний підходи – з метою методичного моделювання в навчанні письмового перекладу (Н.С. Казанцева); підхід односторонності й дискурсивний підхід – із метою формування текстотвірної компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі (Т.І. Кавицька); компетентнісний і комунікативно-когнітивний підходи – з метою навчання стратегій письмового перекладу офіційно-ділових текстів (О.А. Михайленко); культурологічний, контекстний і компетентнісний підходи – з метою професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови (О.В. Попова); технологічний – із метою навчання майбутніх інженерів перекладу фахових текстів із застосуванням комп'ютерних технологій (Н.О. Макоєд); діяльнісний, компетентнісний, комунікативний і системний підходи – з метою навчання студентів немовних спеціальностей перекладу технічної документації (К.С. Тарасова); особистісно-діяльнісний, контекстно-компетентнісний, комунікативно-когнітивний і модульний підходи – з метою розвитку інформаційно-організаційної компетентності майбутнього перекладача (А.С. Леонова); системний і контекстно-модульний підходи – з метою формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційних технологій (О.В. Гребенщикова); особистісно-діяльнісний, системний, науково-діагностичний, функціональний, контекстний, компетентнісний і комбінований підходи – з метою розширення їхньої професійної мобільності мультимедійними засобами (Ю.В. Троїцька); синергетичний, компетентнісний і лінгво-інформаційний підходи – з метою сприяння лінгво-інформаційній самостійності майбутніх перекладачів (Є.В. Ожегова); особистісно-діяльнісний, системно-цілісний, інтегративний і комунікативний підходи – з метою формування перекладацької стратегії через розвиток пізнавальної активності студентів (К.Г. Бабаскіна); системний та аксіологічний підходи – з метою формування їхньої професійної спрямованості (О.А. Сорокіна); ситуаційно-суб'єктний підхід – з метою формування професійно-посередницької культури (І.Ю. Ієронова); лінгвокраїнознавчий підхід – із метою навчання письмового перекладу економічних текстів (А.О. Христюбова), а також розвитку лінгвокраїнознавчої компетентності перекладачів (Я.Б. Ємельянова); диференційований підхід – із метою реалізації їхньої іншомовної освіти на основі застосування програмно-педагогічних засобів (О.В. Старікова). Детальніша інформація щодо згаданих досліджень представлена в таблиці 1.

Незважаючи на підвищений інтерес науковців до виокремлення підходів до навчання різних аспектів перекладу, з яких найпоширенішими є особистісно-діяльнісний і компетентнісний підходи, мало конкретизованими залишилися підходи до навчання письмового науково-технічного перекладу з урахуванням сучасних освітніх парадигм і особливостей перебігу цього специфічного виду мовленнєвої діяльності.

Мета статті – з'ясувати підходи до формування у майбутніх бакалаврів філології компетентності в письмовому науково-технічному перекладі та розкрити їх зміст.

Виклад основного матеріалу. Сучасний ринок перекладацьких послуг висуває високі вимоги не лише до професійних умінь письмового перекладача, але й до його особистісних якостей і вмінь взаємодіяти з іншими суб'єктами професійної діяльності, що потребує застосування відповідного підходу в процесі його навчання у закладі вищої освіти. З-поміж сучасних антропоцентричних дидактичних підходів – особистісно-орієнтованого, суб'єктного, аксіологічного – запропонований І.О. Зимньою **особистісно-діяльнісний підхід**, який характеризується системністю й чіткістю, найбільше, на нашу думку, відповідає освітнім потребам майбутніх перекладачів, що підтверджується його високою популярністю серед науковців.

У рамках цього підходу процес навчання спрямований на формування професійної особистості перекладача, яка розглядається як активний суб'єкт учіння, здатний до самостійної діяльності, готовий до безперервного процесу самоосвіти й самовдосконалення впродовж усього життя [7, с. 94]. Його застосування сприяє переходу зовнішніх детермінантів формувального процесу у внутрішні умови становлення нового типу перекладача [4, с. 18].

Особистісний складник передбачає орієнтацію на психологічну структуру студента, яка включає «мотиваційний, психофізіологічний, інтелектуальний, емоційний, предметно-практичний, регулятивний, вольовий, екзистенціальний і соціально-комунікативний елементи» [15, с. 96]. Л.М. Єжова підкреслює його значущість для цілеспрямованого формування інтелектуальних умінь, які відображають специфіку критичного мислення (аналіз, зіставлення, порівняння, узагальнення, екстраполяція), самостійність студентів у процесі навчання для стимулювання їхньої пізнавальної діяльності [2, с. 6].

Згідно з діяльнісним складником, перекладацька компетентність формується шляхом вирішення професійних перекладацьких завдань, які мають зазвичай проблемний характер. При цьому на перший план виходять суб'єкт-суб'єктні відносини (викладач – студент), пов'язані з їх спіль-

Таблиця 1

Підходи до навчання перекладу в наукових дослідженнях

Автор, рік	Формат публікації	Суб'єкти навчання	Мета навчання	Вид перекладу	Мови	Підходи
Н.М. Гавриленко, 2006 р.	докт. дисертація (13.00.02)	майбутні перекладачі у сфері професійної комунікації	переклад науково-технічних текстів	усний і письмовий	французька й російська	особистісно-діяльнісний
Д.А. Алферова, 2010 р.	канд. дисертація (13.00.02)	майбутні перекладачі у сфері професійної комунікації	переклад науково-технічних текстів із використанням інформаційних технологій	письмовий	французька й російська	особистісно-діяльнісний
Н.І. Суханова, 2013 р.	канд. дисертація (13.00.02)	студенти технічних спеціальностей	переклад науково-технічних текстів на білінгвальній основі	письмовий	французька й російська	компетентнісний, системний, особистісно-орієнтований, когнітивно-креативний
К.С. Тарасова, 2013 р.	канд. дисертація (13.00.02)	студенти немовних спеціальностей	переклад технічної документації	письмовий	англійська й російська	компетентнісний, системний, діяльнісний, комунікативний
Л.О. Максименко, 2017 р.	стаття	студенти-філологи	компетентність у перекладі наукових текстів	письмовий	англійська й українська	особистісно-діяльнісний, компетентнісний, інтегрований
Л.М. Єжова, 2003 р.	канд. дисертація (13.00.02)	студенти спеціалізованих ЗВО	переклад суспільно-політичних текстів	письмовий	англійська й російська	особистісно-орієнтований
А.О. Христюлова, 2013 р.	канд. дисертація (13.00.02)	майбутні перекладачі	переклад економічних текстів	письмовий	французька й російська	лінгвокраїнознавчий
Н.С. Казанцева, 2010 р.	канд. дисертація (13.00.02)	майбутні перекладачі	письмовий переклад	письмовий	англійська й російська	системний, міждисциплінарний
О.В. Попова, 2017 р.	докт. дисертація (13.00.04, 13.00.02)	майбутні перекладачі	професійно-мовленнєва підготовка	усний і письмовий	китайська й українська	культурологічний, контекстний, компетентнісний
Т.І. Кавицька, 2015 р.	канд. дисертація (13.00.02)	майбутні філологи	текстовірна компетентність	письмовий	англійська й українська	підхід односторонності, дискурсивний
О.А. Михайленко, 2015 р.	канд. дисертація (13.00.02)	майбутні філологи	стратегії перекладу офіційно-ділових текстів	письмовий	англійська й українська	компетентнісний, комунікативно-когнітивний
О.А. Козленкова, 2009 р.	канд. дисертація (13.00.02)	майбутні перекладачі у сфері професійної комунікації	дистанційне навчання перекладу в системі додаткової освіти	письмовий	англійська й російська	особистісно-орієнтований
Н.О. Макоєд, 2002 р.	канд. дисертація (13.00.04)	майбутні інженери	переклад фахових текстів із застосуванням комп'ютерних технологій	письмовий	англійська й українська	технологічний
А.С. Леонова, 2016 р.	канд. дисертація (13.00.08)	майбутні перекладачі	інформаційно-організаційна компетентність	усний і письмовий	іноземна й російська	особистісно-діяльнісний, контекстно-компетентнісний, комунікативно-когнітивний, модульний
О.В. Гребенщикова, 2005 р.	канд. дисертація (13.00.08)	майбутні перекладачі	професійна компетентність засобами інформаційних технологій	усний і письмовий	англійська й російська	системний, контекстно-модульний
Ю.В. Троїцька, 2017 р.	канд. дисертація (13.00.08)	майбутні перекладачі у сфері професійної комунікації	професійна мобільність мультимедійними засобами	усний і письмовий	англійська й російська	особистісно-діяльнісний, системний, науково-діагностичний, функціональний, контекстний, компетентнісний, комбінований

Закінчення таблиці 1

Автор, рік	Формат публікації	Суб'єкти навчання	Мета навчання	Вид перекладу	Мови	Підходи
Є.В. Ожегова, 2012 р.	канд. дисертація (13.00.02)	майбутні перекладачі	лінгво-інформаційна самостійність	усний і письмовий	іноземна і російська	синергетичний, компетентнісний, лінгво-інформаційний
К.Г. Бабаскіна, 2011 р.	канд. дисертація (13.00.02)	майбутні перекладачі	перекладацька стратегія	усний і письмовий	іноземна і російська	особистісно-діяльнісний, системно-цілісний, інтегративний, комунікативний
О.В. Шулга, 2005 р.	канд. дисертація (13.00.04)	майбутні перекладачі	готовність до професійної творчої діяльності	усний і письмовий	англійська і українська	особистісно-орієнтований
Ю.І. Матюшина, 2010 р.	канд. дисертація (13.00.08)	майбутні перекладачі	професійний імідж	усний і письмовий	іноземна і російська	особистісно-діяльнісний
О.А. Сорокіна, 2008 р.	канд. дисертація (13.00.08)	майбутні перекладачі	професійна спрямованість	усний і письмовий	англійська і російська	системний, аксіологічний
І.Ю. Ієронова, 2008 р.	докт. дисертація (13.00.08)	майбутні перекладачі	професійно-посередницька культура	усний і письмовий	іноземна і російська	ситуаційно-суб'єктний
Я.Б. Ємельянова, 2005 р.	канд. дисертація (13.00.02)	майбутні перекладачі	лінгвокраїнознавча компетентність	усний	англійська і російська	лінгвокраїнознавчий
О.В. Старікова, 2011 р.	канд. дисертація (13.00.02)	майбутні перекладачі	іншомовна освіта	усний і письмовий	іноземна і російська	диференційований

ним вирішенням. Спираючись на запропоноване О.М. Ротановою [12, с. 12–13] трактування реалізації особистісно-діяльнісного підходу в освітньому процесі, в контексті нашого дослідження ми розглядаємо *навчання* як постановку й організацію вирішення проблемно-комунікативних завдань (різного рівня складності) викладачем через активізацію пізнавальної потреби студентів, актуалізацію їхнього наявного досвіду, надання орієнтирів щодо використання способів і засобів перекладу, зокрема, інформаційно-комунікаційних технологій, *учіння* як вирішення студентами проблемно-комунікативних завдань через переживання інтелектуальної труднощі, актуалізацію знань, навичок і вмінь (лінгвістичних, екстралінгвістичних, перекладацьких, інформаційно-технологічних), рефлексію й структурування досвіду, усвідомлення потреби в окремих знаннях, навичках, уміннях й алгоритмах дій, запит у викладача необхідної інформації, а також формулювання власних проблемно-комунікативних завдань і їх розв'язання у взаємодії з іншими студентами і викладачем за допомогою відомих способів і засобів.

Сучасна освітня парадигма ґрунтується на **компетентнісному підході** до процесу підготовки фахівців, зокрема майбутніх бакалаврів філології. Міжнародні стандарти, а також вітчизняні освітні документи (освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів філології) формують результати навчання у вигляді компетентностей, що охоплюють «знання, уміння, навички, досвід діяльності, ціннісні орієнтації, світогляд й особистісні якості людини, які вона здатна застосувати в конкретній ситуації задля здійснення ефективної діяльності з метою виконання завдання або вирішення проблеми й отримання оптимального результату» [6, с. 7]. Спираючись на цей підхід забезпечує відповідність фахової підготовки майбутніх бакалаврів філології соціальному замовленню, міжнародним освітнім стандартам, а також спрямовує освітній процес на досягнення конкретних результатів навчання. Компетентність у письмовому науково-технічному перекладі формується за умови збалансованого розвитку її складників: білінгвальної, екстралінгвістичної, операціональної (власне перекладацької), текстотипологічної, інформаційно-технологічної, навчально-стратегічної й особистісної компетентностей [14, с. 406].

Письмовий переклад, з одного боку, є складним рецептивно-репродуктивним / продуктивним посередницьким видом мовленнєвої діяльності в умовах міжмовної і міжкультурної комунікації, спрямованим на створення вторинного текстового продукту, з іншого – інтелектуально-пізнавальним процесом, який «передбачає переробку отриманої інформації, її зіставлення з накопиченими лінгвістичними й екстралінгвістичними знаннями» [17, с. 278]. Тому, слідом за А.С. Леоновою [7, с. 95]

і О.А. Михайленко [9, с. 62], вважаємо за доцільне будувати систему формування відповідної компетентності в контексті **комунікативно-когнітивного підходу**.

Комунікативно-когнітивний підхід органічно поєднує характеристики його складників: два базових етапи когнітивного процесу – формування образу і відтворення образу, а також найважливіші постулати комунікативного підходу [13, с. 56].

Врахування когнітивного складника зумовлено тим, що сприйняття й породження тексту перекладачем є безперервним когнітивним процесом оброблення лінгвістичної й екстралінгвістичної інформації, яка надходить із зовнішнього середовища, оскільки багато перекладацьких рішень приймається на стику алгоритмізованих формально-логічних і пошуково-евристичних, інтуїтивних операцій [16, с. 10]. Якщо компетентнісний підхід акцентує на результатах навчання перекладу, то когнітивний – на його процесі, важливими моментами якого є специфічні механізми перекладацького осмислення, засвоєння й відображення, що супроводжуються мисленнєвими операціями зіставлення, порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, абдукції.

Комунікативний складник підходу, що розглядається, вказує на необхідність «максимального зближення процесів навчання і реального спілкування» [8, с. 83], тобто відтворення письмової посередницької рецептивно-репродуктивної / продуктивної перекладацької діяльності в певній галузі (нафтогазовій, машинобудівній, будівельній тощо), за такими параметрами, як комунікативно-вмотивована мовленнєва поведінка і предметність процесу спілкування.

Ідея моделювання в освітньому процесі умов професійної діяльності лежить в основі ще одного дидактичного підходу, який частково співзвучний з описаним вище, – **контекстного**. На думку його автора А.А. Вербицького, контекст – це відображена у свідомості людини система внутрішніх і зовнішніх факторів й умов її поведінки і діяльності в конкретній ситуації, яка визначає смисл і значення цієї ситуації як цілого, а також її компонентів [1, с. 1]. Реалізація контекстного підходу передбачає послідовне моделювання в навчальній діяльності цілісного змісту, форм й умов професійної діяльності, застосування принципу проблемності змісту навчання і процесу його протікання, адекватність форм організації учіння студентів цілям і змісту навчання, діалогічне спілкування суб'єктів освітнього процесу, обґрунтоване поєднання нових і традиційних педагогічних технологій, відкритість – використання задля досягнення цілей навчання і виховання педагогічних технологій, запропонованих у межах інших підходів, та емпіричного досвіду викладачів [1, с. 4]. У контексті цього підходу доцільним є створення в процесі

фахової підготовки майбутніх письмових перекладачів квазіпрофесійного середовища, яке в сучасних умовах передбачає використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій як загального, так і професійного призначення, а також поступове залучення студентів до виконання реальних перекладацьких проєктів.

Підготовка майбутнього перекладача до участі в діалозі культур у ролі посередника в міжкультурному спілкуванні, «який готовий і здатний розуміти й відчувати систему цінностей іншої культури, а отже, розуміти й відтворювати підтексти, відтінки і нюанси [5, с. 3]», вимагає застосування відповідного підходу, який дослідники називають культурологічним [10], кроскультурним [11], лінгвокраїнознавчим, соціокультурним. Проаналізувавши лінгводидактичні дослідження щодо **культурологічного підходу** до мовної освіти, О.В. Попова наголошує на взаємозалежності й взаємодоповнюваності його інтегральних складників: лінгвокраїнознавчого, лінгвокультурологічного й соціокультурного [10, с. 157], а сам підхід інтерпретує як багатофункціональний механізм формування міжкультурної компетентності майбутнього перекладача як полікультурної мовної особистості в межах робочих мов через співвивчення рідної й іноземної мов і культур відповідних етносоціумів [10, с. 158]. На думку авторки, культурологічний підхід охоплює сукупність прийомів і засобів цілісного набуття знань, умінь і навичок культурологічно-лінгвістичного плану, контентними детермінантами якого є національно-культурна спадщина, етноментальність, національно маркована соціокомунікація й лінгвокультурологічне тло представників України, Великої Британії і США [10, с. 158].

М.І. Прозорова, оперуючи терміном «кроскультурний підхід», вказує на його ефективність для формування культурологічної лінгвокраїнознавчої ерудиції, здатності до входження в образ представника іншої культури, усвідомлення майбутнім перекладачем його миротворчої ролі в міжнародному співіснуванні людства, етнічної толерантності; високого рівня мотивації міжкультурного спілкування [11, с. 16].

Висновки і пропозиції. Проаналізовані нами підходи до формування у бакалаврів філології компетентності в письмовому науково-технічному перекладі (особистісно-діяльнісний, комунікативно-когнітивний, контекстний, компетентнісний і культурологічний) системно охоплюють усі аспекти професійної підготовки майбутнього перекладача: особистість студента як активного суб'єкта учіння, його навчально-пізнавальну діяльність у взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу; комунікативні й когнітивні особливості перебігу письмового перекладу і, відповідно, процесу його навчання; умови формування вказаної компетентності, які максимально моделюють майбутню професійну

діяльність; здатність і готовність майбутніх перекладачів вирішувати професійні проблеми у професійно значущих контекстах з урахуванням міжкультурних особливостей. Сукупність окреслених підходів є підґрунтям для визначення принципів відповідного навчання, що становить перспективу подальших наукових розвідок.

Список використаної літератури:

1. Вербицкий А.А. Контекстный подход к иноязычной подготовке студентов. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета*. 2004. С. 1–8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnyy-podhod-k-inoazychnoy-podgotovke-studentov>.
2. Ежова Л.М. Совершенствование методики обучения письменному переводу общественно-политических текстов на среднем этапе обучения в специализированных вузах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2003. 20 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
4. Иеронова И.Ю. Формирование профессионально-посреднической культуры будущего переводчика в культуросообразной среде университета: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2008. 44 с.
5. Казанцева Н.С. Методическое моделирование в обучении студентов письменному переводу: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2010. 20 с.
6. Колос Ю.З. Формування інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 21 с.
7. Леонова А.С. Развитие информационно-организационной компетенции будущего переводчика: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2016. 218 с.
8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич та ін., за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
9. Михайленко О.А. Методика навчання майбутніх філологів стратегій письмового перекладу офіційно-ділових текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2015. 258 с.
10. Попова О.В. Теоретико-методичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04, 13.00.02. Одеса, 2017. 470 с.
11. Прозорова М.И. Формирование профессионально важных качеств переводчика у студентов-лингвистов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2004. 26 с.
12. Ротанова О.Н. Личностно-деятельностный подход как основа методики обучения иностранным языкам: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2004. 16 с. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01002664359#?page=1>.
13. Ситнов Ю.А. Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов (на материале сложных грамматических явлений испанского языка): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Пятигорск, 2005. 345 с.
14. Стрілець В.В. Компетентність у письмовому перекладі майбутніх технічних перекладачів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Київ: Гнозис, 2016. Додаток 3 до Вип. 36. Том II (18). С. 401–407.
15. Стрілець В.В. Психологічна модель студента – майбутнього письмового перекладача. *Вісник КНЛУ. Серія: педагогіка і психологія*. 2018. № 29. С. 96–104.
16. Суханова Н.И. Обучение письменному переводу научно-технических текстов на билингвальной основе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2013. 20 с.
17. Швецова Ю.О. Когнитивный подход как теоретическая основа формирования переводческой эрудиции. *Известия Российского государственного пед. у-та им. А.И. Герцена*. 2012. № 133. С. 277–283.

Strilets V. Approaches to developing scientific and technical translation competence

Societal demand for scientific and technical translators able to provide quality translation services in different fields urges scholars and university instructors to elaborate an effective methodology of training Philology students, which like any other methodology system should be based on an approach – a certain viewpoint on the essence of developing scientific and technical translation competence. The article reviews scholars' approaches to teaching different aspects of translation and reveals the content of approaches relevant for forming scientific and technical translation competence.

According to the learner-centered and activity-based approach, teaching process is focused on developing professional personality of a prospective translator who is considered an active learner able to study independently and ready for life-long learning and self-improvement through solving professional translation-related problems. Taking into account the competence-based approach ensures that professional train-

ing of future Bachelors of Philology meets societal demand and international educational standards, as well as directs the teaching-learning process to achieving concrete learning outcomes. Implementation of the context-based approach implies consistent simulation of professional activity's holistic content, forms and conditions in the teaching-learning process as well as combination of innovative and traditional educational techniques. The communicative-cognitive approach reflects peculiarities of the translation process as a complex receptive-reproductive / productive mediatory speech activity in cross-cultural communication and as an intellectual and cognitive process implying information processing through its correlation with accumulated linguistic and extra-linguistic knowledge. The intercultural approach promotes the development of prospective translators' cross-cultural competence.

Key words: *scientific and technical translation, Bachelors of Philology, prospective translators, competence, approach.*

УДК 355.232.22

А. В. Сущенкодоктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету**Ю. А. Гришко**кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання
Запорізького національного університету

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СИЛОВИХ ВІДОМСТВ

У статті розглянуто необхідність підвищення психологічної та фізичної витривалості курсантів «силових» закладів вищої освіти. Аналіз факторів та причин, що перешкоджають молодим людям здобути психологічну та фізичну витривалість, вивів авторів на думку, що головні негаразди їх професійної освіти знаходяться в області недосконалих ціннісних установок на власні фізичні кондиції. Констатовано відсутність у загальній картині світу курсантів ідеї про себе як носія досконалих фізичних та ментальних характеристик, спостерігається ставлення до перманентних занять фізичною та ментальною культурою як до справи, що має будуватися на «силі волі», а не на щоденному задоволенні природних рухових та психоемоційних потреб людини.

Доведено, що формування у майбутніх фахівців силових відомств відкоригованого ставлення до спортивно-фізкультурної діяльності є необхідною умовою підтримки та розвитку фізичної та психологічної витривалості, головними суб'єктами якого виступають як курсанти, так і гаранті освітніх програм. Одним із важливих факторів спортивно-фізкультурної підготовки як інструменту розвитку психологічної та фізичної витривалості рекомендовано участь у спортивних змаганнях, які дають змогу постійно контролювати рухову та психоемоційну форми, стимулюють та організують життя, вибудовують адекватну спортивно-фізкультурну самооцінку, підвищують тонус організму та розширюють коло професійних та особистих комунікацій протягом всього життя.

Ключові слова: майбутні фахівці силових відомств, курсанти, витривалість, фізичні якості, психологічна витривалість, ціннісні установки, спортивно-фізкультурна підготовка, змагання, самореалізація, вища освіта.

Постановка проблеми. Озброєний конфлікт на сході України, що став першим в її історії випадком, коли відбулися інтенсивні бойові дії (2014 р.), ставить на порядок денний складні запитання до гарантів освітньо-професійних програм підготовки майбутніх представників силових відомств в аспекті готовності курсантів різних спеціальностей до професійної діяльності в некомфортних та стресогенних умовах, коли їхні фізичні та психічні якості набувають надзвичайної важливості.

Одне з таких запитань стосується педагогічних варіантів покращення рухових та психоемоційних характеристик здобувачів вищої військової, поліцейської, прикордонної та ін. освіти в процесі професійної підготовки, зокрема їх витривалості та надійності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навіть поверхового аналізу науково-педагогічної літератури досить, щоб упевнитися, що проблема розвитку різних видів витривалості у студентів закладів вищої освіти вже була предметом дослідження педагогічної та вікової психології, теорії і методики навчання в галузі фізичного виховання, теорії і методики професійної освіти тощо. Авторами презентовані методики розвитку

фізичної витривалості курсантів ВНЗ МВС України (М.О. Боровик) [2], необхідні і достатні педагогічні умови формування професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті (Г.А. Лещенко) [5], розвитку витривалості і сили у студентів різних конституційних типів (О.В. Смоляр) [8], педагогічні аспекти супроводу фізичної підготовки майбутніх співробітників правоохоронних органів (І.І. Баїшев) [1], процес проектування змісту професійно-прикладної фізичної підготовки співробітників правоохоронних організацій (В.С. Роднов) [6], недоліки організаційних форм фізичної підготовки та шляхи їх усунення (В.М. Романчук) [7] тощо.

Попри теоретичну та практичну значущість наукових здобутків цих та багатьох інших дослідників, проблема розвитку фізичної та психологічної витривалості майбутніх фахівців силових відомств і досі має актуальний характер, а проведений аналіз дав змогу зафіксувати низку суперечностей, пов'язаних із процесом її формування, зокрема між:

– домінуванням академічного характеру підготовки майбутніх фахівців силових відомств до

виконання професійних завдань та намаганням підвищити високий рівень прикладної психологічної та фізичної підготовленості, яка потребує, перш за все, перманентних щоденних зусиль під контролем досвідчених фахівців;

– підвищенням потреби у психологічній та фізичній витривалості курсантів в умовах зростаючої небезпеки (передвоєнного та воєнного стану) та надто м'якими та нескоординованими стандартами психолого-педагогічного та тренувального процесів у вищій школі курсантів;

– абстрактним уявленням більшості суб'єктів професійної підготовки про фізичні та психічні можливості людини в умовах найвищих пікових переживань та необхідності культивування мобілізації внутрішніх ресурсів курсантів у квазіпрофесійних та спортивних умовах.

У пошуках варіантів формування психічної та фізичної витривалості науковці останнім часом небагато уваги звертали на добре перевірений, потужний і самодостатній ресурс – фізичну культуру і спорт у закладах вищої освіти. При цьому тривале ігнорування формули «в здоровому тілі – здоровий дух» привело до того, що фізичне виховання майбутніх представників «силових відомств» на якомусь етапі стало справою другорядною і менш важливою. Думка про те, що в майбутньому інформаційному суспільстві і конфлікти будуть здебільшого інформаційні, в цьому сенсі «зіграла злодійський жарт». Про таку ситуацію свідчить як скорочення навчального навантаження викладачів кафедр фізичного виховання відповідних вищих навчальних закладів, так і перманентне применшення їх статусу та ролі в професійному становленні майбутніх професіоналів.

Мета статті. З цих причин наукові дослідження зазначеної складової частини професійної освіти майбутніх фахівців «силових відомств» набувають актуально-перспективного значення, а метою статті виступає постановка проблеми розвитку фізичної та психологічної витривалості майбутніх фахівців силових відомств як психофізіологічної основи успішної професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Результати включеного та зовнішнього спостереження за курсантами силових відомств, оцінки функціональних можливостей їх організму в конкретних заданих ситуаціях демонструють низький рівень сформованості культури систематичного спортивного та прикладного тренування, недостатній ступінь розвитку більшості з головних рухових якостей фахівців силових відомств, зокрема психоемоційної та фізичної витривалості.

Перш ніж приступити до основних ідей статті, зазначимо, що в українському науковому дискурсі питання витривалості в різних видах рухової та психічної активності розуміється в основному як здатність людини протистояти м'язовій та пси-

хічній втоми. При цьому фактор психологічної та фізичної втоми, очевидно, залежить як від загальної морфології нервового й опорно-рухового апарату людини, її біоенергетичної, біохімічної та ін. природи (спадковості), так і від середовища, в якому людина перебуває, обсягу щоденних навантажень на різні функціональні системи організму, наявності в мотиваційній сфері інерційної домінанти тощо.

Зазначимо, що варіанти психологічних, біохімічних, суто рухових методик оцінки різних видів витривалості, майже безмежний і вибір діагностичних засобів, як правило, залежать від особистих уподобань дослідника, конкретних умов навколишнього середовища, «оцінювальної» компетентності вченого, часу і логістичної обґрунтованості кожної процедури.

До того ж у науковому просторі накопичено великий статистичний матеріал педагогічних та біомедичних цифрових даних, а біомедична складова частина, як правило, виступає необхідним додатком до педагогічної. Такий підхід ми вважаємо особливо оптимальним під час оцінки фізичної витривалості, адже 30–35% результату в таких дослідженнях залежить від ступеня умовитованості людини, її налаштування і установок, а біомедична складова частина якраз і дає змогу додатково оцінити ступінь виснаження фізіологічних ресурсів людини.

До складу обраних тестів на статичну витривалість курсантів силових відомств, як правило, належать порівняно прості у використанні, але від того не менш інформативні рухові вправи: напівприсід на носках (тулуб вертикально), а кут між стегнами та гомілками 90°; класична планка на прямих руках, інші відомі та популярні тести рухових здібностей.

Тести силової витривалості теж можуть містити присідання без ваги та віджимання від підлоги, а до складу тестів з аеробної та фізичної працездатності найчастіше обирають класичний тест Купера, оцінка МПК, PWC-170 та 5-хвилинний гарвардський степ-тест.

Проведений нами констатуючий експеримент на базі перелічених діагностичних процедур став підґрунтям для підтвердження погляду багатьох дослідників щодо стану психологічної та фізичної витривалості майбутніх представників силових відомств (М.О. Боровик, Г.А. Лещенко, О.В. Смоляр, Ю.А. Компанієць, В.С. Роднов, В.Н. Романчук та ін.) та експлікації песимістичного авторського бачення ситуації щодо різновидів фізичної витривалості у курсантів, які навчаються в «силових» закладах вищої освіти.

Зазначимо, що реальні умови, в яких можуть опинитися майбутні курсанти, іноді можуть бути набагато важчими, ніж стаціонарні умови спортивних тестів або змагань. До таких додаткових труд-

нощів належать надто низька або надто висока температура повітря, атмосферний тиск, брак інформації, необхідної для виконання тих чи інших дій, високий темп діяльності, нічні режими активності, дефіцит часу, травми або хвороба, підвищена відповідальність, напружені стосунки в колективі та безліч інших факторів.

Тому важливим додатковим діагностичним інструментом оцінки мотиваційно-ціннісної сфери курсантів в аспекті розвитку фізичної та психологічної витривалості виступила анкета, в якій було поставлено низку закритих запитань:

– чи регулярно Ви займаєтеся спортом або фізичною культурою?

– чи можна сказати, що Ви отримуєте задоволення від цього?

– чи можете Ви назвати в цифровому значенні власні рекорди з будь-яких вправ на силову, швидкісну або аеробну витривалість (стайерський біг, плавання, кількість присідань, віджимань від полу)?

– чи можете Ви порівняти свої нинішні спортивні результати (якщо вони є) з іншими, зафіксованими досягненнями минулого?

– чи хотіли б Ви мати повну картину своїх фізичних та психічних характеристик для планування професійної кар'єри?

Цікаво, що на третє запитання 77% респондентів (n=214) дали абстрактну або явно неточну відповідь, пригадуючи надто приблизні цифрові значення з бігу на 1 000 м та 3 000 м, підтягування на перекладині тощо. Майже 16% респондентів назвали точні цифри, які, щоправда, важко було піддати перевірці, але в подальшій бесіді виявлена недостатня орієнтація курсантів в якісній оцінці своїх результатів, можливості їх порівняння в абсолютному або порівняльному значенні з іншими курсантами, спортсменами-розрядниками та ін. Лише 7% респондентів продемонстрували високу обізнаність у питаннях фізичних і психічних меж своєї індивідуальної природи та перспективах її розвитку.

Бесіди з курсантами на основі цієї анкети виявили їхню загалом низьку мотивацію до розвитку психологічної та фізичної витривалості, брак ціннісних професійних орієнтацій, неочевидність наявності цінностей здоров'я та здорового способу життя. Виявилось, що курсанти не мають звички завжди обстоювати до кінця свою думку, якщо впевнені в ній, не в змозі примусити себе працювати на тлі втоми, не мають установок на боротьбу «щосили до останньої миті» тощо.

Очевидним наслідком таких патернів поведінки та мислення курсантів слід вважати подальшу звичку кидати на півдорозі розпочаті справи, втрачаючи інтерес до них або відчуваючи легку втому чи нудьгу. Такі люди рідко виявляють бажання ставити перед собою масштабні цілі, а тим більш систематично виконувати оперативні завдання щодо

їх досягнення, особливо на тлі можливих невдач та зниження ментальної та фізичної енергії. Мало хто з опитуваних нами студентів зміг легко згадати досвід відчуття особливої втіхи, якщо успіх дістався з великими труднощами. Взагалі осіб, які часто відчували потребу перевірити себе у «важких справах», на нашу думку, не більше 20%.

Пошук способів корекції наявної ситуації детермінував звернення до наукових джерел, в яких презентувалися сучасні уявлення про зміст та особливості професійно-прикладної складової частини професійної підготовки майбутніх фахівців силових відомств тощо [1–3; 5; 7; 8].

Таке звернення дало змогу схарактеризувати весь спектр цінних, хоча й суперечливих версій формування різних видів витривалості в заданому контексті, що дало змогу упевнитися в реальності проблеми підготовки означеної категорії курсантів, елементарного браку фізичної активності людини і відсутності особистісних мотивів до розвитку витривалості. Особливо чітко про це свідчить відсутність кореляції між станом розвитку психологічної та фізичної витривалості діючих професіоналів силових відомств та успішністю професійної кар'єри «силовиків». Навіть елементарний огляд фотографій топ-менеджерів військової, поліцейської та іншої структур доводить цю думку, адже більшість керівників цих відомств візуально має проблеми із зайвою вагою, низьким тонусом м'язів, кольором райдужної оболонки очей тощо.

Наше дослідження патернів поведінки курсантів та ставлення до цього аспекту організаторів і гарантів професійної освіти показали, що розвиток фізичної та психологічної витривалості вважається справою другорядною та необов'язковою, а фізична активність осіб, що фактично вже навчаються і працюють самостійно в умовах гіподинамії, або низької психоемоційної інтенсивності праці, – зоною особистої відповідальності людини. Такий підхід значно відрізняється від стандартів наукової організації праці та відпочинку, прийнятих у радянський період, коли норми активності і форми діяльності прискіпливо прораховувалися на кожному підприємстві та підтримувалися установкою на гармонійний всебічний розвиток людини протягом життя. Вдалим прикладом такого нормування є нормативи «ГТО» (готовий до праці та оборони), які охоплювали людину, починаючи із стадії «сміливі та спритні» (10–13 років) і закінчуючи стадією «бадьорість та здоров'я» (40–60 років). На жаль, такі програми, що дали змогу в кількох поколіннях підтримувати фізичну підготовленість людини, нині вже стали історією, а проблема фізкультурної активності перейшла в сферу самовдосконалення та самоосвіти кожного з нас.

З цих очевидних аргументів випливає головна гіпотеза цієї статті: формування фізичної та психічної витривалості майбутніх фахівців силових

відомств має тривати в постійному балансі між задоволенням від самого процесу фізичної та психоемоційної праці та особистою привабливістю кінцевого результату, що має збігатися з домінуючою ідеєю про себе в майбутньому.

При цьому з наявних засобів досягнення такого балансу на перше місце ми поставили спортивну діяльність, усвідомлюючи, що класичне спортивне тренування та спортивні змагання якраз і можуть стати фактором відродження поваги та задоволення від роботи над своїм тілом та психікою у курсантів протягом навчання в закладах вищої освіти і, головне, після його закінчення.

Дійсно, дозволяючи людині, що мала пролонгований досвід занять спортом, як правило, містить розуміння дотримання здорового способу життя, боротьбу з гіподинамією, підтримку гігієни сну та харчування, а головне, роботу над фізичними та психічними якостями в зоні автономної поведінки тощо. Особливо виділяються в цьому сенсі особи, які мають досвід змагальної діяльності на всіх етапах свого життя. Такі особи, як правило, мають особисті спортивні амбіції іноді найвищого порядку, отримуючи суттєві переваги над пересічними громадянами – наявність у власній мотиваційній сфері інерційної домінанти, тобто усвідомленої радості від занять фізичною культурою та спортом.

Виділимо такі мотиви участі в спортивних змаганнях: інтерес до нових вражень від незвичайних і несподіваних подій під час спортивних змагань; можливість отримання нової інформації і обміну думками представників однієї субкультури; цікаві зустрічі з новими людьми; занурення в інше культурне або природне середовище; перспектива отримання позитивних емоцій і змоги розважитися.

Згідно з вищевикладеним, доцільним є поширення та популяризація спорту серед курсантів, що є висновком великої емпіричної роботи. Водночас фактор спортивної та фізкультурної самореалізації у вправах на витривалість залежить від численних сутнісних потенцій людини. Багатоваріантність наявних видів спорту і прихованих талантів фізичної природи людини, її генетичні задатки, соціальне оточення визначають багатоваріантність шляхів формування витривалості. Тим не менш моделювання життєвих перспектив особистості завдяки розвиненій психологічній та фізичній витривалості дає змогу створити уявлювану вершину своєї спортивної та професійної місії у вигляді концепції «Я-ідеальний».

Отже, від розуміння власних здібностей через прийняття на себе відповідальності людина у процесі фізкультурно-спортивної діяльності отримує здатність формувати та актуалізувати не тільки себе, а й коректувати оточення власним прикладом.

Висновки і пропозиції. Таким чином, необхідність підвищення психологічної та фізичної витривалості курсантів «силових» закладів вищої освіти в часи озброєного протистояння та насиченої боротьби набула актуально-перспективного характеру. Уявні обставини військових операцій, інформаційного та психологічного тиску на організм та ментальність людини, як ніколи, відійшли від абстрактного стану до максимальної «побутової» конкретності, що ставить на порядок денний проблематику формування в курсантів відповідної готовності.

Аналіз факторів та причин, що перешкоджають молодим людям здобути психологічну та фізичну витривалість, вивів на думку, що головні негаразди їх професійної освіти знаходяться в області недосконалих ціннісних установок на власні фізичні кондиції, відсутності в загальній картині світу курсантів ідеї про себе як носія досконалих фізичних та ментальних характеристик.

Внаслідок такої відсутності спостерігаємо ставлення до перманентних занять фізичною та ментальною культурою як справи, що має будуватися на «силі волі», а не на щоденному задоволенні природних рухових та психоемоційних потреб людини.

З цих причин формування у майбутніх фахівців силових відомств відкоригованого ставлення до спортивно-фізкультурної діяльності є необхідною умовою підтримки та розвитку фізичної та психологічної витривалості, головними суб'єктами якого виступають як курсанти, так і викладачі фізичного виховання. Одним із важливих факторів спортивно-фізкультурної підготовки як інструменту розвитку психологічної та фізичної витривалості рекомендовано вважати участь у спортивних змаганнях, які дають змогу постійно контролювати рухову та психоемоційну форму, стимулюють та організують життя, вибудовують адекватну спортивно-фізкультурну самооцінку, підвищують тонус організму та розширюють коло професійних та особистих комунікацій протягом усього життя.

Список використаної літератури:

1. Баишев И.И. Педагогическое сопровождение физической подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов. *Теория и практика физической культуры*. 2009. № 2. С. 54–56.
2. Боровик М.О. Методика розвитку фізичної витривалості курсантів ВНЗ МВС України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій у загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 52 (105). С. 439–435.
3. Компанієць Ю.А. Аналіз стану системи фізичної підготовки майбутніх правоохоронців та перспективні напрямки її вдосконалення. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2012. № 9. С. 48–50.

4. Компанієць Ю.А. Використання інтерактивних методів у фізичному вихованні курсантів вищих навчальних закладів МВС України. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2013. № 8. С. 41–45.
5. Лещенко Г.А. Теоретичні і методичні засади формування професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2015. С. 494.
6. Роднов В.С. Проектирование содержания профессионально-прикладной физической подготовки сотрудников правоохранительных учреждений. *Теория и практика физ. культуры*. 2010. № 4. С. 77–79.
7. Романчук В.Н. Недостатки организации форм физической подготовки и пути их устранения. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2005. № 10. С. 50–52.
8. Смоляр О.В. Розвиток витривалості у студентів різних конституційних типів. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. Луцьк, 2008. Т. 2. С. 244–247.

Sushchenko A., Hryshko Yu. The problem of physical and psychological endurance of future specialists of law enforcement agencies

The article emphasizes the need to overcome the contradiction between increasing the need for psychological and physical endurance of cadets in conditions of growing danger (near-war situation and martial law) and too soft and uncoordinated standards of psycho-pedagogical and training processes at higher cadet schools.

The necessity of increase of psychological and physical endurance of cadets of law enforcement institutions of higher education was considered. The analysis of the factors and reasons that prevent young people from gaining psychological and physical endurance led the authors to believe that the main disadvantages of their vocational education are imperfect evaluation mindset on their own physical condition. The absence of self-perception as the bearer of perfect physical and mental characteristics in the general worldview of cadets was stated, so there is an attitude on permanent exercising physical and mental culture as to the matter to be built on the self-control, rather than on the daily satisfaction of the natural motor and psycho-emotional needs of a human.

It was proved that formation of the corrected attitude on sports activities at future specialists of law enforcement agencies is a needed prerequisite for the support and development of physical and psychological endurance, the main subjects of which are both cadets and guarantors of educational programs. One of the important factors of sports and physical training as a tool for the development of psychological and physical endurance is the participation in sports competitions that allow continuous monitoring of motor and psycho-emotional state, stimulates and organizes life, builds an adequate sports and physical self-appraisal, increases the body tone and expands the circle of professional and personal communications throughout life

Among the motives of participation in sports competitions there is: an interest in new experiences from unusual and unexpected events during sports events; the opportunity to receive new information and exchange views of representatives of one subculture; interesting meetings with new people; immersion in another cultural or natural environment; the prospect of getting positive emotions and the opportunity to entertain.

Key words: *future specialists of law enforcement agencies, cadets, endurance, physical qualities, psychological endurance, evaluation mindset, sports and physical training, competition, realisation of personal potential, higher education.*

Н. М. Ткаченкокандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач аспірантури та докторантури
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ВИЗНАЧЕННЯ СУЧАСНОГО КОНТЕКСТУ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ» У НАУКОВОМУ ПРОСТОРИ

У статті обґрунтовано необхідність формування професійного іміджу фахівців освітньої сфери, зокрема майбутніх учителів іноземних мов в умовах входження суспільства у ринкові соціально-економічні відносини, що вимагають від кожного соціального суб'єкта уміння оцінювати та презентувати себе, бути конкурентним на ринку праці.

У контексті аналізованої проблеми здійснено критичний аналіз та систематизацію наявних поглядів на трактування понять «імідж» та «професійний імідж» у вітчизняному та зарубіжному науковому просторі. Констатовано розбіжність у трактуванні означених понять сучасними вченими, а також відсутність визначення поняття «професійний імідж учителя іноземних мов». Виокремлено найбільш типові випадки розуміння понять «імідж» та «професійний імідж», а саме: тлумачення його як образ когось, чогось, уявлення, думку про людину; ототожнення з компетентністю, з готовністю виконувати професійну діяльність, із професійною культурою; пов'язування зі стандартами сприйняття образу фахівця масовою свідомістю. Наведено аргументи щодо недоцільності таких трактувань у контексті проблеми його формування. На основі узагальнення наявних поглядів висловлено власне бачення поняття «професійний імідж», обґрунтовано доцільність його розгляду у світлі статусно-рольової теорії особистості. Визначено найближчу родову ознаку досліджуваного поняття – вважати статусно-рольову характеристику особистості. Виокремлено основні суттєві ознаки поняття «професійний імідж», а саме: 1) професійний імідж є системною цілісністю зовнішніх та внутрішніх особистісних і професійних якостей та компетентностей; 2) призначення професійного іміджу – створити в громадськості образ соціально-професійної ролі, яку конструює особистість; 3) професійний імідж виявляється, підтверджується і розвивається у процесі оволодіння професійним досвідом. Репрезентовано авторські дефініції понять «професійний імідж» та «професійний імідж учителя іноземних мов». Професійний імідж учителя іноземних мов потрактовано як статусно-рольову характеристику, що об'єднує систему його зовнішніх і внутрішніх індивідуальних і професійних якостей і компетентностей, виявляється, підтверджується і розвивається у процесі оволодіння ним соціально-професійним досвідом і покликана створити в громадськості образ соціально-професійної ролі, яку він конструює.

Ключові слова: імідж, професійний імідж, статусно-рольова теорія особистості, статусно-рольова характеристика, учитель, авторитет, репутація.

Постановка проблеми. Входження суспільства у ринкові соціально-економічні відносини вимагає від кожного соціального суб'єкта уміння оцінювати та презентувати себе, бути конкурентним на ринку праці. В умовах формування нового типу суспільства серйозних змін зазнало поняття професіоналізму як результат входження людини в професію і досягнення в ній якісно нового рівня. У зв'язку з цим імідж стає нині необхідним атрибутом професійних відносин. Він визначає місце кожного в структурі суспільних, професійних та міжособистісних стосунків, відкриває шлях до вивчення механізмів самоєфективності, аналізу розвитку здібностей, виявлення умов для регулювання своєї професійної активності. Правильно сконструйований професійний імідж є механізмом, що оптимізує професійну діяльність особи. Він забезпечує необхідну автентичність, адап-

тацію, ефективну соціалізацію та оптимальний розвиток професіоналізму в їх сукупності, дає змогу найкращим чином самоідентифікуватися, ефективно і цілеспрямовано організувати простір, підтримати динаміку власного розвитку, сприяє зняттю бар'єрів і обмежень (скутості, незручності), допомагає налагодити справжню комунікацію, яка приносить взаємне задоволення.

Вивчення професійної підготовки у педагогічних закладах вищої освіти засвідчує наявність суттєвих розбіжностей між традиційним розумінням завдання ЗВО щодо підготовки майбутніх педагогів та сучасним уявленням про професіоналізм, професійну компетентність, професійний імідж майбутнього вчителя, що зумовлює необхідність іміджевої підготовки майбутніх учителів, зокрема іноземних мов, розроблення її теоретичних засад і методичного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти досліджуваної проблеми ставали об'єктом наукового вивчення у останні десятиліття. Вагомий внесок у розвиток іміджології зробили Н. Барна, Л. Браун, В. Волкова, Ф. Джефкінс, Р. Квеско, С. Квеско, Ю. Палеха, А. Панасюк, Г. Почепцов, Е. Семпсон, І. Федоров, В. Шепель. Особливостям формування професійного іміджу фахівців освітньої галузі присвячено численні наукові розвідки, а саме: викладача вищої школи (Н. Бутенко, О. Грейлих, Т. Демчук, Л. Донська, В. Ісаченко, Л. Кайдалова, О. Козлова, А. Коркішко, Ф. Кузін, С. Романова та ін.); майбутнього педагога (Т. Гнєзділова, А. Калюжний, Л. Качалова, О. Ковальова, А. Кононенко, Л. Попова, Ю. Скорик та ін.); керівників навчальних закладів (С. Болсун, А. Вознюк, В. Борисов, О. Мармаза); соціальних педагогів (І. Ніколаєску), майбутніх учителів фізичної культури (Н. Гайдук, Л. Ковальчук), вихователів дошкільних навчальних закладів (Л. Загородня, Т. Лайко, Т. Марєєва, С. Попиченко), вчителів початкових класів (Г. Бриль, І. Размолодчикова, Н. Савченко), вчителів технологій (В. Бондаренко, Л. Оршанський), вчителів музики (О. Радецький); майбутніх учителів філологічних спеціальностей (М. Сперанська-Скарга).

У контексті аналізованої проблеми варто згадати про доробок таких науковців, як Ю. Матюшина, дисертаційне дослідження якої присвячено формуванню професійного іміджу у майбутнього перекладача [7], Н. Прус, яка досліджувала організаційно-педагогічні умови формування професійного іміджу майбутніх викладачів іноземної мови [8], Л. Серман [9], яка здійснила аналіз показників та рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. Попри наявні праці, теоретичні і методичні засади формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов під час їх навчання у педагогічних ЗВО не були предметом спеціальних досліджень, що робить вагомим завдання щодо розроблення окресленої проблеми та зумовлює мету публікації, яка полягає в систематизації, узагальненні та інтеграції наявних наукових поглядів про імідж, професійний імідж фахівця, зокрема вчителя іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Історико-педагогічний аналіз категорії «імідж» уможливорює висновок, що формування уявлень про імідж має давню інтелектуальну традицію. Проблеми іміджу вчителя не були предметом спеціального дослідження в попередні епохи, проте з огляду на свою світоглядну та практичну значущість вони не могли не бути так чи інакше порушеними, оскільки ігнорування будь-яких його складників неодмінно веде до втрати вчительством власного «обличчя», що спричиняє дегуманізацію суспільства, падіння престижу знань, освіти загалом, збільшення зло-

чинності тощо. Зазначимо, що залежно від епохи сутність іміджу потрактовувалась по-різному, і нині спостерігається певна розбіжність у його трактуванні.

Найчастіше сучасники тлумачать поняття «імідж» як образ когось, чогось, уявлення, думку про людину (Г. Андрєєва, О. Андрієнко, О. Бекетова, С. Болсун, Л. Браун, В. Ільїна, В. Ісаченко, А. Жаманкулова, А. Калюжний, О. Камишева, Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров, М. Кондратьєв, О. Медведєва, А. Мінбаєва, О. Панасюк, О. Перелигіна, О. Попова, Г. Почепцов, І. Шкуратова, В. Шепель). Цей образ «обов'язково репрезентований у психіці інших людей» (Г. Андрєєва [1], О. Андрієнко [2] та ін.). За такого підходу до визначення феномена формування іміджу – це процедура, «спрямована на створення в людей певного образу об'єкта» [3].

Таким чином, основною ознакою іміджу є наявність образу. У «Психологічному словнику» В. Войтка знаходимо: «Образ – загальнопсихологічна категорія, результат відображення об'єктивного світу в мозку людини. Образ створюється людиною внаслідок впливу на її рецептори зовнішнього світу, дії зовнішніх і внутрішніх подразників» [3]. Таким чином, образ виникає в людини внаслідок відображення чогось чи когось.

Отже, за психологічного підходу до тлумачення сутності феномена виходить, що імідж професіонала – це думка про *нього* когось *іншого* чи *інших*. А формувати імідж як образ – це створювати уявлення про себе у свідомості (психіці) інших людей як стереотип характеристик, що відображають систему зовнішніх і внутрішніх якостей особистості.

Природно, за такого підходу, на нашу думку, імідж людини, особливо професійний, часто залежить не від її якостей, норм поведінки, а від того, *хто* і *як* її сприймає.

Деякі вчені, що досліджують цей феномен, часто ототожнюють імідж, особливо професійний, то з компетентністю, то з готовністю виконувати професійну діяльність, то з професійною культурою (Р. Дентон, Л. Донська, Л. Качалова, І. Размолодчикова, Н. Тарасенко, В. Черепанова, С. Якушева). У цьому разі імідж є виключно особистісним надбанням (інтегративним утворенням), він не залежить від громадської думки, уявлень про фахівця, його статусу, репутації, від того, як фахівець сприймається громадськістю. Це, на нашу думку, хибна позиція.

З іншого боку, і компетентність фахівця, і його професійна культура, і зовнішність, безумовно, впливають на його професійний імідж, його репутацію, авторитет, статус як професіонала. Таким чином, професійний імідж, на нашу думку, є певною функцією професійної компетентності (чи культури), але безпосередньо до неї (компетентності) не зводиться.

Часто вчені пов'язують професійний імідж зі стандартами сприйняття образу фахівця (наприклад, учителя) масовою свідомістю (соціальним оточенням) (Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров, О. Ковальова, І. Казанчук, В. Маценко). Мова про те, що якщо, наприклад, хтось працює доцентом кафедри в університеті, то його суспільний статус, авторитет набагато вищий за статус вчителя сільської школи. Це стереотип соціального сприйняття професії, який інколи варто ламати, переконуючи загал професіоналізмом, моральністю, зразковою поведінкою, і таким чином змінювати громадське уявлення про професію через власний приклад.

Варто погодитися з деякими ученими у тому, що професійний імідж варто розглядати як системну цілісність (С. Болсун, О. Ковальова). Справедливо, на нашу думку, говорить Н. Ткаченко: «Професійний імідж є багатокомпонентною структурою (системою), побудованою на основі взаємопов'язаних та взаємозумовлених складників (підсистем), що цілісно репрезентують його носія як особистість, представника конкретної професії та соціуму загалом» [4]. Тут доцільно згадати, що авторитет, наприклад, учителя становлять його знання предмета, уміння методично грамотно організувати і проводити заняття, толерантність його взаємодії з дітьми, батьками учнів, колегами, адміністрацією, володіння такими якостями, як порядність, об'єктивність, чесність, охайність. С. Болсун слушно твердить: «Ігнорування будь-якого компоненту та надання одночасно серйозної уваги іншим не має очікуваного результату» [5, с. 51].

На нашу думку, для розуміння сутності професійного іміджу фахівця важливо розглядати феномен під кутом зору володіння ним (фахівцем) професійним досвідом. Йдеться про те, що професійний імідж випускника вищого навчального закладу, який тільки-но розпочав вчительську кар'єру в умовах середньої загальноосвітньої школи, попри те, що він відмінно навчався, отримав кваліфікацію вчителя англійської мови, був активним учасником культурно-масових заходів, спортсмен, модно одягається, демонструє високу культуру поведінки тощо, розуміється як щось на кшталт «встречають по одержке, провожають по уму» або «вихвалявся гриб гарною шапкою, та що з того, коли під нею голови нема». Маємо на увазі, що професійний імідж, аналогічно до авторитету, треба заслужити.

Важливо зважати й на те, що, на відміну від професійної компетентності, професійний імідж, на нашу думку, – хистке, крихке і вкрай нестійке та динамічне утворення особистості. Тут маємо на увазі, що сформувати професійний імідж (як і авторитет) вкрай важко, а втратити можна легко, допустивши, навіть одноразово, певні негаразди у своїй професійній діяльності. Варто лише зга-

дати деякі телевізійні передачі про вчителів, які лише раз порушили етичний кодекс, проте і громадськістю, і адміністрацією характеризуються виключно позитивно. А імідж вчителя-професіонала втрачено.

Часто дослідники іміджу виходять із того, що він є втіленням соціальних очікувань. Інколи навіть у дефініціях поняття «імідж» використовують такі поняття, як «авторитет», «престиж», «репутація» (Ю. Зв'яздочкін, Б. Сербиновський). Дійсно, кожна особистість в суспільстві займає певне місце і виконує конкретні функції, володіючи відповідними правами та обов'язками, тобто має певний соціальний статус. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне враховувати це під час формування професійного іміджу та управління ним.

Наведемо визначення деяких близьких, на нашу думку, понять, якими послуговується статусно-рольова теорія особистості.

Статус (лат. *status* – «стан, становище») – місце індивіда в системі міжособистісних відносин у групі, суспільстві, його права, обов'язки і привілеї.

Авторитет (лат. «вплив, влада») – загально-визнаний вплив індивіда на обійманій посаді; визнання за індивідом права на прийняття відповідального рішення в умовах спільної діяльності.

Авторитет учителя – загально-визнана учнями та їхніми батьками значущість достоїнств учителя й заснована на цьому сила його виховного впливу на дітей [6, с. 14].

Престиж (франц. *prestige* – «авторитет, вплив, повага») – міра визнання суспільством заслуг індивіда (соціальної спільноти), громадська оцінка його суспільної вагомості; результат співвідношення соціально значущих характеристик особистості зі шкалою цінностей, що склалася в певній групі.

Таким чином, статус, авторитет, престиж – це статусно-рольові характеристики особистості. Зауважимо, що характеристика – це «опис, визначення істотних, характерних особливостей, ознак когось, чого-небудь. Висловлення, відгук про когось-небудь. Показники якості, стану і т. ін. чогось» [10]. Отже, наведені поняття – з одного ряду, вони можуть бути доповнені і поняттям «імідж» (згідно статусно-рольової теорії особистості).

Виконання значної кількості ролей сучасною людиною вимагає від неї підтримання авторитету і престижу своєї професії, установи, статусу тощо. Це і вказує на обов'язковість зв'язку іміджу людини з нормами її існування і поведінки, і робить формування іміджу важливим чинником у досягненні відповідності між ідеалами і реальним станом речей, та й в самому тяжінні до такого ідеалу.

Наведемо кілька афоризмів, які певним чином підтверджують наведені вище положення:

Тільки безкорисливість породжує авторитет (Хун Цзичен).

Потрібно мати авторитет, щоб ним не користуватися (Л. Кумор).

Спочатку ти працюєш на авторитет, потім авторитет на тебе (Л. Кумор).

Вірний засіб завоювати авторитет у людей – приносити їм користь (М. Ебнер-Ешенбах).

Ніяка спільна дія неможлива без нав'язування певній кількості людей чужої волі, тобто без авторитету (Ф. Енгельс).

Отже, за результатами наведеного вище аналізу варто зробити таке узагальнення: найближчою родовою ознакою поняття «професійний імідж» варто вважати «статусно-рольову характеристику особистості».

Пам'ятаючи про основні правила визначення понять (визначення повинно мати у собі повний зміст поняття, що визначається, тобто всі його суттєві ознаки; тільки ці ознаки, взяті у сукупності, єдності, утворюють ясність та прозорість поняття тощо), виокремимо основні суттєві ознаки професійного іміджу.

По-перше, професійний імідж є системною цілісністю зовнішніх та внутрішніх особистісних і професійних якостей та компетентностей.

По-друге, призначення професійного іміджу – створити в громадськості образ соціально-професійної ролі, яку конструює особистість.

По-третє, з педагогічної точки зору важливо ввести ознаку, що відповідає на запитання: що впливає на виникнення, формування професійного іміджу? Зважаючи на зазначене, третьою видовою ознакою виокремлюємо «професійний імідж виявляється, підтверджується і розвивається у процесі оволодіння професійним досвідом».

Таким чином, *професійний імідж* – це статусно-рольова характеристика, що об'єднує систему зовнішніх і внутрішніх індивідуальних і професійних якостей і компетентностей фахівця, виявляється, підтверджується і розвивається у процесі оволодіння ним соціально-професійним досвідом і покликана створити в громадськості образ соціально-професійної ролі, яку конструює особистість.

З огляду на це *професійний імідж учителя іноземних мов* визначаємо як статусно-рольову характеристику, що об'єднує систему його зовнішніх і внутрішніх індивідуальних і професійних якостей і компетентностей, виявляється, підтверджується і розвивається у процесі оволодіння ним соціально-професійним досвідом і покликана створити в громадськості образ соціально-професійної ролі, яку він конструює.

Зазначимо, що професійний імідж учителя іноземних мов характеризує його як особистість і професіонала своєї сфери. Його варто розглядати як фактор успіху в професійній діяльності, як інструмент, який допомагає будувати відносини з оточуючими людьми, як елемент конкурентоспроможності та просування на ринку освітніх послуг.

Висновки і пропозиції. Таким чином, аналіз наукової літератури засвідчив певну розбіжність у трактуванні понять «імідж», «професійний імідж» та відсутність визначення поняття «професійний імідж учителя іноземних мов», що зумовило обґрунтування авторського визначення поняття відповідно до мети дослідження. Перспективи подальшого наукового пошуку вбачаємо в уточненні структури професійного іміджу вчителя іноземних мов та розробці педагогічної системи його формування у педагогічних ЗВО.

Список використаної літератури:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: МГУ, 1980. 415 с.
2. Андриенко Е.В. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2000. 264 с.
3. Психологічний словник / Ред. В.І. Войтко. К.: Вища школа, 1982. 215 с.
4. Ткаченко Н. Концепція системного формування професійного іміджу вчителя іноземної мови. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2017. Вип. 1. С. 124–129.
5. Болсун С.А. Професійний імідж керівника навчального закладу. *Управління школою*. 2013. № 7–9 (379–381). С. 51–55.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
7. Матюшина Ю.И. Формирование профессионального имиджа у будущего переводчика: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2010. 21 с.
8. Прус Н.О. Організаційно-педагогічні умови формування професійного іміджу майбутніх викладачів іноземної мови. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград, 2016. Вип. 147. С. 268–271.
9. Серман Л.І. Аналіз показників та рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка та Психологія*. 2015. Вип. 49. С. 234–244.
10. Характеристика (значення). URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/характеристика_\(значення\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/характеристика_(значення))

Тkachenko N. Defining the context of the concept “Foreign languages teachers’ professional image” in modern scientific world

The article substantiates the necessity of forming the professional image of the specialists of the educational sphere, in particular future teachers of foreign languages, in the conditions of society’s entry into market social and economic relations, which requires from each person the ability to evaluate and present oneself, to be competitive in the labor market. In the context of the analysed problem the critical analysis and systematization of existing approaches to understanding the notions “image” and “professional image” in modern scientific world was carried out. The discrepancy in the interpretation of these concepts by modern foreign and domestic scientists as well as the lack of the definition of the notion «Foreign language teacher’s professional image» was revealed. The most typical cases of understanding the concepts “image” and “professional image” are singled out, namely: interpreting it as an image of someone, something; representing it as an opinion about a person; identifying it with competence, willingness to carry out professional activities or professional culture; associating it with standards of perception of the image of a specialist in mass consciousness. Arguments about the inexpediency of such interpretations of the notion “image” in the context of the problem of its forming are given. The author’s attitude to the notion “professional image” is expressed based on generalizing the existing opinions. The expediency of defining the image in terms of the personality’s status and role theory is proved. The nearest generic notion of the concept “professional image” is determined, that is the personality’s status-role characteristic. Its main characteristics are defined as follows: 1) professional image is the systemic unity of specialist’s external and internal personal and professional qualities as well as competences; 2) professional image is aimed at creating public image of social and professional role that personality constructs; 3) professional image is shown, confirmed and developed in the process of mastering social and professional experience. The author’s definitions both of the concepts «image» and “professional image” are presented. The Foreign language teacher’s professional image is defined as a status-role characteristic that unites the system of external and internal individual and professional qualities and competencies of personality; is manifested, confirmed and developed in the process of mastering socio-professional experience and aimed to create the public image of socio-professional role that he/she constructs.

Key words: *image, professional image, personality’s status and role theory, status-role characteristic, teacher, authority and reputation.*

Ю. В. Тодорцевакандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Одеського національного політехнічного університету

САМООСВІТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Статтю присвячено обґрунтуванню формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників за допомогою засобів самоосвіти. Виокремлено кілька підходів до визначення поняття «професійна мобільність»: 1) активна професійна діяльність фахівця; 2) пристосування та адаптація в умовах сучасного ринку праці; 3) орієнтація на самоосвіту та саморозвиток. Представлена структура процесу самоосвіти, що передбачає такі компоненти: цілісний емоційно-особистісний апарат як внутрішня потреба студентів у самовдосконаленні; система знань, умінь, навичок із самоосвіти, що засвоюється особистістю; уміння та навички якісно працювати з основними джерелами соціальної інформації, орієнтуватися в її великих обсягах; система організаційно-управлінських умінь і навичок, що дає змогу здійснювати самоконтроль та самоаналіз результатів.

Автор зосереджується також на засобах самоосвітньої діяльності студентів у педагогічному процесі, тих її різноманітних формах, що сприяють формуванню професійної мобільності майбутніх соціальних працівників. До засобів самоосвіти, що організуються студентами, належать: мотиви, цілі та зміст самоосвіти; методи та форми самостійного пошуку та засвоєння соціального досвіду; результати самодіяльності; методи та форми її самоконтролю, самоаналізу й самооцінки.

У статті наведено типові завдання, які майбутні соціальні працівники вирішують під час вибору та реалізації засобу самоосвітньої діяльності, запропоновано алгоритм пошуку відповідного змісту самоосвіти, представлено основні форми й методи самостійного засвоєння студентами соціального досвіду. Здатність до самоконтролю й саморегуляції проявляється в організованості, рішучості, упевненості в собі, цілеспрямованості. Всі ці якості студентів виступають цільовими на шляху до самоосвіти та самовдосконалення. Уміння знімати фізичну втому формує витримку, адаптивність, здатність переносити великі навантаження, настирливо долати несподівані перешкоди, швидко реагувати на зміни, що й визначає ступінь студентської мобільності. Зазначено, що серед найпоширеніших видів самостійної роботи у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників на кафедрі психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету, використовуються такі види самоосвітньої діяльності: розв'язання задач та кейсів, участь у тренінгах, залучення до розробки соціальних проектів, взаємодія з громадськими організаціями впродовж практичних виїзних занять, співпраця з різними клієнтами в ситуаціях професійного спілкування у процесі проходження виробничої практики.

Проведене дослідження встановило, що самоосвіта є безперечним та ефективним засобом формування професійної мобільності майбутніх фахівців соціономічної сфери, якими виступають соціальні працівники. На етапі університетської підготовки така важлива характеристика формується за допомогою модернізації системи підготовки задля забезпечення цілісного впливу на особистість майбутнього соціального працівника в процесі реалізації навчальної діяльності, практичної підготовки і волонтерської та позанавчальної діяльності.

Ключові слова: майбутні соціальні працівники, самоосвіта, саморегуляція, засоби та форми самоосвітньої діяльності, формування професійної мобільності.

Постановка проблеми. Відмінною особливістю сучасного складного етапу розвитку країни є вдосконалення системи управління суспільними та виробничими процесами, які зумовлюють різке підвищення ролі людського фактору практично у всіх сферах життєдіяльності, особливо у сфері соціальної роботи. Задля досягнення цілей сучасного суспільства необхідний спеціаліст з актуальними знаннями, гнучкістю і критичністю мислення, високим адаптаційним потенціалом, творчою ініціативою, спроможний

швидко приймати нешаблонні рішення, здатний до сприйняття змін і відкритості новому, націлений на подолання внутрішніх і зовнішніх перешкод на шляху до професійного розвитку. Сучасний фахівець-професіонал соціономічної сфери має бути готовим до освоєння нових технологій та інформаційних джерел, що постійно з'являються у бурхливому потоці розвитку науки і техніки, систематично оновлювати свій багаж знань, а також бути конкурентоспроможним у відповідній сфері діяльності. Професійна мобіль-

ність постає необхідною якістю особистості спеціаліста, що є запорукою успішності молодшої людини в сучасному суспільстві. Актуальність дослідження зумовлена, з одного боку, потребою української держави і суспільства в професійно мобільних фахівцях, які прагнуть до самовдосконалення, самоосвіти і самореалізації у швидко мінливому світі, з іншого боку, недостатньою розробленістю теми дослідження в сучасній психолого-педагогічній науці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Упродовж останніх років у професійній педагогіці питання професійної мобільності фахівців стали предметом наукового аналізу. Наукове осмислення проблеми мобільності закладено в працях І. Зязюна, П. Сорокіна, С. Фролова та ін.; професійну мобільність як вид досліджували Л. Амірова, Л. Горюнова, Ю. Дворецька, О. Китайська, Н. Марценюк, Р. Пріма, Л. Сушенцева, М. Шмир та ін. Окремі аспекти формування професійної мобільності фахівців різних галузей висвітлено у дисертаційних працях українських учених: Т. Гордєєвої (професійна мобільність майбутніх соціальних працівників), Є. Іванченко (економістів), Т. Павлиш (викладачів інформатики коледжів), І. Шпекторенка (державних службовців) та ін. Великою кількістю досліджень встановлено, що ефективність і результативність процесу самоосвіти особистості істотно залежать від рівня розвитку спеціальних особистісних рис, засвоєних знань, умінь здійснювати самостійну самоосвітню діяльність (Ю. Бабанський, В. Буряк, Н. Половникова, Л. Рувинський, Т. Шамова та ін.). Варто зазначити, що є розбіжності в трактуванні поняття «професійної мобільності», тому сучасний стан розвитку цього наукового напрямку вимагає вирішення проблеми розробки теоретичних та методологічних підходів до формування цієї особистісної якості в майбутніх соціальних працівників у процесі навчання у ЗВО за допомогою засобів самоосвітньої діяльності.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників за допомогою засобів самоосвіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури (М. Вебер, Е. Дюркгейм, М. Шелер, Н. Кожемякіна, Л. Пілецька, А. Циганаш) дав змогу виявити, що мобільність – це одна з найважливіших, інтегративних характеристик індивіда, що розвивається в процесі професійної підготовки і характеризується: розвитком об'єкта в соціальній, професійній, пізнавальній, особистісній та інших сферах; забезпеченням готовності особистості до змін і її реалізації у життєдіяльності; прийняттям нового системного мислення, творчим ставленням до професії та особистісного

розвитку, що сприяє ефективному розв'язанню професійних проблем; динамізмом, переходом кількісних змін у новий якісний стан.

Існують різні підходи дослідників до визначення поняття «професійна мобільність», яке є доволі ємним і неоднозначним. Є. Іванченко визначає професійну мобільність як здатність індивіда успішно змінювати види діяльності, володіти досвідом удосконалення професійних завдань та їхнього самостійного оволодіння [3]. Л. Сушенцева вважає, що основою професійної мобільності особистості є динамізм її мотиваційних, інтелектуальних і вольових процесів, завдяки чому створюється індивідуальне поле готовності до професійної мобільності [8, с. 3–4]. Л. Горюнова розглядає професійну мобільність у сукупності та єдності трьох складових – якості, діяльності та самореалізації фахівця [4, с. 63–64]. За визначенням М. Шмира, «професійна мобільність» є полікомпонентною, інтегрованою динамічною якістю особистості, що забезпечує оптимальну зміну власної професійної стратегії в професійному соціумі [9]. Вищезазначене дає підстави виокремити кілька підходів до визначення поняття «професійна мобільність»: 1) активна професійна діяльність фахівця; 2) пристосування та адаптація в умовах сучасного ринку праці; 3) орієнтація на самоосвіту та саморозвиток. Зупинимось найбільш детальніше на останньому підході як засобу формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників.

Під самоосвітою розуміється не просто риса здібностей або мислення, яка стимулює індивіда опановувати матеріал без зовнішньої підтримки, а насправді більш складна, інтегративна особистісна освіта. Творчість розвивається на основі самостійності особистості й є вищим ступенем її розвитку. Самостійність співвідноситься з самореалізацією особистості, з її активністю щодо внутрішнього спонукання, без зовнішнього примушення, з порівняною незалежністю. І. Василенко тлумачить мобільність як один із способів саморегуляції людини, що сприяє її саморозвитку, самоактуалізації, здійсненню самостійного вибору, соціальній відповідальності та моральності [2].

Розглядаючи готовність особистості до самоосвіти як синтез внутрішніх умов, що зумовлюють принципову реалізацію процесу самоосвіти, можна виокремити в її складі чотири важливих елементи:

– цілісний емоційно-особистісний апарат (внутрішня потреба студентів в самовдосконаленні, особистісні цінності, емоційно-вольовий механізм, загальні розумові здібності тощо);

– система знань, умінь, навичок із самоосвіти, що засвоюється особистістю (повнота і глибина сформованості наукових понять, взаємозв'язків між ними, умінь співвідносити наукові поняття

з об'єктивною реальністю, розуміння відносності знань і необхідності уточнення їх шляхом систематичного пізнання тощо);

– уміння та навички якісно працювати з основними джерелами соціальної інформації, зокрема книгами, бібліографічними системами, інформаційними і телекомунікаційними технологіями, технічними засобами, спеціалізованими лекторіями (уміння орієнтуватися у великих обсягах інформації, вибрати головне, зафіксувати його тощо);

– система організаційно-управлінських умінь і навичок (ставити й виконувати завдання самоосвіти, планувати свою роботу, вміло розподіляючи зусилля та час на різноманітні обов'язки, створювати сприятливі умови для самодіяльності, здійснювати самоконтроль, самоаналіз результатів і характеру самодіяльності тощо) [1, с. 19].

Як бачимо, виокремлені елементи готовності особистості до самоосвіти загалом характеризують можливості студентів щодо організації та реалізації процесу самоосвіти. Уміння розрізнати рівні готовності особистості до самоосвіти дає змогу встановлювати відповідність між сформованими можливостями вихованців, здійсненням процесу самоосвіти й педагогічними засобами його реалізації.

На думку Т. Гордєєвої, «професійна мобільність майбутніх соціальних працівників» як інтегрована характеристика, що формується в період професійної підготовки у ЗВО, включає поєднання особистісних і професійних мотивів, якостей, одержаних знань, умінь та навичок, спрямованих на мобілізацію, підвищення результативності особистісно-професійної діяльності шляхом саморозвитку в умовах швидких соціальних і професійних змін [3].

Якщо в педагогічному процесі відбувається цілеспрямований розвиток готовності особистості студентів до саморозвитку та самоосвіти, то в них зростають потреби в нових знаннях, у покращенні особистісних рис, підвищується рівень сформованості знань із навчальних предметів, умінь працювати з різними джерелами інформації, удосконалюються організаційно-управлінські уміння. Досягти такого результату можна лише тоді, коли вихованці відчують себе повноправними учасниками педагогічного процесу, що несуть відповідальність за його результати. Необхідно так організувати взаємостосунки між викладачами та студентами, щоб останні могли свідомо та системно керувати своєю діяльністю, зокрема самоосвітньою.

До засобів самоосвіти, що організовуються студентами, належать: мотиви, цілі та зміст самоосвіти; методи та форми самостійного пошуку та засвоєння соціального досвіду; результати самодіяльності; методи та форми її самоконтролю, самоаналізу й самооцінки. Розглянемо кожну групу засобів самоосвіти скрізь призму підготовки майбутніх соціальних працівників.

Мотиви й цілі побудови та функціонування власних засобів самоосвіти на основі їх самореалізації тісно пов'язані з особистісними цінностями студентів, рівнем сформованості їхнього світогляду й з усвідомленням свого місця з соціально значущими факторами. Особисті мотиви часто відіграють вирішальну роль у самоосвіті людей [7]. Однак вплив, що справляє на студентів суспільство, зумовлює прагнення останніх до самовиявлення. Зокрема, одним із компонентів професійної мобільності виступає мотиваційно-особистісний компонент, що передбачає не тільки мотивацію на професійну мобільність та сукупність певних якостей, але й, насамперед, здатність студентів до саморозвитку. Внутрішні мотиви забезпечують найбільш стійкий інтерес до учіння, отже, використання викладачем інноваційних технологій навчання активізує, цілеспрямовано розвиває та поглиблює пізнавальний інтерес, цьому ж сприяє залучення студентів до експериментальних досліджень. Типовими завданнями, які майбутні соціальні працівники вирішують під час вибору та реалізації засобу самоосвітньої діяльності, можуть бути такі:

а) знайомство з будь-якою новою технологією соціальної роботи;

б) поглиблення вивчення окремих навчальних дисциплін із метою пізнавального інтересу до обраної спеціальності;

в) виховання морально-етичних, фізичних та інших особистісних рис, властивих людям соціальної професії;

г) опанування окремих видів умінь у галузі соціальної роботи.

Поставивши перед собою певне завдання, студенти здійснюють пошук відповідного змісту самоосвіти. Характерно, що зміст самоосвіти вони самі не конструюють, а вибирають на основі наявних можливостей із різних джерел інформації:

а) літературне джерело, в якому відображено певний аспект завдання самоосвіти;

б) рекомендована кваліфікованими спеціалістами система вправ, заходів, здійснення яких спрямоване на вирішення поставлених завдань самоосвіти;

в) продумана система самостійної роботи щодо поглибленого вивчення навчальних дисциплін (дистанційне навчання);

г) зміст різних цільових програм, що реалізуються у вищому навчальному закладі, місті, засобами масової інформації для самоосвіти особистості.

До методів та форм пошуку й засвоєння соціального досвіду, які вибираються студентами за власною ініціативою, належать такі: робота з книгою або конспектом; методи та форми колективної роботи студентів у вигляді бесід, семінарів, навчальних диспутів чи дискусій, ділових та рольових ігор; створення та захист проектів; презента-

ція соціальних роликів на гостро актуальні теми; планування самостійної роботи на певний період; методика виокремлення головного як систематизація форм і методів роботи тощо; методи само стимулювання самодіяльності (самопереконавання, самоінструктаж, самонагадування, самоаналіз) [5].

Результати самоосвіти служать важливим показником якості функціонування процесу самодіяльності студентів при співвідношенні їх із цілями та завданнями. Здійснити таке співвідношення можна за допомогою самоконтролю, самоаналізу і самооцінки. Сутність самоконтролю полягає в тому, що результати самодіяльності порівнюються зі змістом самоосвіти самими студентами. Самоаналіз полягає не лише в тому, щоб відобразити результати самоосвіти, а й у тому, щоб з'ясувати причини, які характеризують залежність результатів від способів самодіяльності особистості, факторів, що були вибрані. Треба підкреслити, що самоаналіз є важливим джерелом самооцінки якості функціонування процесу самоосвіти.

Серед методів та форм пошуку й засвоєння соціального досвіду майбутніх соціальних працівників у контексті самоосвіти на перше місце виходить саморегуляція. Навчання саморегуляції має починатися з вироблення вміння стежити за зовнішніми проявами емоцій і станів: мімікою, позою, диханням, тонусом м'язів. Потім необхідне тренування здатності змінювати свої переживання, вираз обличчя, ходу, рухи, міміку. Саморегуляція – це вплив людини на саму себе за допомогою слів і відповідних їм образів. Сутність психофізіологічної саморегуляції полягає в тому, що почуття, які накопичуються в процесі спілкування з довкіллям і пізнання власного організму, людина робить предметом систематичного тренування. Здатність до самоконтролю і саморегуляції проявляється в організованості, рішучості, упевненості в собі, цілеспрямованості. Всі ці якості студентів виступають цільовими на шляху до самоосвіти та самовдосконалення. Уміння знімати фізичну втому формує витримку, адаптивність, здатність переносити великі навантаження, настирливо долати несподівані перешкоди, швидко реагувати на зміни, що й визначає ступінь студентської мобільності.

Перераховані вище вміння формуються за допомогою психофізіологічного тренінгу. Це такий метод розвитку особистості, що містить навчання людини самонавіянню, концентрації уваги й уяви, уміння контролювати мимовільну розумову активність із метою досягнення оптимальних результатів в обраній діяльності. Психофізіологічний тренінг має такі завдання: полегшення переходу до відпочинку та забезпечення його оптимальності, створення максимально доброзичливих психічних і фізіологічних передумов для успішного виконання будь-якої діяльності. Саме психотренінг

надає досвіду розкутості та імпровізації, у ньому відсутнє єдине правильне рішення, кожному треба шукати власні.

Майбутні соціальні працівники, підготовка яких здійснюється кафедрою психології та соціальної роботи гуманітарного факультету Одеського Національного Політехнічного Університету, використовують у процесі навчання такі види самостійної роботи, які також пов'язані з самоосвітою:

- конспектування, складання планів, тез;
- написання рефератів, доповідей, оглядів, звітів;
- виконання вправ, розв'язання задач, кейсів, створення виховних ситуацій, написання самореклами, участь у тренінгах, соціальному театрі;
- складання портфоліо особистісних досягнень, розробка аркушу кар'єри майбутнього соціального працівника;
- виконання письмових контрольних, творчих, лабораторних робіт;
- взаємодія з громадськими організаціями впродовж практичних виїзних занять;
- співпраця з різними клієнтами в ситуаціях професійного спілкування у процесі проходження виробничої практики;
- залучення до розробки соціальних проектів.

Висновки і пропозиції. Отже, проведене дослідження встановило, що самоосвіта є безперечним та ефективним засобом формування професійної мобільності майбутніх фахівців соціономічної сфери, якими виступають соціальні працівники. На етапі університетської підготовки така важлива характеристика формується за допомогою модернізації системи підготовки задля забезпечення цілісного впливу на особистість майбутнього соціального працівника в процесі реалізації навчальної діяльності, практичної підготовки і волонтерської та поза навчальної діяльності. Оскільки з'являється дедалі більше типів мобільності і кожна професійна діяльність має певні особливості, потребують подальшої розробки умов, шляхи і моделі формування професійної мобільності в процесі професійної підготовки фахівців у ЗВО.

Список використаної літератури:

1. Буряк В. Умови та засоби самоосвіти студентів. Вища школа. 2002. № 6. С. 18–27.
2. Василенко І.В. Человек в социуме: мотивация и мобильность. Волгоград: «Перемена», 1998. 172 с.
3. Гордеева Т.Е. Основы професійної мобільності соціальних працівників: навч.-метод. посіб. Черкаси: ФОП Чабаненко, 2014. 108 с.
4. Горюнова Л.В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста. Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. 2007. № 1. С. 63–69.

5. Казаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учебное пособие. Київ: Вища школа, 1990. 247 с.
6. Курлянд З.Н., Хмельюк Р.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник. Одеса: ЧП Тудос, 2002. 343 с.
7. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. Москва, 1990. 192 с.
8. Сушенцева Л.Л. Проблема професійної мобільності у контексті міждисциплінарного підходу. *Професійна освіта. Проблеми і перспективи*: зб. наук. пр. 2011. Вип. 2. № 1. С. 3–11.
9. Шмир М.Ф. Діяльнісна компетентність – основа формування професійної мобільності вчителя іноземної мови. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Вип. LXXV. Том 2. 2017. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_75/part_2/43.pdf

Todortseva Yu. Self-education as means the formation of professional mobility future social workers

The article is devoted to justification the formation of professional mobility future social workers by means of resources and kinds of self-education activity. Several approaches to the definition of the concept "professional mobility" are singled out: 1) active professional activity of a specialist; 2) adjustment and adaptation in the conditions of the modern labor market; 3) orientation to self-education and self-development. Represented the structure of self-education that involves such components: integral emotional and personal apparatus as an internal need of students for self-improvement; the system of knowledge, skills and abilities in self-education assimilated by the person; skills and abilities to work qualitatively with main resources of social information, to navigate in its large volumes; the system of organizational and managerial skills that allow self-control and self-analysis of results.

The author also considers the ways of self-education activity for students in pedagogical process and those various forms that facilitate the formation of professional mobility future social workers. The students organize such means of self-education as motives, goals and content of self-education; methods and forms of independent search and assimilation of social experience; the results of spontaneous activity; methods and forms of self-control, self-examination and self-esteem.

The article presents typical tasks that future social workers solve during preference and realization means of self-education. The algorithm of search the content of self-education is also offered. The main forms and methods students' self-assimilation of social experience are introduced in this article. Ability to self-control and self-regulation manifests itself in organization, determination, self-confidence and purposefulness. These are the most important qualities of students on the way to self-education and self-improvement. The ability to take physical fatigue is forming patience, adaptability, the ability to withstand large loads, inevitably overcome unexpected obstacles, and quickly react on changes that determine the degree of student mobility.

There was indicated that the most popular kinds of self-educational activity among students are: solving tasks and cases; participation in trainings; involvement in the development of social projects; interaction with public organizations during practical outdoor activities; cooperation to different clients in professional communication situations in the process of passing the internship. These forms are used in a process of preparation future social workers at the department of psychology and social work of Odessa National Polytechnic University.

Our research has been established that self-education is an unquestionable effective way the formation of professional mobility future social workers as the specialists of socio-economic sphere. At the stage of university preparation such important characteristic is formed by means of modernization the system, to provide holistic impact on personality of future social worker in a process of realization educational activity, practical training and volunteer and non-academic activities.

Key words: *future social workers, self-education, self-regulation, means and kinds of self-education activity, formation of professional mobility.*

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАНЯТЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗІ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розкрито виховний потенціал аудиторних занять з англійської мови зі студентами немовних спеціальностей у закладах вищої освіти. Висвітлено основні підходи до виховання як педагогічного феномена: 1) необхідний елемент педагогічного процесу, що спрямований на соціалізацію особистості в оточуючому середовищі; 2) процес постійного формування особистості, що підпорядковується законам розвитку суспільства та дії багатьох об'єктивних та суб'єктивних чинників, метою яких є підготовка особистості до активної участі у виробничому, громадському та культурному житті; 3) цілеспрямований процес та результат соціально-культурного співробітництва студентів та викладачів, основою якої є активна роль здобувачів освіти стосовно себе та обставин життя. Представлено основні напрями виховної роботи у закладах вищої освіти (моральне виховання; естетичне виховання; екологічне виховання; патріотичне виховання; правове виховання). З власного педагогічного досвіду встановлено, що заняття з англійської мови зі студентами немовних спеціальностей є важливим та ефективним інструментом виховання молоді, які дають змогу поєднувати вдосконалення мовних навичок здобувачів освіти з виховним впливом на них, формують моральні та етичні норми. У рамках морального виховання зі студентами проводяться мінібесіди англійською мовою, що змушує студентів ще раз замислитися над такими необхідними для життя поняттями, як щирість, доброта, вдячність, любов до батьків, повага до літніх людей, справедливість тощо. Естетичне виховання студентів спрямоване на розвиток естетичних смаків молоді, ознайомлення з творами художньої літератури, музики, образотворчого, театрального та інших видів мистецтва. У рамках екологічного виховання зі студентами обговорюються екологічні катастрофи та шляхи запобігання їм, роль кожної окремої людини в збереженні оточуючого середовища. Задля формування правової культури студентів із ними проводяться бесіди з нагальних проблем права.

Ключові слова: виховання студентів, моральне виховання, екологічне виховання, естетичне виховання, патріотичне виховання, правове виховання.

Постановка проблеми. Виховання є необхідним елементом формування будь-якої особистості. Процес виховання починається від народження людини та продовжується протягом усього життя. Відомо, що найбільший вплив на становлення особистості має родина, саме тут відбувається набуття основних цінностей та ідеалів дитини.

Водночас значний вплив на розвиток особистості мають і заклади освіти. Відомо, що вихованню підростаючого покоління приділяється багато уваги як у закладах дошкільної освіти, так і в школах. Але процес виховання продовжується і у закладах вищої освіти, оскільки це є однією з потужних форм впливу на становлення особистості, передачі духовного, культурного та історичного досвіду минулих поколінь. Студенти, з одного боку, є вже майже сформованими особистостями, але в деяких ситуаціях у них ще недостатньо життєвого досвіду, щоб правильно розставити пріоритети та зробити правильний вибір. Саме тому завданням викладача є не тільки надання ґрунтовних знань та умінь із майбутнього фаху, але й проведення виховних заходів зі здобувачами освіти, які допоможуть молодим людям усвідомити цінності та моральні принципи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчив, що питанням виховання приділяється велика увага в педагогічній літературі. Зокрема, цьому педагогічному феномену присвячені праці таких видатних українських педагогів, як В. Сухомлинський, К. Ушинський, А. Макаренко. Основні аспекти національно-патріотичного виховання розкрито у працях О. Абрамчук, Т. Гавлітіної, О. Стьопіної, Я. Яціни та інших. Питанням морального та духовного виховання присвячені праці К. Журби, Є. Костика, Т. Саннікової, Н. Ткачової, О. Матвієнко, Л. Москальовою та іншими. Особливості естетичного виховання розкрито у статтях В. Бітаєва, Л. Джигун, Ю. Максимчук, В. Шvirки. Водночас, на наш погляд, у педагогічній літературі мало розкрито підходи до виховання студентів вищих закладів освіти.

Мета статті. Отже, метою публікації є висвітлення виховного потенціалу занять з англійської мови зі студентами немовних спеціальностей.

Задля досягнення мети вважаємо за необхідне вирішити такі завдання:

- висвітлити основні підходи до визначення виховання як педагогічного феномена;
- представити основні напрями виховання у вищій школі;

- окреслити власний педагогічний досвід виховної роботи зі студентами на заняттях англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо, що задля кращого висвітлення мети публікації необхідно спочатку представити основні підходи до визначення виховання як педагогічного феномена. Так, С. Гончаренко визначає виховання як необхідний елемент педагогічного процесу, що спрямовано на соціалізацію особистості в оточуючому середовищі [2, с. 160]. В. Сисоєва та І. Соколова визначають, що виховання – це процес постійного формування особистості, що підпорядковується законам розвитку суспільства та дії багатьох об'єктивних та суб'єктивних чинників, метою яких є підготовка особистості до активної участі у виробничому, громадському та культурному житті [7, с. 54].

М. Перфілієва визначає, що виховання студентів – це цілеспрямований процес та результат соціально-культурного співробітництва студентів та викладачів, основою якої є активна роль здобувачів освіти стосовно себе, обставин життя, взаємодія особистості та суспільства. Мету виховання студентів дослідниця вбачає в усвідомленні молодими людьми власної ролі в суспільстві інтелектуальної еліти та розвитку духовної особистості. Показниками рівня виховання студентів є рівень національної свідомості, переростання виховання у самовиховання, дотримання моральних та етичних норм та відсутність правопорушень [6].

До основних напрямів виховної роботи у закладах вищої освіти дослідники вважають належними:

- моральне виховання;
- естетичне виховання;
- екологічне виховання;
- патріотичне виховання;
- правове виховання.

Ми солідарні з науковцями в тому, що особливість виховання студентської молоді полягає у зміщенні акценту з суспільного виховання на самоформування. Саме тому виховний процес у закладі вищої освіти має бути творчим та враховувати специфіку навчального закладу. Причому необхідно зазначити, що виховний процес не можна покладати тільки на кураторів академічних груп, це має бути завданням усього професорсько-викладацького складу [1, с. 192].

З власного педагогічного досвіду ми переконалися, що заняття з англійської мови зі студентами немовних спеціальностей є важливим та ефективним інструментом виховання молоді. Саме ця дисципліна дає змогу поєднувати вдосконалення мовних навичок здобувачів освіти із виховним впливом на них, допомагає сформулювати у молодих людей моральні та етичні норми. Проілюструємо підходи до кожного з визначених напрямів виховання студентів на заняттях з англійської мови.

Зазначимо, що моральне виховання в педагогічній літературі визначається як складний динамічний процес формування моральних почуттів, формування моральної свідомості та моральної діяльності особистості [5, с. 46]. Вважаємо, що проведення мінібесід англійською мовою змушує студентів вкотре замислитися над такими необхідними для життя поняттями, як щирість, доброта, вдячність, любов до батьків, повага до літніх людей, справедливість тощо. Враховуючи те, що на вивчення англійської мови відводиться тільки одна (у деяких групах дві пари на тиждень) та під час аудиторних занять ми маємо опрацьовувати тексти за фахом, здебільшого у нас немає часу на читання та обговорення текстів за зазначеними тематиками. Але студенти із задоволенням беруть участь в обговоренні тем, що сприяють формуванню моральних установ та принципів. Наведемо кілька з них:

- Do you agree that a person should have one set of morals for family and church and another set for his or her employer?

- Have you ever broken some rules to help out a friend in ways that you would never have done to help yourself? Have you been tempted to?

- Have you ever seen someone act unethically and justify his or her actions by saying "I'm just doing my job?" What did you say or do in response? What should you have said or done?

Не менш важливим є й естетичне виховання студентів, основною метою якого є розуміння студентами творів художньої літератури, музики, образотворчого, театрального та інших видів мистецтва [8, с. 44]. У рамках естетичного виховання один раз на рік викладач англійської мови організує похід у театр або на виставку, що набуває особливого значення зі студентами першого року навчання, адже більшість із них тільки-но переїхала жити до великого міста та не мала змоги часто відвідувати театри та музеї. Після відвідування культурного заходу на занятті обговорюється, що саме сподобалося або не сподобалося студентам. Звісно, відвідування театру один раз на рік не може сформувати естетичні смаки особистості, але це є додатковим стимулом у розвитку та вихованні молодих людей. Протягом усього року викладач заохочує студентів ділитися враженнями від культурних заходів, що вони відвідали, або від художньої літератури, яку вони прочитали.

Досвід роботи засвідчив, що такий вид діяльності не заважає засвоєнню основного матеріалу з дисципліни, але дає змогу значно вплинути на розвиток студентів.

Дуже важливим в умовах сьогодення є екологічне виховання. На нашу думку, з молодими людьми необхідно обговорювати нагальні проблеми екології та нагадувати їм про екологічні катастрофи, які виникали переважно через недбалість людини [4]. Наприклад, наприкінці квітня ми обговорюємо зі студентами Чорнобильську ката-

строфу, яка сталася ще у 1986 р., а наслідки ми відчуваємо і сьогодні. Ми просимо студентів самостійно знайти матеріал щодо цієї катастрофи та розповісти у групі те, що вразило більш за все. Також протягом занять обговорюється те, що саме окрема людина може зробити для оточення, та екологічні проблеми, які існують у країні.

Патріотичне виховання молоді має бути спрямовано на формування у студентів любові до Батьківщини, національної свідомості, дбайливого ставлення до рідної землі та мови. Патріотичне виховання студентів є важливим ще й тому, що студенти є дуже активним прошарком суспільства, тому з молодими людьми необхідно обговорювати та аналізувати роль громадських організацій у розвитку країни [3, с. 561].

Для студентів-економістів відіграє важливу роль і правове виховання, адже у деяких аспектах економічна діяльність тісно пов'язана з правом. Саме тому необхідно, щоб студенти знали основні права, обов'язки та інстанції, до яких необхідно звертатися в тій чи іншій ситуації. Діяльність у цьому напрямі може здійснюватися у кілька способів: обговорення заданої правової ситуації у класі (студенти заздалегідь знають тему, що буде обговорюватися) та складання діалогів на задану тематику.

Висновки і пропозиції. Отже, можна дійти висновку, що заняття з англійської мови не тільки мають бути спрямовані на вдосконалення володіння іноземною мовою, але й мати виховний вплив, що є вкрай необхідним для формування майбутніх спеціалістів.

Список використаної літератури:

1. Барбіна Є.С., Зуброва О.А. Особливості виховання студентів у вищих навчальних закла-

дах. *Зб. наук. пр. Херсонського держ. ун-ту «Педагогічні науки»*. 2006. Вип. 43. С. 191–194.

2. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Р.: Волинські обереги. 2012. 192 с.
3. Дудка І. Патріотичне виховання студентської молоді як складова громадської діяльності вищого навчального закладу. *Витоки педагогічної майстерності*. 2015. Випуск 16. С. 560.
4. Курняк Л.М., Курняк О.А. Проблеми екологічної освіти в Україні. *Зб. наук. пр. Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. № 3. С. 94–98.
5. Москальова Л.Ю. Моральне виховання особистості майбутнього вчителя музики і художньої культури засобами українського сакрального хорового мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2004. 238 с.
6. Перфільєва М.В. Виховання студентської молоді як основний напрямок у процесі успішної соціалізації майбутніх педагогів. *Мат-ли IV Всеукр. наук.-практ. конф Соціум. Наука. Культура, 28–30 січня 2009 р.* URL: <http://intkonf.org/perfileva-mv-vihovannya-studentskoyi-molodi-yak-osnovniy-napryamok-u-protsesi-uspishnoyi-sotsializatsiyi-maybutnih-pedagogiv/>
7. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. МОН Маріупольський держ. гуманіст ун-т. К.: ЕКМО, 2010. 362 с.
8. Чжеюань Вей. Виховання студентів вищих навчальних закладів: принципи та напрями. *Педагогічний процес: теорія і практика (сер.: педагогіка)*. 2016. № 2 (53). С. 42–48.

Chernysh L. Pedagogic resources of English classes with students of nonlinguistic specialties

The article presents the pedagogic resources of English classes with students of non-linguistic specialties in higher education establishments. The main approaches to education as a pedagogical phenomenon are highlighted: 1) a necessary element of the pedagogical process aimed at the socialization of the individual; 2) the process of continuous formation of the individual, which is subject to the laws of the society development and the influence of many objective and subjective factors, which purpose is to prepare a person for active participation in productive, social and cultural life; 3) a purposeful process and the result of socio-cultural cooperation between students and teachers, which are based on the active role of education providers in relation to life circumstances. The main directions of education in institutions of higher education (moral education, aesthetic education, ecological education, patriotic education, and law education) are presented. It is found out that English classes of students of non-linguistic specialties are an important and effective tool for education of youth, which allow combining the improvement of language skills with educational influence on them, and form moral and ethical norms. Within the framework of moral education mini-conversations in English are organized; they make students once again think about such essential concepts of life as sincerity, kindness, gratitude, love for parents, respect for the elderly, justice, etc.

Aesthetic education of students is aimed at developing aesthetic tastes of young people, acquaintance with works of literature, music, fine arts, theatre and other types of art. Within the framework of ecological education, environmental disasters and ways of preventing them, the role of each individual in the preservation of the environment are discussed with students. To form the law culture of students special conversations are held.

Key words: education of students, moral education, ecological education, aesthetic education, patriotic education, law education.

УДК [004.775:378.014.623]:005.336.2

С. В. Шаровкандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української і зарубіжної літератури
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

МОБІЛЬНИЙ ДОДАТОК КУРАТОРА АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Статтю присвячено пошуку ефективних методів розвитку соціальної компетентності здобувачів вищої освіти. Зазначається, що соціальна компетентність є необхідним компонентом підготовки сучасного випускника закладу вищої освіти, яка дає йому змогу вільно почуватися в соціумі, суспільстві, виконувати свої професійні обов'язки, уникати конфліктів або вчасно їх вирішувати. Формування та розвиток соціальної компетентності майбутнього фахівця здійснюється відповідно до компетентнісного підходу, упровадження якого є одним із шляхів модернізації змісту вищої та середньої освіти. Визначено, що інформаційно-комунікаційні технології мають значні переваги щодо підвищення якості навчально-виховного процесу під час впровадження дистанційного навчання, застосування масових онлайн-курсів, використання наочності. З метою формування соціальної компетентності використовуються мультимедійні технології, освітні електронні ресурси, самостійна робота з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Одним із перспективних засобів забезпечення якісної освіти є мобільні технології, які пов'язані з використанням мобільних пристроїв у процесі підготовки здобувачів освіти. Аналіз сучасних досліджень показав, що смартфон як засіб навчання володіє такими характеристиками, як мобільність, компактність, інтерактивність, доступність, можливість роботи в групі, простота використання. Визначено, що за процес виховання молоді та її соціалізацію у закладі вищої освіти відповідає куратор академічної групи, який є проміжною ланкою між студентами та структурними підрозділами навчального закладу. У статті повідомляється про розробку мобільного додатку куратора академічної групи, використання якого під час позааудиторної роботи сприяє кращій соціалізації молоді в сучасному інформаційному суспільстві. Структура розробленого мобільного додатку складається з таких блоків: Куратор, Групи, Студенти, Батьки, Соціальний стан, Гуртки, Шлюб, Записник. Мобільний додаток призначений для кураторів академічних груп та заступників декана з виховної роботи. У подальших дослідженнях планується збільшити функціональність мобільного додатку.

Ключові слова: соціальна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, мобільні технології, вища школа, куратор академічної групи.

Постановка проблеми. Нині процеси модернізації змісту освіти, пов'язані з упровадженням компетентнісного підходу в освітню діяльність, актуалізують питання підготовки компетентних фахівців, здатних ефективно працювати, спілкуватися, взаємодіяти з іншими. Однією із ключових компетентностей сучасного фахівця є соціальна компетентність, яка дає змогу уникати конфліктних ситуацій, вирішувати виниклі проблеми серед співрозмовників, ефективно працювати на користь нашої держави.

В умовах постійного розвитку інформаційного суспільства та глибинних процесів інформатизації освіти інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) є одним з ефективних засобів підвищення якості навчального процесу. Водночас навчання у вищій школі повинно мати не лише освітню, а й виховну спрямованість, за яку відповідає куратор академічної групи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формуванню соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей присвячені дослідження С. Остапенко, О. Усика та інших учених.

В. Коваленко досліджувала формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Питаннями впровадження та використання технологій та систем мобільного навчання займалися В. Биков, Р. Горбатюк, П. Малезик, С. Семеріков. Ю. Триус та інші науковці. Незважаючи на численні праці, потребує уваги дослідження використання мобільного додатку куратора академічної групи для розвитку соціальної компетентності здобувачів вищої освіти.

Метою статті є аналіз підходів до використання інформаційно-комунікаційних технологій із метою формування соціальної компетентності здобувачів освіти, повідомлення про розробку мобільного додатку куратора академічної групи та опис його функціональних можливостей.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах, що характеризуються політичними, соціальними, економічними змінами, освіта та наука відіграють провідну роль у процесі розбудови та

сталого розвитку нашої держави. Необхідність у підвищенні конкурентоспроможності випускників, забезпечення академічної мобільності, орієнтація державної політики на міжнародне співробітництво зумовили впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес вищої та середньої школи.

Компетентнісний підхід зорієнтований на результатах навчання та вирішенні практичних завдань, дає змогу підвищити конкурентоспроможність фахівця [8, с. 202], має особистісно-діяльнісний характер, є альтернативою традиційній парадигмі навчання тощо. Як наслідок, його запровадження у процес підготовки здобувачів вищої освіти дає змогу посилити професійно-прикладну орієнтацію освітніх послуг, їх ефективність, націлити фахову підготовку випускників на їх майбутнє працевлаштування.

Згідно з компетентнісним підходом, у здобувача вищої освіти мали бути сформовані загальні (ключові), фахові та професійні компетентності [12, с. 53]. Однією з ключових компетентностей, якою мають володіти на високому рівні випускники вищих навчальних закладів, є соціальна компетентність.

Зазначена категорія визначається як інтегрована характеристика особистості, призначена для самореалізації та комфортного існування в соціумі, яка за своєю структурою є складною системою знань, поведінкових компонентів та ціннісних орієнтацій [9, с. 140]. Вона втілюється у здатності до уникнення та вирішення кризових ситуацій, конструктивному діалозі із співрозмовниками, колективом тощо. І. Зимня виділила п'ять ключових соціальних компетентностей, а саме: здоров'язбереження, громадськості, соціальної взаємодії, спілкування, інформаційно-технологічна компетентність [4, с. 28]. Всі вони містять ціннісні орієнтації, знання щодо виконання певних дій та соціальних ролей, розвиваються в часі, залежать від віку особистості, її досвіду.

Варто зазначити, що рівень розвитку соціальної компетентності впливає на процес соціалізації особистості, виконання нею соціальних ролей та професійних обов'язків. Зазначена тенденція також стосується здобувачів вищої освіти, які отримують знання, формують та розвивають компетентності відповідно до обраної спеціальності. Своєю чергою, заклад вищої освіти можна розглядати як складну систему, яка складається зі структурних підрозділів, науково-педагогічних працівників, технічного та допоміжного персоналу, студентів. І від того, яким чином побудована взаємодія студента з різними ланками навчального закладу, певним чином залежить його успішність та якість підготовки.

Як зазначається у Концепції національної програми інформатизації, інформатизація освіти дає змогу забезпечити розвиток інтелектуального

потенціалу підростаючого покоління, удосконалення форм і змісту навчального процесу тощо [3]. Інформаційно-комунікаційні технології впроваджуються в освітню діяльність на рівні візуалізації інформації, електронного документообігу, дистанційного навчання, масових онлайн-курсів [11, с. 138], сприяють розробці нових підходів до підготовки молодого покоління до активної життєдіяльності. З огляду на зазначене, необхідність бути обізнаним у способах обробки та використання інформації, спілкування через відстань за допомогою Інтернет, соціальних мереж та мобільних телефонів є безумовною.

В. Коваленко серед основних напрямів формування соціальної компетентності в молодших школярів визначила використання мультимедійних технологій (презентації, мультфільми, ігрові ресурси, мультимедійні тренажери та ін.) та веб-орієнтованих ресурсів (сайти закладів освіти, персональні веб-сторінки та блоги викладачів) [5, с. 55]. Дослідниця зазначає, що мультимедійні технології надають змогу підвищити зацікавленість, емоційність, яскравість вражень щодо отримання нових знань, бажання навчатися, розвитку творчих здібностей тощо. З іншого боку, на сторінках веб-ресурсів можна знайти цікаву інформацію про методики формування соціальної компетентності на окремих дисциплінах, корисні посилання, фотозвіти та анонси заходів, розклад занять, склад структурних підрозділів тощо. Водночас спеціальних сайтів щодо формування соціальної компетентності молодших школярів бракує [5, с. 62].

Стосовно вищої освіти С. Остапенко наголошує на користі інформаційно-комунікаційних технологій щодо розвитку соціальної компетентності студентів під час самостійної навчальної діяльності. На його думку, сучасні освітні системи насичені інформацією, причому інформаційні потоки постійно збільшуються. Як наслідок, самостійну роботу студентів доречно побудувати у вигляді інтерактивного діалогу з використанням відповідного програмного забезпечення та комп'ютерної техніки [7, с. 166].

Враховуючи вищесказане, розвиток соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти, зокрема майбутніх учителів української мови і літератури, варто здійснювати з урахуванням особливостей та можливостей інформаційного суспільства. Під час освітньо-виховного процесу доречно застосовувати ІКТ за такими напрямками:

- використання електронних ресурсів для забезпечення дистанційного навчання та інформаційної підтримки навчально-виховного процесу;
- застосування соціальних мереж із метою спілкування без меж;
- використання електронних засобів навчального призначення з різних дисциплін;

– використання мобільних технологій для спілкування та навчання;

– використання різноманітних інтернет-сервісів (електронна пошта, сервіси перевірки правопису, унікальності тексту тощо).

Нині можна спостерігати активне та широке впровадження портативних електронних пристроїв у систему навчання та виховання. Як показали спостереження, практично у кожного студента є мобільний телефон, а у більшості – смартфон, який завдяки встановленій на нього мобільної операційної платформи та різноманітних додатків спрощує навчання, спілкування, життєдіяльність молоді. З його допомогою можна не лише спілкуватися з одногрупниками та викладачами, а й користуватися інтернетом, читати книжки в електронному вигляді, здійснювати фотозйомку, користуватися калькулятором, довідником тощо. Означені функціональні можливості смартфонів дають студентам змогу не лише виконати навчальні завдання та підготуватися до заняття, а й у загальному вигляді адаптуватися до мінливих умов інформаційного суспільства.

Багато науковців вважає, що мобільні технології, які використовують мережу Інтернет, вже стали потужним засобом підвищення якості навчання та виховання незалежно від рівня освіти. На думку Р. Горбатюка, технології та засоби мобільного навчання, які часто використовуються задля забезпечення мобільності та доступності освіти, підвищення ефективності навчально-виховного процесу, підготовки випускників до професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства, є актуальними і тому питання їх впровадження продовжують розглядатися на сторінках наукових публікацій [1, с. 31].

До переваг мобільного навчання належать: компактність; спілкування та робота в мережі Інтернет із можливістю синхронізації; можливість роботи в групі над одним проектом [10, с. 52]; простота користування; індивідуальність у роботі; тривалий час автономної роботи за наявності акумулятора великої пам'яті [6, с. 103]; підвищена інтерактивність, можливість використовувати цифровий пристрій у будь-якому місці тощо. На нашу думку, нині саме ці форми навчання набувають популярності серед сучасної молоді.

У закладі вищої освіти із навчальною діяльністю викладачів паралельно відбувається виховна діяльність, реалізація якої покладається на інститут кураторів академічних груп. Куратор є проміжною ланкою між студентами та підрозділами університету у межах виховної роботи в академічній групі, він бере участь у вирішенні майже всіх питань, що там відбуваються. Своєю поведінкою, авторитетом та компетентним ставленням до організації виховної роботи в академічній групі куратор сприяє процесу соціалізації студентської

молоді, формує у студентів ціннісні орієнтації та правила поведінки в соціумі, розвиває їх особистісні та професійні якості.

Використання інформаційних, зокрема мобільних, технологій у роботі куратора академічної групи дає змогу урізноманітнити виховну роботу зі студентами, зробити її більш насиченою та ефективною. Підхід до організації виховної роботи, що забезпечується використанням смартфонів, дає змогу куратору академічної групи та студентам економити час на вирішення організаційних та виховних питань. Використання мобільних пристроїв дає змогу реалізувати модель особистісно-орієнтованого виховання та навчання. В такому середовищі поведінка студентів аналізується та оперативно корегується викладачем, а у випадках малих груп виховну діяльність можна постійно уточнювати та вдосконалювати.

З точки зору виховання та навчання дослідники наголошують на можливостях мобільних технологій, які стануть у нагоді викладачам та кураторам академічних груп:

1) використання SMS-повідомлень, які можуть використовуватись під час здійснення консультацій, нагадування про виховні заходи, психологічного опитування тощо;

2) голосовий супровід може використовуватися з точки зору прослуховування цікавих висловлювань або думок студентів;

3) значну перевагу у вихованні та навчанні надає мультимедійний супровід, коли інструкції, вказівки та текстові повідомлення супроводжуються графічним, відео- та аудіоматеріалом;

4) у хмарах розміщена значна кількість мобільних додатків виховного та навчального призначення, які можна скачати на встановити на смартфон;

5) у вихованні дуже часто використовуються браузері мобільного Інтернету, які застосовують 3G, 4G або GPRS-зв'язок для передачі та завантаження даних [1, с. 33].

Водночас поряд із широкими та потужними можливостями мобільних пристроїв не всі студенти використовують їх повною мірою, витрачаючи час на інші види діяльності [6, с. 106]. У цьому випадку важлива роль має надаватися куратору академічної групи, який здатен показати переваги смартфонів для навчання та організації виховної роботи в групі.

Нами було розроблено мобільний додаток, який може використовуватися кураторами академічних груп, заступниками деканів із виховної роботи, зацікавленими викладачами. Для реалізації функціональних можливостей мобільного додатку потрібен мобільний електронний пристрій (смартфон, планшет та ін.), який працює під операційною Android, версія не нижче 4.1.

Після завантаження мобільного додатку користувач побачить головне меню із функціональними

кнопками (рис. 1.). До можливостей програмного засобу належить збереження інформації про куратора, студентів, групу, батьків студентів, соціальний стан студентів, гуртки, в яких беруть участь студенти, шлюб студентів. Крім того, у додатку є записник, який дає змогу зберігати інформацію про проведені виховні заходи та події.

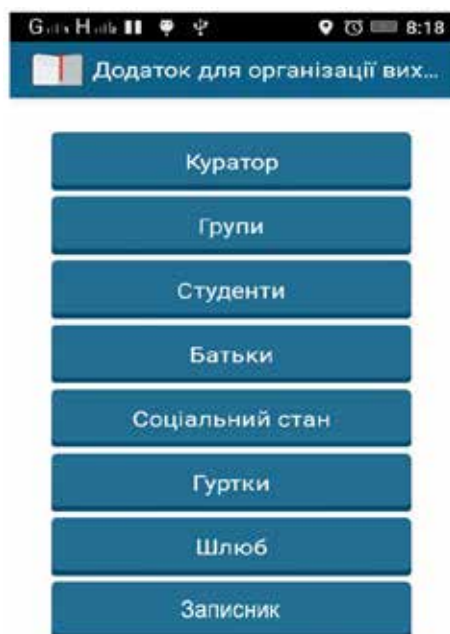


Рис. 1. Головне вікно додатку

Задля редагування інформації про соціальний стан студента треба натиснути на кнопку «Соціальний стан», яка знаходиться у головному вікні програмного засобу. Куратору щодо соціального стану студента доступна така інформація: багатодітна родина, неповна родина, малозабезпечена родина, студент із фізичними вадами, студент належить до групи соціально-небезпечних людей, студент належить до групи ризику. Цю інформацію можна редагувати, видаляти, додавати нову. Якщо жодної інформації про соціальний стан студента не було внесено до бази даних мобільного додатку, то користувач бачить відповідне повідомлення.

Куратор академічної групи часто використовує відомості про студентів. У цьому аспекті додаток зберігає таку інформацію: прізвище, ім'я, по батькові (ПІБ), академічна група, дата народження, адреса, де проживає або прописаний студент. Для додавання інформації варто ввести дані у відповідні поля введення та натиснути на кнопку «Додати». Також є змога редагувати та видаляти раніше введені дані про студентів.

Наступною важливою інформацією, яка може знадобитися куратору академічної групи та заступнику декана з виховної роботи, є інформація про батьків. Додаток дає змогу зберігати інформацію окремо про батька та мати у наступних полях:

ПІБ студента, який є сином (донькою) конкретних батьків, ПІБ матері (ПІБ батька відповідно), телефон матері (телефон батька відповідно), місце роботи матері (місце роботи батька відповідно). Є змога вводити нову інформацію, редагувати або видаляти вже наявну.

З метою занесення інформації про академічну групу варто скористатися кнопкою «Групи» на головному вікні мобільного додатку. Куратору пропонується занести таку інформацію: номер групи, спеціальність, за якою навчаються студенти, кафедра, до якої належить академічна група, факультет, на якому вчаться студенти цієї спеціальності. Щоб додати інформацію, варто ввести дані у відповідні поля введення та натиснути на кнопку «Додати». Також є змога редагувати та видаляти раніше введену інформацію.

Корисною для куратора академічної групи буде невеличкий записник, який призначений для ведення нотаток. Задля введення інформації про захід варто ввести такі дані: назва події, короткий опис виховного заходу, дата, коли буде проводитися захід, група, в якій буде проводитися виховний захід, відповідальний студент/студенти. Після цього слід натиснути на кнопку «Додати». Аналогічно до попередніх блоків, користувач мобільним додатком може редагувати або видаляти введену інформацію.

Висновки і пропозиції. Отже, інформаційно-комунікаційні, зокрема мобільні, технології широко використовуються у процесі навчання та виховання. Необхідним компонентом підготовки сучасного випускника закладу вищої освіти є розвинута соціальна компетентність, яка дає змогу вільно почуватися в соціумі та виконувати свої професійні обов'язки. За допомогою мобільного додатку куратор академічної групи сприяє більшій соціалізації молоді у сучасному інформаційному суспільстві.

Список використаної літератури:

1. Горбатюк Р.М., Тулашвілі Ю.Й. Мобільне навчання як нова технологія вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2013. Вип. 27. С. 31–34.
2. Докторович М. Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія і суспільство.* 2009. № 3(37). С. 144–147.
3. Про Концепцію Національної програми інформатизації: Закон України № 75/98-ВР від 4 лютого 1998 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80>.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

5. Коваленко В.В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. К., 2017. 192 с.
6. Малежик П., Малежик М. Використання мобільних апаратних пристроїв у навчальному процесі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 48. С. 102–107.
7. Остапенко С.А. Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 1. С. 164–167.
8. П'янківська І.В. Компетенція та компетентність як провідні поняття компетентнісного підходу. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Психологія і педагогіка*. 2010. № 15. С. 202–211.
9. Смагіна Т.М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2010. № 50. С. 138–142.
10. Триус Ю.В., Франчук В.М., Франчук Н.П. Організаційні й технічні аспекти використання систем мобільного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2012. № 12. С. 53–62.
11. Шарова Т.М., Шаров С.В. Масові відкриті онлайн курси як можливість підвищення конкурентоспроможності фахівця. *Молодий вчений*. 2018. Т. 9. № 61.1. С. 137–140.
12. Ягупов В.В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, які формуються у системі професійно-технічної освіти. *Модернізація професійної освіти і навчання*. 2012. Т. 2. С. 45–59.

Sharov S. Mobile application of the curator of the academic group as a means of developing the social competence of students

The article is devoted to the search for effective methods of developing social competence of applicants for higher education. It is noted that social competence is a necessary component of the preparation of a modern graduate of a higher education institution that allows him to feel freely in socium, society, and to fulfill his professional duties, and avoid conflicts or resolve them in a timely manner. The formation and development of social competence of the future specialist is carried out in accordance with the competence-based approach, the introduction of which is one of the ways to modernize the content of higher and secondary education. It has been determined that information and communication technologies have significant advantages in improving the quality of the educational process during the introduction of distance learning, the use of massive online courses, the use of visibility. For the formation of social competence, multimedia technologies, educational electronic resources, independent work using information and communication technologies are used. One of the promising ways to ensure quality education is mobile technologies associated with the use of mobile devices in the process of preparing applicants for education. Analysis of modern research has shown that a smartphone as a learning tool has such characteristics as mobility, compactness, interactivity, accessibility, ability to work in a group, ease of use. It was determined that the curator of the academic group, which is an intermediate link between students and structural units of the educational institution, corresponds to the process of educating young people and their socialization in a higher education institution. The article reports on the development of a mobile application by a curator of an academic group, the use of which during extracurricular work contributes to a better socialization of young people in the modern information society. The structure of the developed mobile application consists of the following blocks: Curator, Groups, Students, Parents, Social status, Circles, Marriage, Notebook. The mobile application is designed for curators and deputy deans for educational work. As further research, it is planned to increase the functionality of the mobile application.

Key words: social competence, information and communication technologies, mobile technologies, high school, curator of the academic group.

В. М. Шевченкокандидат наук з державного управління, доцент,
докторант кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОБЛІКУ ТА ОПОДАТКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ

У статті викладено авторський погляд на багатокomпонентну систему формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування в процесі професійної підготовки. Особливу увагу приділено концептуальному компоненту та надано розгорнуту характеристику його складовим (мета, завдання, принципи, методологічні засади, організаційно-педагогічні умови). Визначено загальну мету підготовки майбутніх фахівців з обліку й оподаткування як забезпечення компетентності в здійсненні професійної діяльності та її прояву в межах виконання майбутніми фахівцями своїх професійних обов'язків. Охарактеризовано загально дидактичні принципи (зв'язку теорії з практикою, систематичності й послідовності, забезпечення творчої активності та самостійності, свідомості) та специфічні принципи (професійної спрямованості навчання, міжпредметної узгодженості, динамічності); визначено основні методологічні засади та розкрито сутність системного, діяльнісного, синергетичного, особистісно орієнтованого, акмеологічного, аксіологічного підходів; обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, реалізація яких має на меті забезпечення організаційно-педагогічного супроводу формування зазначеної компетентності. Стверджується, що інноваційний розвиток суспільства передбачає активне впровадження й ефективного використання сучасних технологій у навчально-виховному процесі. Наголошується на тому, що на результативність даного процесу значно впливає активізація мислення майбутніх фахівців та спрямовання їх на пошук нових способів вирішення завдань. Підкреслюється, що значний вплив на формування інформаційно-аналітичної компетентності мають й особистісні риси здобувача, його пізнавальні можливості, здібності, рівень знань, мотивація тощо. Автором доведено, що дані напрацювання є корисними для вирішення проблеми підготовки майбутніх фахівців з обліку й оподаткування в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: майбутній фахівець з обліку та оподаткування, інформаційно-аналітична компетентність, концептуальний компонент, методологічні засади, організаційно-педагогічні умови.

Постановка проблеми. Підвищення рівня інформатизації суспільства стає одним із пріоритетних напрямів розвитку більшості країн світу, про що свідчать ухвалені останнім часом нормативно-правові акти. Так, Європейська комісія під час обговорення інституційних пріоритетів розвитку країн Євросоюзу одним із важливих напрямів виділяє розвиток цифрової економіки і цифрового суспільства [1]. В Україні також визначаються першочерговими сфери, які пов'язані із «цифровізацією», що підтверджує ухвалена урядом «Концепція розвитку цифрової економіки і суспільства України на 2018–2020 рр.» [2]. Основною метою цієї Концепції є реалізація ініціатив «Цифрового порядку денного України 2020» (цифрова стратегія) для усунення бар'єрів на шляху цифрової трансформації України в найбільш перспективних сферах, стимулюванням економіки та залученням інвестицій, подоланням цифрової нерівності, поглибленням співпраці з Європейським Союзом (далі – ЄС) у цифровій сфері та розбудовою інноваційної інфраструктури країни і цифрових перетворень [3].

Як бачимо, професійна підготовка майбутнього фахівця з обліку та оподаткування відбувається в докорінно інших умовах, аніж це було донедавна. Участь у «цифрових» інформаційно-комунікаційних процесах потребує від майбутнього фахівця сформованості нових якостей, як-от здатність знаходити необхідну інформацію, всебічно її аналізувати, а головне – ефективно використовувати на практиці. Усі ці якості концентрує в собі **інформаційно-аналітична компетентність**.

Аналіз стану професійної підготовки майбутніх фахівців з обліку та оподаткування дає підстави стверджувати, що він не повною мірою відповідає потребам сучасного ринку праці, що ініціює переосмислення професійної підготовки фахівців нового покоління. Це, у свою чергу, підтверджує соціально-педагогічну значущість та актуальність даної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цікавість до вивчення проблеми формування інформаційно-аналітичної компетентності різних спеціальностей підтверджено численними науковими працями вітчизняних та закордонних

авторів. Окремо варто зазначити дослідження щодо інформаційно-аналітичної компетентності педагогів (Т. Єлканова [4], О. Назначило [5], А. Оробинський та ін.); інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності педагогів (В. Ільганаєва [6], Л. Панченко [7] та ін.); методології і теорії інформаційно-аналітичної діяльності (І. Кузнєцов [8], Н. Рижова [9] та ін.); інформаційно-аналітичної діяльності керівників професійно-технічних навчальних закладів (Л. Петренко [10], В. Ягупов [11] та ін.). Водночас, незважаючи на наявність різнопланових досліджень, жодне з них не містить детального аналізу компонентів, які складали б систему формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування.

Мета статті – надати цілісне уявлення про концептуальний компонент структурно-функціональної моделі системи формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку та оподаткування в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У межах нашого дослідження першим основоположним компонентом структурно-функціональної моделі системи формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування в процесі професійної підготовки є **концептуальний компонент**, який містить **мету, завдання, принципи, методологічні засади, організаційно-педагогічні умови**.

Нагадаємо, що педагогічна система закладу вищої освіти є сукупністю відносно самостійних елементів, функціонально пов'язаних між собою стратегічною **метою** – підготовкою майбутніх фахівців до професійної діяльності та суспільного життя. У межах педагогічної системи мета стає іманентною характеристикою змісту освіти, тобто чітко окресленим колом якостей (знань, умінь, навичок і компетенцій), якими майбутній фахівець має оволодіти в процесі професійної підготовки. Конкретизуючи мету нашого дослідження, варто наголосити на тому, що вона базується на основних положеннях компетентнісного підходу. Розроблення системи формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку та оподаткування здійснюється з метою забезпечення сформованості в майбутнього фахівця певних якостей, яких він має набути та які здатен продемонструвати після завершення навчання.

Базуючись на результатах навчання, які затверджені Стандартом вищої освіти України для здобувачів другого (магістерського) рівня зі спеціальності 071 «Облік і оподаткування», зазначену мету ми конкретизували за допомогою постановки таких **завдань**: майбутній фахівець з обліку та оподаткування після завершення навчання має:

– *знати* теорію, методику і практику формування облікової інформації за стадіями облікового процесу і контролю для сучасних і потенційних потреб управління суб'єктами господарювання з урахуванням професійного судження;

– *володіти* інноваційними технологіями, обґрунтовувати вибір та пояснювати застосування нової методики підготовки і надання облікової інформації для потреб управління суб'єктом господарювання;

– *аналізувати* фінансові та нефінансові дані для формування релевантної інформації в цілях ухвалення управлінських рішень;

– *демонструвати* здатність до адаптації та дії в новій ситуації, пов'язаній з роботою за фахом, вміння генерувати нові ідеї у сфері обліку, аналізу, аудиту й оподаткування;

– *моделювати* застосування методів наукових досліджень для аналізу закономірностей і тенденцій розвитку основних напрямів обліку, аналізу й аудиту, оподаткування [12].

Мета і завдання формування в майбутніх фахівців з обліку й оподаткування, з одного боку, та закономірності процесу навчання у вищій школі, з іншого боку, зумовлюють **принципи**. У своєму дослідженні ми враховуємо те, що в навчальному процесі діє комплекс **загальнодидактичних принципів**. Зосередимося саме на тих, вплив яких на формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування є визначальним. Зокрема, до них можна віднести такі:

– **принцип зв'язку теорії із практикою** (визначається формуванням змісту навчання майбутніх фахівців таким чином, щоби теоретичні аспекти роботи з інформацією раціонально поєднувалися з набуттям практичних умінь і навичок, які забезпечать здатність фахівця до виконання професійних завдань);

– **принцип систематичності й послідовності** (визначається послідовним розгортанням змісту знань, способів діяльності в засвоєнні знань та формуванні вмінь і навичок) [17];

– **принцип забезпечення творчої активності та самостійності** (базується на визначальній ролі мотивації, що лежить в основі активності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування, як однієї з умов досягнення успіху в навчальній діяльності) [18];

– **принцип свідомості** (спрямований на вироблення в майбутніх фахівців розуміння того, що знання стають надбанням людини лише в результаті її самостійної свідомої діяльності) [19].

Крім розглянутих загальнодидактичних принципів варто виокремити **специфічні принципи**, вплив яких на процес формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування відображає низку осо-

бливостей цього процесу. На нашу думку, до таких принципів доцільно віднести:

– *принцип професійної спрямованості навчання* (визначається посиленням зв'язку навчального матеріалу з майбутньою професією, що зумовлює потребу моделювання організації навчального процесу та формування його змісту в аспекті формування професійно значущих якостей) [20];

– *принцип міжпредметної узгодженості* (визначається цілеспрямованим використанням міжпредметних навчально-пізнавальних або компетентнісно орієнтованих завдань як особливого виду міжпредметних зв'язків – міжпредметної координації) [21];

– *принцип динамічності* (визначається необхідністю постійного підвищення вимог до тих, хто навчається; застосування нових, більш складних завдань; збільшення інтенсивності навантажень тощо) [22, с. 118].

Вирішення зазначеної проблеми передбачає реалізацію низки теоретичних підходів, здатних запропонувати основні фундаментальні ідеї, узагальнені вимоги до організації педагогічного процесу, дотримання яких забезпечує його ефективність. Аналіз наукових праць та власний досвід [23] свідчать про те, що досягнення мети можливе на основі інтеграції і реалізації в процесі навчання основних **методологічних засад**:

– *системного підходу* (орієнтує на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку);

– *діяльнісного підходу* (орієнтує на те, що зазначена компетентність майбутнього фахівця з обліку й оподаткування формується, функціонує й удосконалюється особистістю в процесі цілеспрямованої зовнішньої і внутрішньої активності в навчальній, позанавчальній, професійній діяльності, різновидах професійної діяльності);

– *синергетичного підходу* (передбачає, що професійний та особистісний розвиток майбутнього фахівця з обліку й оподаткування можна розглядати як комплекс взаємопов'язаних принципів функціонування педагогічних систем: синергетичності, інтегративності, повноти);

– *особистісно орієнтованого підходу* (уможливорює забезпечення особистісного розвитку кожного суб'єкта навчального процесу, наполягаючи на визнанні майбутнім фахівцем права на самовизначення та самореалізацію в процесі пізнання через оволодіння власними способами професійної майстерності);

– *акмеологічного підходу* (орієнтує на професійні досягнення майбутнього фахівця з обліку й оподаткування, максимальне використання його особистісного і професійного потенціалу, сприяння у віднаходженні найбільш оптимального способу дії в конкретній професійній ситуації);

– *аксіологічного підходу* (спрямовує на те, що зміст підготовки майбутніх фахівців з обліку й оподаткування має бути представлений ціннісно-змістовними, емоційно насиченими, професійно спрямованими елементами, включеними в контекст життєвих, професійно спрямованих проблем; налаштовує на втілення гуманістичних засад у професійній діяльності).

Зазначені методологічні засади є взаємодоповнюючими і сприяють визначенню стратегічних орієнтирів для формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування. Проте, на нашу думку, результативність поставлених завдань істотною мірою залежить від організаційно-педагогічних умов, які забезпечать ефективність цього процесу. Узагальнення наукових джерел і практичний досвід [24] дозволили нам визначити відповідні **організаційно-педагогічні умови** формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування:

– забезпечення відповідного змісту практичного навчання, дидактичного матеріалу для опанування знань, умінь і навичок професійним вимогам, які висуваються до майбутнього фахівця з обліку й оподаткування;

– забезпечення використання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з обліку й оподаткування активних форм навчання, які надають можливість моделювати застосування методів наукових досліджень для аналізу закономірностей і тенденцій розвитку основних напрямів обліку, аналізу й аудиту, оподаткування;

– забезпечення відповідного рівня матеріально-технічного оснащення навчально-виховного процесу із застосуванням в повному обсязі наявних технічних ресурсів та використання інноваційних форм подання, оброблення, зберігання облікової інформації для потреб управління суб'єктом господарювання;

– забезпечення відкритого доступу до інших форм здобуття освіти на всіх її рівнях та посилення ролі роботодавців (фахових об'єднань) у системі підготовки майбутніх фахівців: від формування змісту освітніх програм до оцінювання результатів навчання;

– формування в здобувачів позитивної мотивації до вивчення та використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальній діяльності для особистісного та майбутнього професійного зростання;

– створення у здобувачів позитивної настанови на самоосвіту і самовдосконалення за індивідуально орієнтованого навчання та впровадження в навчально-виховний процес технологій проблемного навчання для розвитку власної творчої діяльності.

Реалізація вищезазначених організаційно-педагогічних умов передбачає введення в навчальний процес прийомів і методів, які сприятимуть підвищенню активності й розвитку основних індивідуальних якостей майбутніх фахівців з обліку й оподаткування в процесі професійної підготовки.

Висновки і пропозиції. Узагальнюючи викладене, варто підкреслити, що під час розроблення структурно-функціональної моделі системи формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування насамперед необхідно визначити й охарактеризувати її структуру. Концептуальний компонент вказаної нами моделі розглядається як основоположний, а реалізація в навчальному процесі його складників (мета, завдання, принципи, методологічні засади, організаційно-педагогічні умови) сприятиме успішній підготовці майбутніх фахівців до їхньої професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень щодо розроблення структурно-функціональної моделі системи формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування бачимо в детальному дослідженні структурних компонентів зазначеної моделі.

Список використаної літератури:

1. The European Commission's priorities // European Commission: офіц. сайт. URL: https://ec.europa.eu/commission/index_en.
2. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр/ та затвердження плану заходів щодо її реалізації: розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 квітня 2017 р. № 275-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua>.
3. Україна переходить на «цифрову економіку». Що це означає? // Укрінформ»: медійна платформа. URL: www.ukrinform.ua/rubric-society/2385945-ukraina-perehodit-na-cifrovu-ekonomiku-so-ce-oznacaie.html.
4. Елканова Т. Формирование информационно-аналитической компетентности в структуре общегуманитарного базиса образования. *Высшее образование сегодня*. 2009. № 12. С. 53–57.
5. Назначило Е. Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08; Магнитогорский гос. ун-т. Магнитогорск, 2003. 193 с.
6. Ільганаєва В. Інформація та знання в інформаційно-комунікаційних процесах. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації*. 2011. № 3. С. 149–152.
7. Панченко Л. Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.10; Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2011. 46 с.
8. Кузнецов И. Учебник по информационно-аналитической работе. М.: Яуза, 2001. 320 с.
9. Рыжова Н., Фомин В. Структура информационно-аналитической компетентности специалиста экономического профиля на основе модели развития содержания обучения. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2009. № 4 (2). URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2009/2009_4_358_361.pdf.
10. Петренко Л. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів: моногр. Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2013. 456 с.
11. Ягупов В. Методологія діагностування інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійних навчальних закладів. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова*: зб. наук. праць / за ред. Д. Кільдерова. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. Серія № 5: Пед. науки: перспективи та реалії. С. 274–279.
12. Стандарт вищої освіти України зі спеціальності 071 «Облік і оподаткування»: ухвалено Науково-методичною радою Міністерства освіти і науки України, протокол № 3 від 16 травня 2017 р. URL: <https://mon.gov.ua/...standartiv.../071-oblik-i-opodatkuvannya-magistr-22.05.2017.doc>.
13. Словник іншомовних слів / уклад.: С. Морозов, Л. Шкарапута. К.: Наук. думка, 2000. 680 с.
14. Философский словарь / под ред. И. Фролова. 4 изд. М.: Политиздат, 1980. 444 с.
15. Философский энциклопедический словарь / редкол. С. Аверинцев, Э. Араб-Оглы, Л. Ильичёв и др. 2 изд. М.: Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.
16. Загвязинский В. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. 2 изд., испр. М.: Академия, 2004. 188 с.
17. Кузьмінський А.Ю Омелянко В. Педагогіка: підручн. К.: Знання-Прес, 2003. 418 с.
18. Ягупов В. Педагогіка: навч. посіб. К.: Либідь, 2002. 560 с.
19. Фіцула М. Педагогіка. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 192 с.
20. Желясков В. Дидактичне забезпечення процесу навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09; Криворізь. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2011. 33 с.
21. Никитин П. Роль междисциплинарных связей в аспекте компетентностного подхода при подготовке будущих учителей информатики. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-mezhdistsiplinarnyh-svyazey-v-aspekte>

- kompetentnostnogo-podhoda-pri-podgotovke-buduschih-uchiteley-informatiki.
22. Тарасенко Р. Теоретичні і методичні засади формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі у вищих навчальних закладах: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04; Нац. ун-т біорес. і природ-ня України МОН України. К., 2017. 550 с.
23. Шевченко В. Методологічні орієнтири до формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку та оподаткування у процесі професійної підготовки. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка*. Дрогобич, 2018. Вип. 20. С. 169–175.
24. Шевченко В. Організаційно-педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку та оподаткування у процесі професійної підготовки. *Науковий часопис*. Серія 5 «Педагогічні науки: реальії та перспективи». К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2018. Вип. № 64. С. 208–211.
-

Shevchenko V. System of formation of information-analytical competence of future specialists in accounting and taxation in the process of professional training: conceptual component

The article presents the author's view on the multi-component system of the formation of information-analytical competence of future specialists in accounting and taxation in the process of professional training. Special attention is paid to conceptual component and provided a detailed description of its components (goal, objectives, principles, methodological foundations, organizational-pedagogical conditions). The general goal of training future specialists in accounting and taxation as ensuring competence in the implementation of professional activities and their manifestation in the framework of future specialists duties of their professionals is defined. The general didactic principles (connection of theory with practice, systematic and consistency, ensuring creative activity and independence, consciousness) and specific principles (vocational orientation of training, interdisciplinary consistency, dynamism) are characterized by the basic methodological foundations and the essence of the system, activity, synergetic, personal-oriented, acmeological I, axiological approaches; organizational and pedagogical conditions are substantiated, the implementation of which is intended to provide organizational and pedagogical support for the formation of the specified competence. It is argued that the innovative development of society requires the active implementation and effective use of modern technologies in the educational process. It is noted that the activation of the thinking of future specialists and their orientation on search for new ways to solve problems significantly affect the effectiveness of this process. It is emphasized that the applicant's personality traits, cognitive abilities, abilities, level of knowledge, motivation, and so on, have a significant impact on the formation of information-analytical competence.

The author proved that these developments are useful for solving the problem of training future specialists in accounting and taxation during the training process.

Key words: *future specialist in accounting and taxation, information-analytical competence, conceptual component, methodological foundations, organizational-pedagogical conditions.*

УДК 378.015.31:17.022.1

Ю. М. Шевченкокандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ З ПИТАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Стаття присвячена розгляду компетентнісного підходу як методологічного орієнтира з питань готовності майбутніх учителів спеціальності «Початкова освіта» до духовно-морального розвитку молодших школярів. Розглянуто питання щодо проблеми стандартизації та якості освіти, компетентності фахівців на ринку праці. Стосовно студентів спеціальності «Початкова освіта», які навчаються на рівні «бакалавр», визначається важливість чітко визначеної компетентності та того, які саме здатності вони мають набути у сфері духовно-морального розвитку. Наголошено на тому, що компетентність є здатністю людини, яка забезпечує її неперевершену продуктивність у певній ролі, роботі чи ситуації, що для розвитку компетентності необхідно зосередитися на трьох провідних підходах: здобуття компетенцій, розвиток компетенцій, розгортання компетенцій. Обґрунтовується теза про те, що компетентнісний підхід під час підготовки суперсучасного фахівця дозволяє зробити його більш універсальним, підвищує конкурентоспроможність на ринку праці. Підкреслено, що одним із варіантів реалізації певної компетентності є програмування фіксованого часового вікна для спільної роботи професорів та практиків, а розвиток комунікативної компетентності студентів, що тісно пов'язана з міжкультурною компетентністю, необхідно здійснювати, використовуючи історії, оскільки в них закладено певний сенс. Визначається, що розвиток компетентності у сфері духовно-морального виховання можна назвати специфічною компетентністю, наявність якої необхідна для підвищення рівня готовності студентів до цього виду діяльності за допомогою певних програм, що повинні бути сфокусовані на можливостях та намірах особистості студента. Доводиться, що формування компетентності у сфері духовно-морального розвитку на рівні бакалавра необхідне для розвитку сучасного суспільства та у сфері духовно-морального розвитку, має відбуватися під час навчання й безпосередньої практики, що дозволить бути готовим до цього виду діяльності на достатньому рівні.

Ключові слова: компетентнісний підхід, готовність майбутніх учителів, духовно-моральний розвиток, молодший школяр.

Постановка проблеми. Реформування сучасної системи освіти в Україні, соціальна потреба у висококваліфікованих фахівцях, здатних виховувати молоде покоління в дусі духовності та моральності як демократичних цінностей розвинутих держав, визначають замовлення на вдосконалення готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів у контексті ідей компетентнісного підходу. Однією з наукових ідей щодо вдосконалення готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів є ідея компетентнісного підходу, яка сприяє удосконаленню майбутніх учителів і стає предметом значної кількості наукових досліджень, об'єктом проектування з питання готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід став предметом багатьох наукових праць, зокрема Т. Андрюшиної, І. Беха,

Г. Гершунського, Е. Зеєр, Є. Кетриш, В. Ляпунової, А. Хуторського й ін.

Мета статті – розглянути компетентнісний підхід як методологічний орієнтир із питань готовності майбутніх учителів спеціальності «Початкова освіта» до духовно-морального розвитку молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. 2010 р. в Україні проблеми стандартизації й якості освіти, компетентності фахівців на ринку праці стали глобальною тенденцією в галузі освіти. В основі цієї тенденції було розуміння того, що фахівці освітньої галузі з різноманітними навичками працюють більш ефективно, якщо спираються на європейські стандарти. Відтоді розроблено та затверджено Національну рамку кваліфікацій (23 листопада 2011 р.), ухвалено закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», де компетентність та компетентності людини представлено як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що

виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [6].

Додамо, що на сьомому рівні Національної рамки кваліфікацій, що відповідає першому (бакалаврському) рівню вищої освіти, фахівець має виявити здатність «вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або в процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю умов» [8].

Отже, коли йдеться про студентів спеціальності «Початкова освіта», які навчаються на рівні «бакалавр», то для їхньої компетентності у сфері духовно-морального розвитку має бути чітко визначено, яких саме здатностей вони мають набути. Для цього ми проаналізували найновіші публікації, присвячені компетентнісному підходу.

Зосередимо увагу на понятті «компетентність».

Дж. Равен зазначав, що до всіх працівників у усіх сферах суспільства висувається вимога високої компетентності. Також він підкреслював, що ключовим поняттям для формування компетентності є розвивальне середовище. Водночас учений акцентував увагу на тому, що розвивальне середовище в навчальних закладах трапляється набагато рідше, ніж будь-де. Навчальні заклади (як школи, так і університети), на його думку, найменше формують необхідні для суспільства якості особистості. Науковець звертав увагу на компоненти компетентності, зокрема на ціннісний компонент. Його складники такі: 1) схильність аналізувати і цілком з'ясовувати погано усвідомлювані мимовільні відчуття, що засвідчують наявність проблеми або зародження творчої ідеї; 2) бажання братися до роботи за власною ініціативою та стежити за її результатами з метою підвищення якості праці; 3) здатність опанувати тривогу, що з'являється, коли людина щось робить у новій для себе сфері; 4) спроможність заручатися підтримкою інших людей для досягнення мети [7, с. 44–46].

Протягом останніх років, на думку Д. Шарми, компетентність стала ключовим чинником для створення спроможної організації. Автор зазначає, що досить часто трапляється так, що результати діяльності двох мотивованих людей зі схожим освітнім досвідом, знаннями та навичками можуть по суті відрізнятись: «Один швидко перетворюється на блискучого виконавця, досягаючи видадтних результатів, тоді як зусилля іншого перебувають на мінімальному рівні продуктивності» [13, с. 2416]. Таке принципово важливе питання, на думку дослідниці, не нове для людини, але й сьогодні воно кидає виклик усім організаціям. Актуальною для нашого дослідження є ідея науковця про те, що для розвитку компетентності необхідно зосередитися на трьох провідних підходах: здобуття компетенцій, розвиток компетенцій,

розгортання компетенцій. Також ми погоджуємося з тезою Д. Шарми про те, що компетентність є здатністю людини, яка забезпечує її неперевершену продуктивність у певній ролі, роботі чи ситуації. Для кращого розуміння різних рівнів компетентності автор подає модель айсберга. Навички, що перебувають на його найвищому рівні, людина демонструє на робочому місці. Ці навички, як вважає Д. Шарма, легко спостерігати і їх можна легко змінити. Інші елементи – соціальна роль, самооцінка, риси, мотиви, – які суттєво впливають на поведінку людини, виявити складно. Надзвичайно важливо, як пише автор, розрізнити різні рівні компетентності. Саме це має вагомий наслідок в роботі із планування людських ресурсів, оскільки набути знання й натренувати навички значно легше, ніж змінити цінності, місію, особисту філософію й усе те, що становить талант людини.

У дослідженнях С. Панова щодо професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах доводиться, що під час підготовки суперсучасного фахівця компетентнісний підхід дозволить зробити його універсальнішим, підвищить конкурентоспроможність на ринку праці, оскільки такий підхід розглядається як системний, міждисциплінарний і має індивідуальний та діяльнісний аспекти, підсилює практичну спрямованість освіти, роль досвіду, здатність практично реалізувати знання [4, с. 158].

Як вважає О. Пометун, компетентність є результативно-діяльнісною характеристикою освіти. Науковець вказує на те, що «нижній поріг, рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату». Під час аналізу досвіду закордонних та українських учених О. Пометун зазначає, що ключові (базові, універсальні) компетенції є такими, що відповідають різним видам діяльності «здатність до діяльності», а власне поняття «компетенція» є інтегративним, і складається з таких аспектів: «готовність до цілепокладання; готовність до оцінювання; готовність до дії; готовність до рефлексії» [5, с. 20].

Підкреслимо, що компетенції випускників закладів вищої освіти представлені в Дублінських дескрипторах. Так, досягнення у сфері першого виду компетенцій випускників бакалаврату (знання і розуміння) повинні забезпечуватися й підтримуватися за допомогою «передової навчальної літератури і шляхом ознайомлення з останніми, авангардними знаннями в певній сфері навчання» [2, с. 6]. Набуття компетенцій другого виду (застосування знань і розуміння) має відбуватися через розроблення та підтримку аргументів. Третій вид компетенцій (формулювання суджень) набувається за допомогою збирання й інтерпретації релевантних даних. Четвертий (комунікації) – передбачає обмін інформацією, ідеями,

проблемами та рішеннями. П'ятий (здатність до навчання) – передбачає розвиток навчальних умінь і навичок тією мірою, за якої «можливе здійснення навчання з високим рівнем самостійності» [2, с. 6].

Що має знати й розуміти майбутній учитель для того, щоби бути готовим до духовно-морального розвитку молодших школярів? Які знання йому потрібно застосовувати для вдосконалення цієї готовності? Які судження він повинен формулювати з питань духовно-морального розвитку особистості взагалі й молодшого школяра зокрема? Якою інформацією, якими ідеями, проблемами та рішеннями він має обмінюватися? Якою мірою має бути сформована здатність до навчання, які цінності й особисті якості мають бути в нього сформовані для такого виду діяльності? Чітких відповідей на ці запитання в дослідженнях немає. Щоби відповісти на них, проаналізуємо ідеї щодо цього українських і закордонних учених, що є дотичними до нашої роботи [1; 9; 11; 12].

У сфері виховної роботи професійно-педагогічну компетентність педагога визначають О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова. Учені стверджують, що такий вид компетентності визначається «сукупністю умінь педагога особливим чином структурувати наукові і практичні знання з метою ефективного розв'язання виховних завдань» [1, с. 7]. Особистісні знання, на їхню думку, є результатом «розвинених здібностей і спрямованості, що впливають на сприйняття педагогічних явищ, ситуацій, а також на способи їх перетворення з наукових позицій» [1, с. 7]. Основні елементи професійно-педагогічної компетентності у сфері виховання вчені визначили так: «1) компетентність у галузі теорії і методики виховного процесу, зокрема, його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів; 2) компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання, зміст предмета провідним засобом виховання учнів; 3) соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; 4) диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості учнівської молоді; 5) аутопсихологічна компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності і особистості» [1, с. 7].

Компетентнісний підхід розкрито в дослідженні О. Карабутової [10]. Автор показує, що для розвитку комунікативної компетентності студентів необхідно використовувати історії. Наративні тексти, на її переконання, необхідні для розвитку в студентів логічних мислинневих процесів. Однією з підстав використання розповідей є те, що в історіях закладено певний сенс: «Не наділені смислом, – зазначає автор, – структури та функції мови – це просто абстракції, що

не мають комунікативної цінності» [10, с. 1660]. Для розуміння сенсу науковець висуває кілька стратегій: стратегія прогнозування змісту, стратегія синтаксичних здогадів, стратегія пост-читання. Для усвідомленого розгляду сенсу наративних текстів та інтерактивного спілкування на заняттях запропоновано формулювати питання згідно з такими критеріями: 1) кут зору (з ким пов'язана оповідь?); 2) характер (про кого йдеться?); 3) оточення (де й коли відбуваються події?); 4) дія (що відбувається?). Важливою є ідея О. Карабутової про те, що книжки можуть забезпечити потужну внутрішню мотивацію в тому разі, якщо акцент робити на осягненні сенсу, на обговоренні та взаємодії після читання між тими, хто навчається.

Комунікативна компетентність тісно пов'язана з міжкультурною компетентністю. Одним з інструментів її розвитку в студентів, на думку Б. Костадиновської, В. Янушевої, М. Пейчиновської, є поп-культура. Адже концептуалізація світу для студентів є застарілою та непривабливою. І саме тому викладачам необхідно шукати матеріали, зорієнтовані на мультикультуралізм та культурне розмаїття. Автори вказують на те, що поп-культура та її використання в навчанні піддають критиці, оскільки певні групи вважають її тривіальною, поверховою, споживацькою. Попри це автори підкреслюють, що саме популярні пісні часто містять слова та словосполучення, пов'язані з історією, культурою або традиціями різних народів. Крім того, студентам подобається навчатися, використовуючи музику, а за допомогою традиційних народних пісень, як підкреслюють автори, студенти «розширюють свої знання про культуру, що відбита в цих піснях» [11, с. 1862].

Компетентнісно орієнтовану концепцію підготовки вчителів розробляли Ф. Озер, Ф. Ечтенхаген, У. Ренолд. Автори зазначали, що традиційно програми підготовки вчителів в університетах ґрунтуються на передаванні знань із практичними рекомендаціями для роботи в класі. І саме тому, як висновували автори, програми складаються із двох частин: теоретична підготовка відбувається на базі університету, а практична – у школі. Водночас автори вважають, що для такої базової моделі не вистачає фундаментального аспекту – урахування компетенції, яка вимагає професійних виступів та поєднання ноу-хау з теоретичними знаннями. Для цього необхідні різні дії, які були б спрямовані, на думку авторів, на стимулювання навчання, створення навчальних ситуацій, підтримку студентів у складних моментах. Вирішення проблем не має фіксованої стратегії дій. Основа дій педагога – усвідомлення проблеми й турботлива підтримка з академічного погляду. Аналізуючи кращі шляхи підготовки вчителів, автори зауважують, що є різноманітні способи реалізації певної компетенції. Один із варіантів – програмування фіксованого

часового вікна для спільної роботи професорів та практиків [12, с. 4–6].

Готовність майбутніх учителів до майбутньої професійної діяльності в річищі компетентнісного підходу розглядається такими вченими, як С. Ісмаїл, А. Джаррах. Досліджуючи вплив педагогічної практики під час навчання в університетах, учені підкреслюють, що «педагогічна практика зазвичай вважається провідним компонентом у розробленні освітніх програм <...>. Учителі-стажери стикаються з багатьма проблемами, коли розпочинають освітню діяльність у різних школах зі справжніми учнями». З урахуванням проведених досліджень, С. Ісмаїл та А. Джаррах доходять висновку, що майбутні вчителі (як у початковій школі, так і в дошкільних закладах) вважають, що на їхню компетентність (як і педагогічні вподобання та мотивацію) найбільше впливає досвід викладацької практики. Також дослідження авторів показують, що студенти-стажери постають перед різними труднощами на практиці, з-поміж яких: розроблення і / або добір матеріалів для кожного уроку; неадекватне керівництво і / або інструкції; керування «деструктивним» класом; труднощі під час визначення правильних результатів навчання; викладання різних предметів; заміна класів через відсутніх або залучених до іншої діяльності учителів; виконання інших дій (діловодство); організація занять у класі; керування часом; переживання нетовариських взаємин зі школою; оцінка результатів навчання; навчання різних учнів; проблеми з мовою тощо. Водночас автори підкреслюють, що реалізація студентами-стажерами інноваційних ідей, які були репрезентовані їм під час навчання в університеті, наштовхується на чималі ускладнення, а найбільш серйозною проблемою стало керування класом тоді, коли вони намагалися запровадити інноваційні стратегії [9, с. 505].

У вирішенні проблеми моделювання системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності в дітей дошкільного віку, на думку вченої В. Ляпунової, компетентнісний підхід встановлює підпорядкованість знань умінням, забезпечуючи цілісну здатність майбутнього фахівця і його готовність вирішувати професійні проблеми в конкретній і нестандартній практичній ситуації навчальної або педагогічної діяльності. Науковець наголошує на тому, що саме цей підхід забезпечує подолання формалізму, перехід знань у ціннісні орієнтації, не допускає відриву теорії від практики, додає особистісного змісту освітньому процесу, стимулює зростання професійних якостей, необхідних для успішного виконання професійних функцій [3, с. 207].

Отже, набуття компетенцій (як загальних, ключових, так і специфічних) майбутнім учителем можна схарактеризувати як усвідомлену спробу здобуття необхідних знань, умінь, нави-

чок, досвіду для його особистісного та професійного зростання. Розвиток компетентності у сфері духовно-морального виховання можна означити специфічною компетентністю, її наявність є необхідністю для підвищення рівня готовності до цього виду діяльності за допомогою певних програм, які, наш погляд, повинні бути сфокусовані на можливостях та намірах особистості студента.

Формування компетентності майбутніх учителів у сфері духовно-морального розвитку має відбуватися під час навчання та безпосередньої практики, що дозволить бути готовим до цього виду діяльності на достатньому рівні. Водночас важливо узгодити та вдосконалити навчальні плани, програми навчальних курсів, розробити спеціальні курси, які були б актуальними.

Висновки і пропозиції. Отже, для вдосконалення готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів необхідно враховувати основні положення компетентнісного підходу. У дослідженні наголошується на тому, що формування компетентності у сфері духовно-морального розвитку на рівні бакалавра є необхідністю для розвитку сучасного суспільства. З огляду на аналіз наукових джерел (як українських, так і закордонних), ми можемо спостерігати наявність тенденції до поширення компетентнісного підходу в студентів закладів вищої освіти, особливо тих, хто в майбутньому планує працювати з дітьми в початковій школі.

Подальших досліджень потребують питання, пов'язані з оцінюванням компетентності майбутнього вчителя у сфері духовно-морального розвитку, розробленням діагностичної методики, що, окрім знань та вмінь, здатностей студентів, безпосередньо буде враховувати компонент педагогічної практики в початковій школі.

Список використаної літератури:

1. Дубасенюк О., Семенюк Т., Антонова О. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: моногр. Житомир, 2003. 193 с.
2. Дублінська модель універсальних характеристик компетенцій (Дублінські дескриптори) / узагальнення та переклад матеріалів В. Сацик; Інститут вищої освіти КНЕУ імені Вадима Гетьмана. 2018. URL: https://kneu.edu.ua/userfiles/dosl_univ_nauky/dublin_desc.pdf.
3. Ляпунова В. Підготовка вихователів до формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку: моногр. Мелітополь, 2016. 363 с.
4. Панов С. Теоретико-методичні засади професійного формування технічних перекладачів у вищих навчальних закладах: моногр. К., 2015. 242 с.
5. Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді

- зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / за заг. ред. О. Овчарук. К., 2004. С. 15–24.
6. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
 7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2002. 396 с.
 8. Рівні Національної рамки кваліфікацій. 2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/nacionalna-ramka-kvalifikacij/rivni-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacij>.
 9. Ismail S., Jarrah A., Abdulwahed S. Exploring Pre-Service Teachers' Perceptions of Their Pedagogical Preferences, Teaching Competence and Motivation. *International Journal of Instruction*. 2019. Vol. 12. № 1. P. 493–510. URL: <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12132a>.
 10. Karabutova E. Teaching Communicative Competence Based on the Schematic Structure of Stories (Story Grammar). *International Journal of Science and Research*. 2015. Vol. 4. Issue 3. P. 1569–1663.
 11. Kostadinovska B., Janusheva V., Pejchinovska M. Pop Culture – A Tool for Improving the Communicative Competence of the Students. *International Journal of Science and Research*. 2015. Vol. 4. Issue 3. P. 1860–1863.
 12. Oser F., Achtenhagen F., Renold U. Rotterdam. Competence Oriented Teacher Training: Old Research Demands and New Pathways. Taipei, 2006. 305 p.
 13. Sharma D. Competency Mapping to Identify High Performers: in Context to IT Professionals. *International Journal of Science and Research*. 2015. Vol. 4. Issue 3. P. 2146–2421.

Shevchenko Yu. Methodological guidance of future teachers' readiness for the spiritual and moral development of primary schoolchildren in the context of competence approach

The article deals with competence approach as a methodological guidance of future primary school teachers' readiness for the spiritual and moral development of primary schoolchildren. The author raises the issues of standardization and quality of education, specialists' competence in the labour market. As for the students of the Bachelor degree programme in "Primary Education", the author highlights the importance to clearly identify their competence. Students' qualities, which should be developed in the field of spiritual and moral education, are also determined. It is emphasized that competence is the ability of a person, which enhances his or her productivity while performing a certain role in any work or situation. For the development of competencies it is necessary to focus on three leading approaches: acquisition of competencies, development of competences, and their further progress. The author proves the idea that the use of competency-based approach while training a modern specialist makes him or her more universal, extends the sphere of his or her work, and increases competitiveness on the labor market. It is grounded that the use of competence approach in the training of ultramodern specialists makes the graduates more functional, extends the scope of their work, and increases their competitiveness in the labour market. It is noted that one of the options for the implementation of one or another competence is the programming of a fixed time window for the joint work of professors and practitioners. It is also emphasized that the development of students' communicative competence, which is closely related to intercultural competence, becomes more successful on the condition of implementation of stories, which make sense. It is determined that the development of competence in the field of spiritual and moral education can be identified as a specific competence and its availability is a necessity condition for increasing the level of students' readiness for this kind of activity. This competence has to be developed with the help of certain programs, which should be focused on the students' abilities and intentions. It is proved that formation of competence in the field of spiritual and moral education at Bachelor level is a necessary aspect of the development of modern society and enhancement of spiritual and moral education. The development of this competence should take place during theoretical and practical training of students. It will promote an adequate level of future teachers' readiness for the spiritual and moral education of learners.

Key words: *competence approach, future teachers' readiness, spiritual and moral development, primary schoolchildren.*

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В КРИМІНАЛІСТИЧНІЙ ЛАБОРАТОРІЇ

Статтю присвячено методиці формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців під час навчання у криміналістичній лабораторії. Визначено, що метою створення криміналістичних лабораторій є формування та розвиток у студентів практичних навичок щодо розкриття злочинів різних видів, виявлення слідів скоєння злочину, поведження з криміналістичною технікою та науково-криміналістичними засобами, які застосовуються під час проведення слідчих дій, удосконалення криміналістичної техніки, тактики та методики, а також слугують інноваційним інструментарієм під час формування комунікативної компетентності. Адже у контексті дослідженого навчального матеріалу, представленого у підручниках з криміналістики, відзначено, що особливого значення набуває вивчення мовних феноменів, які є важливими для майбутніх правознавців у різних комунікативних ситуаціях.

З метою вивчення цих феноменів запропоновано використовувати технічні засоби навчання, які сприяють розумінню і засвоєнню головного, істотного в змісті матеріалу, виявленню причинно-наслідкових зв'язків, формуванню знань, а саме як матеріал для аналізу були представлені два фрагменти діалогу, записані на цифровий носій. Метою завдання було на основі зіставлення двох фрагментів діалогів визначити зміни в мові допитуваної і зробити висновок.

Також під час навчання у криміналістичній лабораторії запропоновано створення навчальних професійно орієнтованих ситуацій, які визначаємо як компонент спільної діяльності педагога і студента, що включає систему зовнішніх умов (предметну і соціальну особливості майбутньої професії), педагогічних умов (забезпечення готовності особистості до виконання певної діяльності), які спонукають і опосередковують активність студента. Такі завдання забезпечують максимальну активізацію комунікативної і самостійної роботи студентів, розвиток логічного мислення, вміння аргументувати і контраргументувати, переконувати співрозмовника. У процесі дослідження допит розглядається не лише як процесуальна дія, а також як комунікативна діяльність, до здійснення якої слід готувати студентів у системі навчання у вищій школі.

Ключові слова: методика, комунікативна компетентність, майбутні правознавці, криміналістична лабораторія, ситуативні завдання.

Постановка проблеми. Ефективності становлення і розвитку особистостей майбутніх правознавців сприяє засвоєння відповідної професійної комунікації, яку ми розуміємо як процес обміну професійною інформацією відповідно до законів України, породження думок, знань, ідей на основі використання спеціальної (правової) термінології, оціночних суджень, професійних понять, дефініцій. Формування професійних і загальнокультурних компетентностей багато в чому залежить від застосування освітніх технологій, методів навчання, що стимулюють активність, самоосвіту, засновані на взаємодії, зануренні в реальну професійну атмосферу співробітництва для вирішення правових проблем, позиційному професійному самовизначенні.

У сучасних умовах для того щоб якнайкраще підготувати випускників юридичних ЗВО до їхньої майбутньої практичної діяльності запроваджено нові форми навчання: юридичні клініки, криміналістичні лабораторії, тренінг-аудиторії, які слугують інноваційним інструментарієм під час фор-

мування комунікативної компетентності. Зокрема, при університетах створюють криміналістичні лабораторії, метою яких є формування та розвиток у студентів практичних навичок щодо розкриття злочинів різних видів, виявлення слідів скоєння злочину, поведження з криміналістичною технікою та науково-криміналістичними засобами, які застосовуються під час проведення слідчих дій, удосконалення криміналістичної техніки, тактики та методики [1, с. 50].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комунікативна компетентність є предметом дослідження таких вітчизняних науковців: В. Василик (професійна підготовка молодших спеціалістів з правознавства), В. Гришко (формування базових професійних компетентностей майбутніх правознавців), Д. Демченко (формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці), О. Калита (формування комунікативної компетентності майбутніх юристів засобами проектних

технологій), Л. Насіленко (професійна комунікативна підготовка майбутніх юристів), С. Циганій (формування культури професійно-правового спілкування у процесі фахової підготовки), Б. Чупринський (формування професійної культури майбутніх юристів), Г. Яворська (формування соціально-професійної зрілості курсантів ВНЗ МВС України) та ін.

Г. Яворська вважає, що комунікація у професійному спілкуванні юриста як вплив і інформація є інструментом управління поведінкою громадянина (або групи громадян) відповідно до вимог закону [2].

З огляду на дані психологічної науки, Л. Сікорська пропонує розуміти комунікативну компетентність правоохоронця як вміння розширювати або звужувати коло спілкування, регулювати його глибину; здатність розуміти і бути зрозумілим партнерам з міжособистісних взаємин; готовність і здатність особистості працівника ОВС до конструктивної вербальної та невербальної взаємодії з іншими об'єктами як професійного, так і побутового спілкування, що передбачає володіння ним певною сукупністю комунікативних знань, умінь і навичок [3, с. 111].

У дисертаційному дослідженні Н. Кожем'яко запропоновано таке визначення комунікативної компетентності: «комунікативна компетентність – це складна інтегрована якість фахівця, яка спрямована на налагодження, підтримку та розвиток ефективної взаємодії» [4, с. 23].

Мета статті – проаналізувати особливості та визначити найефективніші методи формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців під час навчання у криміналістичній лабораторії.

Виклад основного матеріалу. Криміналістичні лабораторії сприяють підвищенню ефективності практичного навчання, забезпечують умови для проведення навчальних занять з кримінального процесу та криміналістики з використанням прогресивних методів навчання і криміналістичної техніки, комп'ютерів і проекційної апаратури при ВНЗ. У контексті навчального матеріалу, представленого у підручниках з криміналістики, особливого значення набуває вивчення мовних феноменів, які є важливими для майбутніх правознавців у таких комунікативних ситуаціях:

1. Під час діагностики та ідентифікації в процесі експертного дослідження (беремо до уваги весь комплекс ознак мови, які відображено на носії інформації – матеріальному доказі).

2. Під час вибору тактичних прийомів для проведення слідчих дій.

3. Під час висунення версій (на початковому етапі розслідування, коли необхідно скласти орієнтовний портрет злочинця, враховуючи його індивідуальні комунікативні особливості).

Цей вид дискурсу представлений такими антоніміями:

– підготовленість до спілкування (слідчий) і спонтанність (допитуваний);

– зацікавленість (слідчий) і незацікавленість у спілкуванні (свідок, обвинувачений, підозрюваний);

– мовна поведінка слідчого визначається мовною поведінкою допитуваного;

– ведення діалогу і використання тактик залежить від процесуального статусу опитуваного суб'єкта (допит свідка, допит потерпілого, допит обвинувачуваного, допит підозрюваного);

– структура ведення допиту встановлюється згідно з правовими нормами (встановлення особи, стадія вільної розповіді, стадія запитань);

– використання тактик і лексичних засобів обмежується згідно з нормами права, вимогами дотримання прав людини, зокрема дотримання права не піддавати людину такому, що принижує, поводженню, принижувати її честь і гідність;

– реалізація діалогу здійснюється поетапно (під час повторних або додаткових допитів);

– на різних етапах допиту слідчий застосовує тактики прямого запитання, приховування своєї обізнаності у справі, пред'явлення доказів, деталізації, конкретизації, морального стимулювання, стимулювання позитивних якостей особистості, попередження, застереження, роз'яснення [5].

Зміна мовної поведінки допитуваного під час реалізації захисної домінанти може відбуватися в двох напрямках:

1. Приховування негативної інформації, посилення контролю за вхідним і вихідним потоками інформації, зростання бар'єру відчуження, уникнення розмови на запропоновану тему різними способами (відмова від спілкування, зміна теми, використання абстрактних виразів, виразів кліше, демонстрація нерозуміння запитань, зміна темпу мови, зупинки, пропуски важливих моментів тощо).

2. Витіснення негативної інформації і пов'язаних з нею переживань через їх обговорення (вербалізацію). У комунікативній поведінці спостерігається «застрягання», «зациклення» на темі (зайва деталізація, неодноразове повернення до теми, невмотивовані повтори вже сказаного). Переважно виклад починається як розповідь про щось знайомому, третій особі, приклад з життя або як опис моделі ситуації. Однак у міру віддалення від моменту, що слугував стимулом для початку розповіді, індивід все більше «потопає» у подробицях суб'єктивного характеру.

Об'єднує обидва способи поведінки зростання емоційної напруженості, яке проявляється у виборі слів, граматичному оформленні висловлювання, моторній організації мовлення під час відтворення сприйнятого.

Таким чином, комунікативна компетентність визначає знання слідчого психологічних особливостей спілкування з учасниками кримінального процесу та вміння налагоджувати міжособистісний контакт, які забезпечують його спроможність до виявлення необхідної інформації у справі [6].

Тому під час підготовки майбутніх правознавців викладачам ВНЗ необхідно моделювати професійні ситуації, удосконалювати діловий стиль спілкування, вміння стилістичного, лінгвістичного та ін. аналізу текстів, розвивати навички професійної комунікації.

Для цього можна використовувати технічні засоби навчання, які сприяють розумінню і засвоєнню головного, істотного в змісті матеріалу, виявленню причинно-наслідкових зв'язків, формуванню знань [7, с. 6]. Під технічними засобами навчання (ТЗН) слід розуміти технічні пристрої, які забезпечують передусім подання навчальної інформації, контроль знань, формування практичних умінь і навичок. До них належать засоби динамічної й статичної проекції світлових і звукових зображень дійсності – кіноапаратура, магнітофони, відеомагнітофони, DVD-, TV- і радіоапаратура, технічні пристрої для контролю знань, а також комп'ютерна техніка [8, с. 111].

Під час формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців у криміналістичній лабораторії як матеріал для аналізу були представлені два фрагменти діалогу, записані на цифровий носій.

Перший фрагмент містив запис усного мовлення допитуваної в той момент, коли слідчий розмовляв з нею на загальні теми, а інший – запис усного мовлення допитуваної тоді, коли слідчий допитував свідка за фактом запису в протокол допиту.

Метою завдання було на основі зіставлення двох фрагментів діалогів визначити зміни в мові допитуваної і зробити висновок.

Студентам було запропоновано проаналізувати мовлення на основі зіставлення і відзначити:

1. Особливості лексичної організації мовлення допитуваної.

2. Особливості граматичного оформлення висловлювання.

3. Особливості синтаксичної організації мови.

Наводимо фрагмент другого діалогу: «Слідчий: Так Ви говорите, вони неправильно в протоколі записали? Допитувана особа: Да! Ну. Не, звичайно. Ну, як це так? Взяли і написали там чогось.

Слідчий: Ви читали протокол, перш ніж підписати його? Допитувана: Та нічого я не читала. Я їм казала, я не згодна, не розмінювалася на дрібниці.

Слідчий: Тоді чому Ви підписали протокол?

Допитувана: Я їм одразу сказала: да відстаньте від мене. Я їм так сказала, підписала і пішла.

Слідчий: Вам не довелося їм казати, тому Ви підписали? Допитувана: Ні, дурість якась! Просто

я не думала взагалі нічого... У мене ніколи такого не було... ».

Виконання такого виду завдань удосконалює формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців, а саме уміння аналізувати мову (лексичні, граматичні, синтаксичні особливості) та мовлення (темп, тембр, артикуляційні особливості) допитуваної особи і володіння тактикою допиту (тактика відмови, тактика уникнення розмови на певну тему, тактика відкритої позиції).

Під час навчання у криміналістичній лабораторії великого значення набуває створення навчальних професійно орієнтованих ситуацій. Ми поділяємо думку М. Ільязової і визначаємо навчальну професійно орієнтовану ситуацію як компонент спільної діяльності педагога і студента, що включає систему зовнішніх умов (предметну і соціальну особливості майбутньої професії), педагогічних умов (забезпечення готовності особистості до виконання певної діяльності), які спонукають і опосередковують активність студента [9].

Відбір навчально-професійних ситуацій здійснюємо на основі таких критеріїв: міжпредметності (інтеграція знань з різних дисциплін), проблемності (розбіжність між соціальним і власним досвідом студентів), практичної спрямованості (створення умов для практичного застосування теоретичних професійних знань), високої інформативності (створення сприятливих можливостей для отримання максимально можливої кількості знань у межах однієї ситуації), опори на власний досвід. Під час колективного або індивідуального аналізу і вирішення проблемних ситуацій студенти набувають дослідницьких навичок, позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності, розвинених професійних мотивів та інтересів.

Так, у процесі навчання у криміналістичній лабораторії у Національному університеті водного господарства та природокористування ми пропонуємо студентам вирішити таке ситуативне завдання.

Ситуативне завдання. В умовах криміналістичної лабораторії відтворити місце злочину та провести допит свідків та обвинуваченого. Зробити стенографічний запис та скласти протоколи допиту.

Обвинувачення. П.С. Журавель у період часу з 3 години до 3 години 45 хвилин 2 червня 2018 року, перебуваючи в стані алкогольного сп'яніння, на сходовому майданчику між 5 і 6 поверхами в під'їзді № 4 будинку № 6 по вулиці Кропивницького в м. Рівне, після спільного розпиття спиртних напоїв, під час сварки, що виникла на ґрунті особистих неприязних відносин, маючи намір на протиправне позбавлення життя Л.І. Ткачук, діючи з особливою жорстокістю, усвідомлюючи, що нанесенням великої кількості ударів скальпелем у життєво важливі органи – грудну клітину і

живіт, заподіює потерпілій особливі страждання і муки, завдав Л.І. Ткачук 15 ударів скальпелем, з них: 8 ударів в область грудної клітини, 6 ударів в область верхніх кінцівок і 1 удар в область живота, чим заподіяв колото-різані рани грудної клітини та верхніх кінцівок, які відносяться до категорії тяжких тілесних ушкоджень, і садно лінійної форми на передній поверхні живота. Л.І. Ткачук, відчувачучи особливі страждання і муки, померла на місці події в результаті множинних колото-різаних ран верхніх кінцівок та грудної клітини, що супроводжувалися пошкодженням легенів і ускладнилися крововтратою і шоком.

Свідки, яких необхідно допитати:

1. Р.О. Ясковець розпивав спиртні напої разом з обвинуваченим та потерпілою.

2. Н.В. Ляшук, прибиральниця під'їзду, яка знайшла труп.

3. В.К. Романишин, психолог, сусід на сходовому майданчику.

4. М.І. Чиж, бабуся, яка живе у будинку, ввечері сиділа на лавці біля під'їзду.

Інформація для свідків:

1. Р.О. Ясковець – спочатку агресивний, але щоб не подумали на нього починає співпрацювати зі слідчим.

2. Н.В. Ляшук перебуває у стані шоку, відповідає лише на те, про що запитують.

3. В.К. Романишин чув шум під час п'янки і був незадоволений цим, але у те, що сусід міг убити не вірить, оскільки вважає його добрим і слабхарактерним, через що сусід і спився після смерті дружини.

4. М.І. Чиж ввечері сиділа на лавці біля під'їзду і бачила, як прийшла компанія, знає, що П.С. Журавель не палить, через що сперечався з С.О. Ясковцем, проте хоче сама більше дізнатися, ніж щось розповісти.

Такі завдання, побудовані на вирішенні нестандартної проблеми, забезпечують максимальну активізацію комунікативної і самостійної роботи студентів. Постановка проблеми і необхідність її вирішення сприяють розвитку критичного мислення, а необхідність ретельно продумувати ситуації розвиває логічне мислення, вміння аргументувати і контраргументувати, переконувати співрозмовника.

Висновки. Отже, під час навчання у криміналістичній лабораторії у майбутніх правознавців розвиваються правові та комунікативні компетенції. Це зумовлено тим, що у процесі їхньої професійної підготовки особливе значення мають ситуативні завдання та задачі, вирішення яких сприяє не лише професійному розвитку, а й удосконаленню комунікативної компетентності,

адже під час їх виконання допит розглядається не лише як процесуальна дія, а також як комунікативна діяльність, до професійно точного здійснення якої слід готувати студентів у системі навчання у вищій школі.

Список використаної літератури:

1. Гришко В.І. Особливості створення умов для впровадження розвивального навчання майбутніх юристів у ВНЗ: проблеми та перспективи. *Молодий вчений*. 2015. № 7 (22). С. 49–52.
2. Яворська Г.Х., Трегубенко Т.В. Професійна компетентність майбутніх дільничних інспекторів міліції : монографія. Одеса : Букаєв В.В. (вид.), 2012. 140 с.
3. Сікорська Л.Б. Зміст комунікативної компетентності працівників ОВС та її розвиток. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2011. № 1. С. 106–119.
4. Кожем'яко Н.В. Формування комунікативної компетентності молодших спеціалістів з правознавства у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Інститут професійно-технічної освіти. Київ, 2015. 250 с.
5. Павліченко Л.В. Специфіка сучасного англomовного дискурсу досудового слідства (комунікативно-прагматичний аспект). *Мовні і концептуальні картини світу*. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2012. Вип. 42. Ч. 1. С. 303–312. URL: http://philology.knu.ua/library/zagal/Movni_i_konceptualni_2012_42_1/303_312.pdf.
6. Пасько О.М. Компетентнісна модель фахівців органів досудового слідства. *Наук.-практ. журнал Південного наук. Центру АПН України*. 2009. № 1. С. 107–111. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/25.pdf.pdf.
7. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.
8. Макеева І.І. Психологічні основи використання технічних засобів навчання майбутніх бібліотекарів. *Бібліотека вищої школи на новому етапі розвитку соціальних комунікацій* : міжнар. наук.-пр. конф., м. Дніпропетровськ, 24–25 жовтня 2013 року. Дніпропетровськ. 2013. С. 110–114.
9. Ильязова М.Д., Битюк В.Л. Метод проектов как способ реализации принципов ситуационно-контекстного подхода к формированию профессиональной компетенции студентов. *Сибирский педагогический журнал*. 2009. № 11. С. 26–31.

Yukhymets O. Methodology for the formation of communicative competence of future lawyers in the process of training in the forensic laboratory

The article is devoted to the method of forming the communicative competence of future lawyers while studying in the forensic laboratory. It was determined that the purpose of creating forensic laboratories is to form and develop practical skills for students to solve various types of crimes, identify traces of a crime, deal with forensic techniques and scientific and forensic tools used in conducting investigative actions, and improving forensic techniques, tactics and methods. and they also serve as innovative tools in the formation of communicative competence. Indeed, in the context of the study material presented in forensic textbooks, it is noted that the study of linguistic phenomena that are important for future lawyers in various communicative situations is of particular importance.

In order to study this phenomena, it was proposed to use technical training tools that contribute to understanding and assimilating the main material content, identifying cause-effect relationships, generating knowledge, namely, two pieces of dialogue recorded on digital media were presented as material for analysis. The purpose of the task was to determine the changes in the language of the interrogated person and draw a conclusion based on the comparison of two fragments of dialogues.

Also, while studying in the forensic laboratory, it was proposed to create training professionally oriented situations that are defined as a component of the teacher's and the student's joint activities, including a system of external conditions (subject and social features of the future profession), pedagogical conditions (ensuring the individual's readiness to perform certain activities), prompting and mediate student activity. Such tasks ensure the maximum activation of students' communicative and independent work, the development of logical thinking, the ability to argue and counter arguments, to convince the interlocutor. In the process of research, interrogation is considered not only as a procedural act, but also as a communicative activity, in the professionally accurate implementation of which students should be trained in the system of instruction in higher education.

Key words: *methodology, communicative competence, future lawyers, forensic laboratory, situational tasks.*