Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах

2019 р., № 63, 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, 2019. Вип. 63. 224 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 № 5 від 30.01.2019 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 31.05.2019.
Підписано до друку 17.06.2019.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ISSN 1992-5786

© Класичний приватний університет, 2019

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

О. М. Акімова, О. В. Кузнецова, А. Г. Чала
ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У ХОДІ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....**5**

О. П. Аматьєва, М. О. Демченко, В. О. Гакало
ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ РОБОТИ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....**11**

В. І. Бабак
КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕСАНТНО-ШТУРМОВИХ ВІЙСЬК.....**15**

Л. М. Бадюл
ДІЛОВА КОРЕСПОНДЕНЦІЯ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....**19**

Ю. С. Баніт
ЗНАЧЕННЯ РЕФЕРЕНТНОЇ ГРУПИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ **23**

Л. І. Березовська
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ЗАСАДАХ КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ.....**28**

О. І. Беспарточна
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕОЛОГІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ.....**33**

Т. А. Вакалюк
ВИКОРИСТАННЯ ХМАРО ОРІЄНТОВАНОЇ СИСТЕМИ ПІДТРИМКИ НАВЧАННЯ NEO LMS У РІЗНИХ ФОРМАХ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ІНФОРМАТИКИ.....**38**

О. І. Васильченко
ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....**45**

О. С. Верітова
КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....**49**

М. О. Гладиш
НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....**55**

Л. М. Донченко, Т. В. Зав'ялова, В. М. Іванова, О. В. Непша
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ І ВМІНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ЗАГАЛЬНЕ ЗЕМЛЕЗНАВСТВО».....**59**

В. В. Іваненко
СПРЯМУВАННЯ ЗМІСТУ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....**65**

О. М. Ієвлєв
КОМПЕНТЕНЦІЇ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА.....**70**

М. В. Іщенко
ІНОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ АКАДЕМІЧНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....**75**

А. Й. Капська, Лю Сінь
РОЛЬ ДИЗАЙН-МИСТЕЦТВА В СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ.....**80**

Р. Ю. Келемен
СУЧАСНІ МОДЕЛІ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ У СВІТІ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ.....**84**

О. Ю. Коваль
ПРОЕКТНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВНЗ.....**89**

Л. Г. Кондратова
НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ.....**93**

Б. А. Максимчук, О. А. Гаркавий, В. В. Оленченко, О. О. Хацаюк
УДОСКОНАЛЕННЯ ВІЙСЬКОВО-ПРИКЛАДНИХ НАВИЧОК РУКОПАШНОГО БОЮ КУРСАНТІВ-ПРАВООХОРОНЦІВ МВС УКРАЇНИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ **98**

Г. А. Мариківська, В. А. Будянська
ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОСТІ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ.....**104**

В. М. Могілевська
ДИСКУРС ЩОДО СОЦІАЛЬНО-РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....**110**

С. І. Нестуля
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ МЕНЕДЖМЕНТУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ **115**

Н. Ю. Олійник
ОСНОВНІ ЗНАННЯ ТА ВМІННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЕКОНОМІКИ.....**122**

Нанушка Подковирофф
РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК СУБ'ЄКТІВ ТА ОРГАНІЗАТОРІВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ.....**127**

Р. А. Попов
РОЗВИТОК АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ: ОСНОВИ ДИДАКТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ.....**132**

Л. М. Ракітянська
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СТРУКТУРІ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ.....**138**

С. М. Резнік
НЕОБХІДНІСТЬ ВИКЛАДАЦЬКОГО ЛІДЕРСТВА ДЛЯ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....**142**

В. М. Савіщенко
ДІАХРОНІЯ ДЕОНТОЛОГІЧНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЮРИСТА.....**147**

О. І. Сібіль, В. Г. Корицький
ТРЕНІНГ ІЗ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ..... **155**

Г. З. Скірко, Г. В. Чорна
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ЕКОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ... **160**

Ю. О. Солона
АДАПТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ..... **165**

О. Л. Соляненко, Д. М. Дземешкевич
ДО ПИТАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МОЗ УКРАЇНИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ІНОЗЕМНА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»..... **172**

С. В. Стеблюк
ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ПІДПРИЄМНИЦТВА, ТОРГІВЛІ ТА БІРЖОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... **176**

І. В. Таможська
СТВОРЕННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СИТУАЦІЙ ВЗАЄМОДІЇ, НАБЛИЖЕНИХ ДО РЕАЛЬНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОЇ ГАЛУЗІ..... **180**

Д. В. Ткачук
РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ В ІНСПЕКТОРІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСІБ І ТРАНСПОРТНИХ ЗАСОБІВ..... **186**

В. Ф. Удот
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ..... **192**

Н. В. Чернікова, О. Б. Борзик
ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДНИКА ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВТИ..... **197**

О. С. Чубрей
ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ: МЕТОДИ ТА ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ..... **202**

І. О. Чуєва, Е. А. Криволапов
ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ МЕТОДАМИ ПЕРЕХРЕСНОГО НАВЧАННЯ..... **206**

О. Л. Шквир
ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЯК ДОСЛІДЖЕННЯ..... **211**

Ю. М. Штика
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ... **216**

М. Ю. Шумило
СУЧАСНИЙ СТАН МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ..... **220**

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.0:005.7(045)
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.1

О. М. Акімова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

О. В. Кузнецова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

А. Г. Чала
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української лінгвістики,
літератури та методики навчання
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У ХОДІ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюється одна з актуальних проблем підготовки майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти – зміст педагогічного менеджменту в процесі формування організаційних умінь студентів. Зокрема, визначається значущість формування в студентів комплексу організаційних умінь, як-от уміння визначати цілі й завдання майбутньої діяльності, прогнозувати шляхи, способи дій, засоби досягнення поставлених завдань; здійснювати самоконтроль та самовиховання. Висвітлюються теоретичні аспекти змісту, цілей, завдань педагогічного менеджменту в процесі формування організаційних умінь студентів закладів вищої освіти.

Освітній процес, який розглядається з точки зору теорії управління, відноситься більшою мірою до соціальної діяльнісної системи, і загалом він є конкретною динамічною і централізованою системою керівництва та управління діяльністю його учасників. Беручи до уваги, що всі природні системи підкоряються об'єктивним законам і закономірностям природи та суспільства, можна припускати й залежність освітнього процесу від соціальних і управлінських явищ. Звідси випливає, що науковою основою управління освітнім процесом в навчальних закладах в цілому служать реальні та конкретні цілі, а також в достатній мірі вірогідні принципи та методи управлінської діяльності.

Саме інтеграція організаційних умінь в професійну діяльність майбутніх педагогів, на нашу думку, робить процес навчання в педагогічних закладах вищої освіти більш продуктивним. Педагог, який володіє організаційними вміннями, швидше і грамотніше вирішує поставлені перед ним завдання, ефективніше долає труднощі, проявляє ініціативу і творчість. У зв'язку з цим різко актуалізується роль і значення організаційно-управлінських умінь, які все більше виступають в якості одного з основних критеріїв оцінки професійної діяльності майбутнього педагога.

Результати наукових досліджень показують, що у студентів педагогічних закладів вищої освіти недостатньо сформовані організаційні вміння, що відбивається в їх недостатній практичній управлінській підготовці, умінні використовувати методи і засоби впливу на учнів для вирішення поставлених завдань. Дана проблема в умовах висхідної необхідності в підвищенні якості професійної підготовки майбутніх педагогів набуває першочергового значення. Таким чином, існує необхідність пошуку, розробки та впровадження педагогічних умов формування організаційних умінь майбутніх педагогів. Однак наукове обґрунтування та впровадження подібних умов пов'язано з недостатньою теоретичною розробленістю таких проблем, як: уточнення сутності організаційних умінь; педагогічного аналізу процесу формування організаційних умінь; виявлення специфіки формування організаційних умінь в педагогічних закладах вищої освіти.

Ключові слова: *педагогічний менеджмент, організаційні вміння студентів, професійна мотивація, мотивація студентів до опановування організаційними уміннями, управлінська діяльність.*

© Акімова О. М., Кузнецова О. В., Чала А. Г., 2019

Постановка проблеми. Зміна педагогічної парадигми сучасної української школи від авторитарної до особистісно орієнтованої моделі освіти, головні компоненти Концепції «Нова українська школа» (новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, дитиноцентризм, педагогіка партнерства тощо), вимагають від учителя вмінь створювати таке сучасне освітнє середовище для отримання школярами освіти, яке б забезпечувало психологічний комфорт, сприяло розвитку творчості дітей, розвивало їхні природні задатки та здібності, пізнавальні інтереси. Серед факторів, що визначають здатність учителя до створення таких умов є його професійна психолого-педагогічна, дидактична, методологічна підготовка в закладі вищої освіти. Акцентуємо, що майбутньому педагогові, який буде працювати за умов розбудови Нової української школи, недостатньо опанувати сукупністю певних знань, необхідно сприяти формуванню й розвитку багатого внутрішнього потенціалу: виходу на рівень прояву організаційних умінь.

Навчання майбутнього вчителя передбачає формування в нього комплексу організаційних умінь, а саме: уміння визначати цілі та завдання майбутньої діяльності; прогнозувати шляхи, способи дій і засоби досягнення поставлених завдань; здійснювати самоконтроль і самовиховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес підготовки студентів до формування організаційних умінь виступав об'єктом дослідження багатьох вчених. Велике значення для розв'язання проблем підготовки вчителя до професійної діяльності мали фундаментальні дослідження Н. Кузьміної, В. Сластьоніна та О. Щербакова. Особливості професійної підготовки вчителя початкової школи висвітлені в дослідженнях А. Алексюка, Н. Бібік, В.Бондаря, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, Г. Пономарьової та інших.

Так, Ю. Бабанський, розглядаючи проблему оптимізації навчання, класифікував основні вміння й навички навчальної праці, об'єднавши їх при цьому в три групи: навчально-організаційні, навчально-інформаційні та навчально-інтелектуальні При цьому автор дотримується такої структури навчальної діяльності: планування завдань і способів діяльності, мотивація, організація дій і самоконтроль[1].

Педагогічні уміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях. Частина цих дій може бути автоматизованою (навички) [3].

Через педагогічні уміння розкривається структура професійної компетентності педагога. Зважаючи на те, що розв'язання будь-якого педагогічного завдання зводиться до тріади «мислити – діяти – мислити», що збігається з компонентами (функціями) педагогічної діяльності та відповідними їм уміннями, В. Сластьонін розподілив педагогічні уміння на чотири групи [10]:

1. уміння «переводити» зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості й колективу для визначення рівня їх підготовленості до активного опановування новими знаннями, а також проектування на цій основі розвитку колективу й окремих учнів та виділення комплексу освітніх, виховних і розвивальних завдань, їх конкретизація й визначення завдання, що домінує;

2. уміння побудувати й привести в дію логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітніх завдань, обґрунтований відбір змісту освітнього процесу, оптимальний відбір форм, методів і засобів його організації;

3. уміння виділяти й встановлювати взаємозв'язки між компонентами та факторами виховання, приводити їх в дію: створення необхідних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних, гігієнічних та тощо), активізація особистості школяра, розвиток його діяльності, що перетворює його з об'єкта в суб'єкт виховання, організація й розвиток спільної діяльності, забезпечення зв'язку школи з середовищем, регулювання зовнішніх незапрограмованих впливів;

4. уміння облікувати й оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу й результатів діяльності вчителя та визначення нового комплексу стрижневих і другорядних педагогічних завдань.

Варто зазначити, що проблема визначення змісту педагогічного менеджменту в процесі формування організаційних умінь студентів закладів вищої освіти ще не була предметом спеціального дослідження.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначити теоретичні аспекти змісту, цілей, завдань педагогічного менеджменту в процесі формування організаційних умінь студентів закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз наукової літератури дає змогу зробити припущення про те, що формування організаційних умінь у майбутніх учителів відбуватиметься ефективніше, якщо в освітньому процесі реалізувати сукупність певних педагогічних умов. Однією із важливих умов формування організаційних умінь уважаємо формування мотивації студентів до опановуання організаційними уміннями (націленість на самопізнання й власний розвиток).

Термін «мотивація» у сучасній психології має двоякий сенс: позначає систему факторів, що детермінують поведінку (зокрема й потреби, і мотиви, і цілі, і прагнення тощо), і характеристику процесу, що стимулює й підтримує поведінкову активність на певному рівні. Таким чином, мотивацію можна визначити як сукупність причин пси-

хологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її джерела, спрямованість і активність [8].

Мотивація за визначенням А. Маслоу – це співвідношення цілей, що стоять перед людиною, які вона прагне досягти, і внутрішньої активності особистості, тобто її бажань, потреб і можливостей. Мотивація як процес зміни станів і відносин особистості ґрунтується на мотивах або конкретних спонуканнях, причинах, що примушують особистість діяти тим або іншим чином. У мотивації взаємопов'язані потреби та інтереси, прагнення і переконання, домагання і властивості особистості, емоції та багато іншого [7].

Мотивація – складний психолого-педагогічний феномен. На думку науковців, мотивація виступає безперечним чинником організації діяльності, що забезпечує її ефективність та смислову забарвленість.

Зі свого боку, професійна мотивація – це сукупність чинників і процесів, які у свідомості, спонукають особистість до вивчення та ефективної реалізації професійної діяльності.

Це – внутрішній спонукальний чинник професіоналізму фахівця, його продуктивної професійної діяльності [1]. Професійна мотивація – цілісне, складне особистісне утворення, інтегративна властивість особистості, що є складником системи її ціннісних орієнтацій та, певним чином, забезпечує пошук смислу професійної діяльності та ефективних шляхів його реалізації.

Професійні мотиви у порівнянні з пізнавальними інтенсивніше впливають на ефективність навчальної діяльності, тому бажано, щоб професійні мотиви були провідними в ієрархії мотивів студентів [7]. Виявлено, що на шляху професіоналізації майбутнього фахівця відбуваються вагомі зміни в його мотиваційній сфері, причому, важливим етапом є момент «прийняття» професії та отримання особистісного «вищого» сенсу в майбутній професійній діяльності. Тоді навчальна діяльність студента отримує для нього більшу привабливість й стимулює його активність в отриманні знань саме в цій професії.

Таким чином, в ході професійно-педагогічної підготовки дуже важливо цілеспрямовано впливати на підвищення в структурі мотивів студентів питомої ваги професійних мотивів.

Мотивація спонукання (до дії), обумовлює причини й механізми поведінки людини, внутрішній стан, що визначає її активність і спрямованість діяльності, яка пов'язана із задоволенням різних потреб [4].

Є. Ільїн, Т. Круцевич, Б. Шиян зауважують, що мотивація не є вродженою функцією, вона формується у процесі впливу зовнішніх та внутрішніх чинників, будується у процесі життя особи за ланцюгом «потреба – мета – мотив».

Потреба – це спонукання до здійснення певних форм діяльності, які необхідні людині на сьогодні. Якщо потреба спонукає особу до активності, то мотив – до її спрямованої діяльності [3].

За умови, коли організаційні якості приймаються як цінність, усвідомлюється важливість їх формування для успішної педагогічної (і не тільки) діяльності, заохочується самостійність, тільки за такої умови можливо спонукати до саморозвитку організаторських якостей, вивчення форм і методів організаторської роботи, придбання умінь і навичок.

Таким чином, ми вважаємо, що створення мотивації до формування організаційних умінь (націленість на самопізнання й власний розвиток) дозволить здійснити формування організаційно-управлінських якостей педагогів у процесі професійної підготовки.

Але окрім інтеграції управлінських, гуманітарних і психолого-педагогічних знань, на нашу думку, важливо, щоб студенти володіли науковими основами педагогічного менеджменту для формування у них організаційних умінь.

Слово «управління» ми чуємо дуже часто, а саме управління функціонує у всіх сферах нашого життя. Керують автомобілями та іншими технічними пристроями, країною, освітнім процесом. Управління різноманітне і між усіма його процесами є щось спільне. Управлінська діяльність передбачає об'єкт і суб'єкт управління, ними можуть бути окремі люди або групи людей. Через суб'єктів управлінської діяльності реалізуються управлінські відносини. Вони висловлюють собою зв'язок людей по організації спільної діяльності й виступають як складник однієї з форм соціальних відносин.

Сьогодні слово «менеджмент» знають всі, бо воно за короткий увійшло в словниковий запас української мови. У перекладі з англійської це слово (management) звучить як «управління». Менеджмент – поняття дуже містке. Широко відомо таке визначення менеджменту – уміння досягати поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект і мотиви поведінки інших людей [8].

Менеджмент – наука, що належить до розряду прикладних; вона дуже наближена до реальної практики. Озброюючи цю практику науковими прийомами й правилами, менеджмент збагачується новими теоретичними положеннями в результаті узагальнення успішних практичних дій. Це дуже відкрита наука. На управлінську думку впливають досягнення багатьох наук, таких як психологія особистості й соціальна психологія, психофізіологія тощо. Менеджмент використовує ці досягнення для розв'язання своєї головної проблеми – отримання бажаних результатів на основі узгоджених дій людей.

У фундаментальному Оксфордському словнику англійської мови менеджмент визначається як спосіб (манера) поводження з людьми, влада й

мистецтво управління, спеціальні вміння та адміністративні навички. У перекладній літературі під менеджментом розуміється організаційно-психологічний метод управління персоналом. У порівнянні з поняттям «менеджмент» терміни «керівництво», «управління колективом» є приватними.

Різні автори (Л. Аверченко, Е. Уткін) вважають, що «менеджмент являє собою особливий вид професійної діяльності, яка спрямована на досягнення оптимальних результатів; процес здійснення керівництва людьми з урахуванням основних уявлень про людський характер і поведінку» [4, с. 28]. С. Чідорі вважає, що управління – координація взаємодії; С. Жданов визначає, що управління – це циклічно повторюється процес впливу органу управління на керований об'єкт; Б. Райсберг вважає, що управління це свідомий вплив людини на об'єкти та процеси, а також на людей, що беруть у них участь, що здійснюється з метою отримання бажаних результатів [3, 4].

Дослідження й педагогічна практика показують, що організаційна діяльність педагога спрямована, першочергово, на ефективність освітнього процесу (заклади вищої освіти (далі – ЗВО), школи тощо) з позицій системного діяльнісного підходу. Останніми десятиліттями це поняття широко застосовується в теорії та практиці професійної педагогіки. Під «освітнім процесом» розуміють інтеграційну характеристику таких його змістовних сторін, як: навчання (викладання і навчання), виховання (самовиховання), розвиток (саморозвиток) особистості, а також психологічна готовність до освіти. Сюди ж можна віднести (у плані організації взаємодії цих змістовних сторін) і таке поняття, як «педагогічний менеджмент», тобто теорію, методику й технологію ефективного управління освітнім процесом, засновані на сукупності філософських, педагогічних, соціальних, психологічних і управлінських понять, законів і закономірних залежностей.

Безсумнівно, освітній процес у теорії управління стосується більшою мірою до соціальної діяльнісної системи, і загалом він є конкретною динамічною й централізованою системою керівництва й управління діяльністю його учасників. Зважаючи на те, що всі природні системи підкоряються об'єктивним законам і закономірностям природи й суспільства, можна припускати й залежність досліджуваного процесу від соціальних і управлінських явищ. Тому, науковою основою управління освітнім процесом в навчальних закладах у цілому служать реальні та конкретні цілі, а також достатньою мірою вірогідні (у межах наявного узагальнення суб'єктивного досвіду педагогів різного рівня управління) принципи й методи управлінської діяльності.

Мета й доцільний характер освітнього процесу як соціальної (педагогічної) системи – є його основна властивість, відмінна ознака і сутнісна характеристика, тому що будь-яка соціальна система – діяльнісна, а діяльності без мети не буває. Таким чином, педагогічний менеджмент, як і будь-яка діяльність, має цілеспрямований характер.

Зважаючи на зазначене вище зауважимо, що ця обставина передбачає можливість виявлення основних цілей педагогічного менеджменту в аспекті проблеми формування в майбутніх педагогів умінь і навичок організаційно-педагогічної діяльності. Основними цілями тут можуть бути такі:

– планомірна й ефективна реалізація сил, засобів, часу й педагогічного (організаторського) досвіду всіх учасників педагогічного процесу в освітньому закладі;

– відповідність їхньої діяльності конкретним планам, цілям і завданням соціального й духовного розвитку суспільства;

– конкретність і реальність цілей педагогічного менеджменту, їхня суперечливість і підпорядкованість головній меті – освіті, вихованню, розвитку особистості того, хто навчається, формуванню в нього готовності до праці, активної життєвої позиції;

– результативність професійної та організаторської діяльності педагога.

Дослідження показало, що за своїми сутнісними характеристиками цілі педагогічного менеджменту повинні відповідати безпосередньо призначенням і функціональним обов'язкам конкретного педагога й бути реальними та досяжними, доступними за часовими показниками, безконфліктними, виключати «подвійну відповідальність».

Цілі педагогічного менеджменту включають вирішення наступних завдань, що у своїй сукупності визначаються наступним:

– відбивають періодичність і послідовність як окремі дії педагога як організатора, так і його всієї діяльності загалом;

– передбачають методику, технологію й правила виконання окремих видів: організаційної роботи педагога на конкретний відрізок педагогічного часу;

– визначають вимоги до якості результатів організаційної педагогічної діяльності та ефективності способів досягнення намічених цілей з урахуванням оптимальності витрачених зусиль;

– установлюють вимоги до складу та кваліфікації учасників педагогічного процесу, визначених для конкретної діяльності (відповідно до їх функціональних обов'язків);

– визначають кількість необхідної інформації і її основні джерела з позицій умови оптимальності (необхідності й достатності);

– визначають і передбачають основні правила контролю та обліку процесу, результатів діяльності педагогів як суб'єктів організаційної діяльності.

Мета та завдання виражають сутність першого системо утворювального, фактора педагогічного

менеджменту як діяльнісної, соціально-педагогічної системи, як цільового або проектувального (за Н. Кузьміною).

Дослідження й педагогічна практика показують, що основною ознакою ефективності педагогічного менеджменту є цілісність його реалізації. Порушення цілісності призводить до розпаду діяльнісної системи як такої. Властивість цілісності обумовлює взаємозв'язок, взаємовплив, взаєморозвиток всіх компонентів і системоутворювальних чинників будь-якій соціальній, а значить і педагогічній системі загалом.

Разом із тим дослідження показують, що демократичний стиль у педагогічному менеджменті формується й розвивається більшою мірою при використанні методів психолого-педагогічного впливу, що реалізуються у формі поради, прохання, побажання, вимогливого (але не жорсткого) розпорядження, заохочення, прикладу тощо.

Методи психолого-педагогічного впливу в процесі педагогічного менеджменту, як показують дослідження і практика, є головними засобами, що забезпечують успішність вирішення завдань організаційної діяльності педагога. Це досить ефективні способи впливу на сутнісні сфери особистості кожного учасника педагогічного процесу.

Висновки та пропозиції. Аналіз літератури показав, що педагогічний менеджмент характеризується значною мірою стилем управління при спілкуванні суб'єктів, що взаємодіють (педагога й учнів, з одного боку, і керівників із викладачами – з іншого). Навчальна діяльність вимагає від людини великої напруги сил і енергії, тому в ній особливо важливі доброзичливі взаємини, тактовність і поважна вимогливість, оскільки стиль управління й спілкування в навчальному закладі є прикладом і виховним фактором для учнів. Авторитет як педагогів, так і керівників в очах учнів (студентів) формується й зміцнюється не деклараціями, закликами та моралями, а практичними діями, цих осіб, усім духом і стилем педагогічного спілкування, прийнятим і схваленим в цьому закладі освіти за норму. Такі концептуальні позиції опанування майбутніми педагогами основами педагогічного менеджменту в загальному процесі їх підготовки допоможуть в майбутній організаційно-управлінській діяльності.

Отже, за сучасних умов заклади вищої освіти повинні враховувати педагогічні умови для підготовки майбутніх фахівців, здатних працювати за реалізації умов Концепції «Нова українська школа», стежити за інноваціями у відповідній галузі. Організаційно-управлінські вміння значно впливають на роботу вчителя. Вони дають змогу йому організовувати свою діяльність і поведінку, діяльність і поведінку учнів, впевнено й вільно оперувати навчальним матеріалом, бути обізнаними з методики навчання визначеного матеріалу, демонструвати знання індивідуальних особливостей учнів, ефективно використовувати застосовувати новітні методи й прийоми навчання.

Список використаної літератури:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения : общеобразовательный аспек. Москва : Педагогика, 1977. 224 с.
2. Бех І. Гуманізм у вихованні підростаючої особистості. *Рідна школа*. 1995. № 9. С. 23–25.
3. Бібік Н.М., Ващенко JI.С., Локшина О.І., Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід т українські перспективи / за заг. ред.. О.В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2005. 148 с.
4. Ващенко Л.М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : дис. …д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2006. 455 с.
5. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей». URL: http: // mon.gov.ua. – Назва з екрана.
6. Кузнецова О.В., Докуніна А.І. Формування організаційних умінь студентів як один із аспектів управління освітнім процесом особистості. *Теорія і практика управління сучасними освітніми системами*. Матеріали Рег. наук.-практ. конф., 25 квітня 2018р. Харків : ФОП Петров В.В. , 2018. С. 60–64.
7. Маслоу А.Г. Мотивация и личность ; пер.с англ. А.М. Татлыбаева. Санкт Петербург. : Евразия, 1999. 478 с.
8. Основи менеджменту / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. Москва : Дело, 1992. 702 с.
9. Пономарьова Г.Ф. Вихованнямайбутнього педагога : теорія і практика : монографія. Харків : Вид-во «Ранок», 2014. 405 с.
10. Педагогика : учеб. пособ. / Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Пименов Е.Н. Москва : Педагогика, 1997. 512 с.

Akimova O., Kuznetsova O., Chala A. Content of pedagogical management during the formation of organizational skills of students of institutions of higher education

The article deals with one of the topical problems of the preparation of future teachers of institutions of general secondary education - the content of pedagogical management during the formation of organizational skills of students. In particular, the importance of forming a complex of organizational skills among students, such as the ability to determine the goals and objectives of future activities, predict ways, ways of action, means of achieving the objectives, is revealed self-control and self-education. The theoretical aspects of the

content, goals, tasks of pedagogical management during the formation of organizational skills of students of institutions of higher education are highlighted.

The educational process, which is considered from the point of view of management theory, relates to a greater extent to a social activity system, and in general it is a specific dynamic and centralized system of management and management of the activities of its participants. Taking into account that all natural systems obey objective laws and laws of nature and society, we can assume that the educational process depends on social and managerial phenomena. It follows that the scientific basis for managing educational process in educational institutions as a whole are real and specific goals, as well as sufficiently reliable principles and methods of management activity.

It is the integration of organizational skills in the professional activities of future educators, in our opinion, makes the process of teaching in higher education institutions more productive. A teacher, who possesses organizational skills, faster and competently solves the tasks set before him, effectively overcomes difficulties, shows initiative and creativity. In this regard, the role and importance of organizational and managerial skills, which increasingly serve as one of the main criteria for assessing the professional activity of the future teacher, is sharply updated.

The results of scientific research show that students of pedagogical ZOO lack organizational skills, reflected in their lack of practical management training, the ability to use methods and means of influencing students to solve their tasks. The given problem in the conditions of growing necessity in raising the quality of professional training of future teachers becomes of paramount importance. Thus, there is a need to search, develop and introduce pedagogical conditions for the formation of organizational skills of future teachers. However, the scientific substantiation and implementation of such conditions is due to insufficient theoretical elaboration of such problems as: clarification of the essence of organizational skills; pedagogical analysis of the process of formation of organizational skills; identification of the specifics of the formation of organizational skills in pedagogical institutions of higher education.

Key words: *pedagogical management, organizational skills of students, professional motivation, motivation of students to master organizational skills, managerial activity.*

УДК 378.6:37(477.62):004.774.6БЛОГ
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.2

О. П. Аматьєва
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

М. О. Демченко
аспірант кафедри педагогіки і методики
технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

В. О. Гакало
студентка педагогічного факультету
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ РОБОТИ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

В статті проаналізовано роботу Ресурсного центру – валеонасиченого освітнього простору для розвитку студентів, педагогів, психологів, батьків та дітей ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Визначено провідну ідею та мету роботи Ресурсного центру. Наголошено, що діяльність Ресурсного центру педагогічного факультету як валеонасиченого освітнього простору для розвитку студентів, педагогів, психологів, батьків та дітей спрямовано на забезпечення функціонування зворотних зв'язків між його учасниками.

Представлено результати роботи Ресурсного центра, а саме: кількість залучених партнерів (педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів, загальноосвітніх шкіл) та Сертифікатів про розміщення провідного психолого-педагогічного досвіду на електронній сторінці Ресурсного центру, випусків науково-методичного журналу «Альманах психолого-педагогічного досвіду», науково-методичних посібників, статей у наукових журналах України та за її межами. Описано роботу Ресурсного центру в освітньому процесі педагогічного факультету ДВНЗ ДДПУ.

Висвітлено роботу освітнього блогу «Ресурсний центр – валеонасичений освітній простір для розвитку студентів, педагогів, психологів, батьків та дітей», який має наступні можливості: здійснення зворотного зв'язку з користувачами; завантаження розміщених матеріалів; пошук інформації за ключовими словами; відбиття кількості переглядів користувачів. Схарактеризовано структуру та наповнення освітнього блогу. Сторінки основного меню: «Головна», «Про РЦ», «Новини», «Консультанти РЦ», «Бюлетень РЦ», «Публікації про нас», «Для психолого-педагогічних працівників», «Для фахівців соціальної сфери», «Альманах психолого-педагогічного досвіду», «Про автора», «Контакти»; сторінки перехресної колонки ліворуч (cross-column): «Наші партнери», «На допомогу студентам (підручники on-line)».

Визначено, що інформаційним ядром Ресурсного центру є унікальна інтелектуальна база викладачів вишу та забезпечення доступу до інформаційних, науково-методичних, навчальних інформаційних ресурсів із можливістю трансформувати себе і суспільство.

Ключові слова: *ресурсний центр, студенти, освітній блог, педагогічні працівники, заклад дошкільної освіти.*

Постановка проблеми. Сучасний освітній процес із його швидкоплинними змінами ускладнює орієнтування та професійне самовизначення педагогів і психологів у розв'язанні актуальних проблем освіти. Недостатнє фінансування закладів дошкільної освіти та шкіл ускладнює мінімізацію цих проблем. Крім того, у сучасному соціумі слабко організована робота з педагогізації населення залишає більшість молодих сімей наодинці з їхніми проблемами щодо виховання та розвитку дітей у межах валеонасиченого простору, унаслідок чого вони (проблеми) лише загострюються. Відтак, створення Ресурсного центру сприяє розвитку професійно-методичної компетентності студентів, педагогів та психологів, психолого-педагогічної обізнаності батьків дітей дошкільного та шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз вітчизняних розвідок за темою дослідження дозволяє стверджувати, що розробляється проблема організації діяльності ресурсних центрів для соціальних працівників, реалізації різних соціальних проектів (Н. Заверико, Т. Лях, І. Новікова, Н. Троценко та інші). Їхню діяльність присвячено висвітленню досвіду організації та роботи ресурсних центрів для реалізації різноманітних проблем соціальної роботи [5].

© Аматьєва А. П., Демченко М. О., Гакало В. О., 2019

Аналіз закордонних досліджень виявив спрямованість роботи ресурсних центрів на супроводження інклюзивних процесів у закладах освіти (Г. Тархова), на розв'язання питань управління ресурсним центром закладів освіти (О. Зотова) тощо [2; 4].

Мета статті. Проаналізувати роботу Ресурсного центру педагогічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі Україна зазнає значних соціально-економічних, духовних і культурних перетворень, що вимагають від вищої школи виховання нового покоління. У зв'язку із цим триває пошук освітніх технологій, які б сприяли особистому та професійному зростанню майбутніх фахівців та забезпечували взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

З цією метою було започатковано реалізацію інноваційного проекту «Ресурсний центр – валеонасичений освітній простір для розвитку студентів, педагогів, психологів, батьків та дітей» на педагогічному факультеті ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Провідна ідея роботи Ресурсного центра – поєднання наукового потенціалу викладачів ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» та практичних працівників для підвищення ефективності підготовки фахівців із дошкільної освіти, практичної психології, соціальної роботи, соціального забезпечення.

Мета роботи Ресурсного центра – забезпечення професійно-методичної компетентності студентів, формування їхньої педагогічної обізнаності в різних формах інформаційно-комунікативної та професійної взаємодії на основі діяльності Ресурсного центра.

Діяльність Ресурсного центру педагогічного факультету як валеонасиченого освітнього простору для розвитку студентів, педагогів, психологів, батьків та дітей спрямовано на забезпечення функціонування зворотних зв'язків між його учасниками, а саме: викладачами вишу, студентами, педагогами-практиками дошкільних навчальних закладів і загальноосвітніх шкіл, практичними психологами закладів освіти, соціальними педагогами, батьками дітей дошкільного та шкільного віку. Для забезпечення психолого-педагогічної та науково-методичної підтримки всіх учасників освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах, школах та у вишах проектом передбачено накопичення інформаційних ресурсів для обміну між учасниками, розробку методичного забезпечення з урахуванням потреб усіх учасників освітнього процесу, залучення до створення та експериментальної апробації методичних посібників викладачів та педагогів-практиків і психологів [1].

Ресурсний центр як валеонасичений простір включає сукупність умов для самореалізації особистості в напрямку збереження здоров'я, формування здорового способу життя, а саме:

– «Якісна освіта» – отримання якісної освіти закладає основу для поліпшення умов життя людей і забезпечення сталого розвитку. Робота в Ресурсному центрі є однією із форм підвищення кваліфікації викладачів закладу вищої освіти;

– «Партнерство заради сталого розвитку» – Ресурсний центр створює умови для взаємодії викладачів, студентів, педагогічних працівників та батьків дітей дошкільного та шкільного віку з метою популяризації провідного психолого-педагогічного досвіду.

Робота Ресурсного центра педагогічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» розпочалася у березні 2015 року.

За період роботи Ресурсного центра (березень 2015 року – квітень 2019 року) до розміщення на електронній сторінці було отримано матеріали від 158 педагогічних працівників, серед них: 79 вихователів дошкільних навчальних закладів; 41 завідувач, методист та вихователь-методист дошкільних навчальних закладів; 6 практичних психологів; 12 керівників музичних; 2 керівники із фізичного виховання; 3 методисти відділів освіти; 1 вчитель початкових класів; 12 вчителів-логопедів; 1 директор школи-інтернату Донецької, Харківської, Дніпропетровської областей та 1 аспірант.

Після рецензування матеріалів, які надійшли до Ресурсного центру, педагогічні працівники отримали відповідний Сертифікат про розміщення матеріалів провідного психолого-педагогічного досвіду на електронній сторінці Ресурсного центру. Усього було видано 158 Сертифікатів.

Зроблено публікацію шести випусків науково-методичного журналу «Альманах психолого-педагогічного досвіду». На сторінках нового видання розміщені матеріали провідного психолого-педагогічного досвіду, який представлено на сторінці Ресурсного центру – валеонасиченого освітнього простору для розвитку студентів, педагогів, психологів, батьків та дітей.

Перший випуск Альманаху було присвячено 50-річчю педагогічного факультету. Тема другого випуску: «Театр навчає і виховує: театралізована діяльність у дошкільному віці». Третій випуск Альманаху психолого-педагогічного досвіду присвячено проблемі використання сучасних здоров'язбережувальних технологій у практиці роботи закладів дошкільної освіти. У четвертому випуску висвітлено досвід роботи дошкільного навчального закладу № 3 «Ромашка» м. Слов'янська Донецької області. Тема п'ятого випуску: «Актуальні проблеми художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку». Шостий випуск (спецвипуск) висвітлює досвід роботи з дітьми дошкільного віку, що мають особливі освітні потреби. Триває підготовка сьомого випуску, присвяченого досвіду роботи дошкільного закладу № 55 «Лелека» м. Слов'янська та спецвипуску матеріалів керівників музичних означеного закладу дошкільної освіти, продовжується добір матеріалів наступного випуску про досвід роботи дошкільного закладу № 2 «Оленка» м. Слов'янська Донецької області.

Робота Ресурсного центру відбивається в освітньому процесі педагогічного факультету. Так,

студенти денної та заочної форм навчання були залучені до підготовки інформаційних матеріалів із дисциплін «Етнопсихологія», «Психологія профорієнтаційної роботи», «Психологія сім'ї», «Психологія педагогічної діяльності», «Психологія виховної роботи» та ін. За результатами науково-методичного пошуку в означених напрямках було підготовлено 3 навчально-методичні посібники, 3 методичні рекомендації з дисциплін, 1 довідник з етнопсихології.

Завдання та діяльність Ресурсного центру представлені у наукових публікаціях України та за її межами, а саме: опубліковано 1 статтю у виданні, яке внесено до наукометричної бази Web of Science, 2 статті в журналі, який внесено до наукометричної бази Index Copernicus, 3 статті у фахових виданнях України, 1 закордонна публікація, 1 стаття у нефаховому виданні України.

Робота Ресурсного центру висвітлюється на офіційному сайті ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (http://www.ddpu.edu.ua).

Створено блог Ресурсного центру, який має наступні можливості: здійснення зворотного зв'язку з користувачами; завантаження розміщених матеріалів; пошук інформації за ключовими словами; відбиття кількості переглядів користувачів (11 452 перегляди).

Блог було створено з урахуванням характеристик освітніх блогів (регулярність ведення, колективність, включеність декількох видів мультимедіа, контентність (авторський текст), автономність, мобільність) та типових помилок, які були допущені авторами освітніх блогів (відсутність назви, анонімність, велика кількість сторінок, занадто довгий текст, граматичні та синтаксичні помилки, тривале завантаження сторінки, невдалий дизайн, зайва анімація, відсутність плану, ігнорування соціальних мереж) [3].

Розглянемо структуру та змістовне наповнення освітнього блогу «Ресурсний центр – валеонасичений освітній простір для розвитку студентів, педагогів, психологів, батьків та дітей» (https://resourcecenterped.blogspot.com).

Сторінки основного меню: «Головна», «Про РЦ», «Новини», «Консультанти РЦ», «Бюлетень РЦ», «Публікації про нас», «Для психолого-педагогічних працівників», «Для фахівців соціальної сфери», «Альманах психолого-педагогічного досвіду», «Про автора», «Контакти».

На головній сторінці публікуються повідомлення авторів (текст, фото, відео). Інформація постійно оновлюється та публікується у хронологічному порядку.

На сторінці «Про РЦ» подано інформацію про організацію роботи Ресурсного центру, основні напрямки роботи, представлено структуру Ресурсного центру.

Сторінка «Новини» інформує читачів про роботу Ресурсного центру.

На сторінці «Консультанти РЦ» представлено інформацію про викладачів-консультантів педагогічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Сторінка «Бюлетень РЦ». Редакційна колегія Ресурсного центру популяризує результати роботи у Бюлетенях Ресурсного центру. За весь період роботи було зроблено 22 випуски, які презентують доробки педагогічних працівників.

На сторінці «Публікації про нас» представлено матеріали про роботу Ресурсного центру у виданнях України та за її межами.

Сторінки «Для психолого-педагогічних працівників», «Для фахівців соціальної сфери» містять практичні матеріали: презентації, тренінги, програми соціально-педагогічної реабілітації та інше, що розроблені викладачами педагогічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

На сторінці «Альманах психолого-педагогічного досвіду» розміщено випуски науково-методичного журналу (шість випусків).

Сторінка «Про автора» містить інформацію про авторів блогу, а саме: освіта, стаж роботи, життєве кредо, сфера наукових інтересів. Інформація розміщена з метою знайомства відвідувачів блогу з авторами.

На сторінці «Контакти» розміщена електронна адреса авторів блогу, за якою відвідувачі надсилають свої запитання.

Перехресна колонка ліворуч (cross-column) містить такі сторінки: «Наші партнери», «На допомогу студентам (підручники on-line)».

На цих сторінках розміщено методичні доробки педагогічних працівників (завідувачів, методистів, вихователів, інструкторів із фізичного виховання, керівників музичних, практичних психологів, вчителів, логопедів, аспірантів та здобувачів), підручники для самостійного опрацювання студентами.

Також у блозі наявний гаджет «Корисні посилання», у якому розміщено посилання на офіційні сайти, а саме: Міністерство освіти та науки України (https://mon.gov.ua/ua), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (http://ddpu.edu.ua), Освіта.ua (http://osvita.ua), Методичний портал (http://metodportal.com), Освітній портал (http://www.osvita.org.ua).

З метою залучення педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів та загальноосвітніх шкіл до освітнього блогу «Ресурсний центр – валеонасичений освітній простір для розвитку студентів, педагогів, психологів, батьків та дітей» у соціальній мережі Фейсбук створено групу Ресурсного центру (https://www.facebook.com/groups/resursdopp/), яка налічує понад 1 500 учасників, серед яких: завідувачі, вихователі-методисти, вихователі, практичні психологи, керівники музичні дошкільних навчальних закладів та загальноосвітніх шкіл із різних областей України. Група має статус загальнодоступної та кожний охочий може долучитися до неї.

Отже, Ресурсний центр педагогічного факультету є: сучасною результативною формою інформаційного обміну, що передбачає формування віртуальних педагогічних спільнот, використання Інтернет-серверів, розробку комп'ютерних дидактичних матеріалів, формування в психолого-педагогічних

працівників навичок роботи з електронними ресурсами та масивами інформації; інструмент удосконалення системи підготовки фахівців психолого-педагогічного напряму згідно із сучасними стандартами освіти; можливість налагодження міцних зв'язків викладачів університету та психолого-педагогічних працівників, що є запорукою забезпечення потреб сучасного ринку освітньої діяльності.

Висновки. Отже, проведений аналіз надає можливість стверджувати, що створений на педагогічному факультеті ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» Ресурсний центр як валеонасичений простір для розвитку студентів, педагогів, психологів батьків та дітей дошкільного та шкільного віку – це осередок накопичення, систематизації, розповсюдження перспективного психолого-педагогічного досвіду освітян Донеччини.

Перспективи подальшої роботи: проведення вебінарів; консультування педагогічних працівників із підготовки матеріалів психолого-педагогічного досвіду; узагальнення, систематизація та популяризація матеріалів провідного психолого-педагогічного досвіду на сайті та в постійному виданні «Альманах психолого-педагогічного досвіду»; підготовка та видання навчально-методичних посібників.

Список використаної літератури:

1. Аматьєва О.П., Курінна С.М., Головко М.Б. Ресурсний центр факультету дошкільної освіти та практичної психології як засіб удосконалення підготовки фахівців. *Щомісячний науково-педагогічний журнал Рідна школа.* № 3 (березень), 2014. С. 41–46
2. Зотова Е.Б. Управление Ресурсным центром образовательного учреждения: научно-практическая разработка для руководителей образовательных учреждений различного типа и вида, осуществляющих управление инновационной деятельностью в процессе передачи результатов экспериментальной работы в массовую практику. Москва, 2012. 81 с.
3. Набока О.Г., Демченко М.О. Освітній блог як засіб професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання.* Том 69. № 1 (2019). С. 64–77.
4. Тархова Г.А. Сопровождение инклюзивных процессов в образовательных учреждениях. URL: http://innovation.momos.ru/index.php/component/k2/item/24 (дата звернення: 04.05.2019).
5. Троценко Н.Є. Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.05. Київський ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2012. 20 с.

Amatieva O., Demchenko M., Gakalo V. Use of Resource center opportunities for optimization psychological education workers' preparation

The article analyzes the work of the Resource Center – a valence-centered educational environment for students, teachers, psychologists, parents and children of SHEI «Donbas State Pedagogical University». The leading idea and purpose of the Resource Center work are determined. It was emphasized that the activity of the Resource Center of the Faculty of Pedagogy as a valence-centered educational space for the development of students, teachers, psychologists, parents and children is aimed at ensuring the functioning of feedback between its participants.

The results of the Resource Center work are presented, namely: the number of partners involved (teachers of pre-school educational institutions, schools) and Certificates on placement of leading psychological and pedagogical experience on the Resource Center website, issues of the scientific and methodological magazine «Almanac of psychological and pedagogical experience», scientific and methodical manuals, articles in scientific journals of Ukraine and abroad. The Resource Center work in the educational process of the pedagogical faculty of SHEI DSPU is described.

The work of the educational blog «Resource Center – a valence-centered educational environment for the development of students, teachers, psychologists, parents and children» is highlighted, which has the following possibilities: feedback; loading of placed materials; search for information by keywords; display the number of users' views. The structure and content of the educational blog are characterized. The main menu pages are: "Home", "About RS", "News", "Consultants of the RC", "Bulletin of the RC", "Publications about us", "For psychologists and pedagogical workers", "For specialists of social sphere", "Almanac of psychological and pedagogical experience", "About the author", "Contacts"; cross-column pages: "Our partners", "To help students (on-line tutorials)".

It is determined that the information kernel of the Resource Center is a unique intellectual base of high school teachers providing access to informational, scientific and methodical, educational information resources with the ability to transform themselves and society.

Key words: *Resource center, students, educational blog, pedagogical staff, pre-school institution.*

УДК 378.147
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.3

В. І. Бабак
начальник кафедри повітрянодесантної підготовки
факультету підготовки спеціалістів десантно-штурмових військ
Військової академії (м. Одеса)

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕСАНТНО-ШТУРМОВИХ ВІЙСЬК

У статті конкретизовано компоненти, критерії, показники та рівні готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ. Резюмовано, що особливості застосування військ у ході антитерористичної операції зумовлюють інтенсивність та якість підготовки майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ. Відзначено, що проблема діагностики широко представлена з точки зору розвитку педагогічної психології та методології в наукових дослідженнях. Визначено, що критерії є відповідним індикатором, на підставі якого оцінюється динаміка та результативність експериментального дослідження. Встановлено, що загальні вимоги до виділення й обґрунтування критеріїв зводяться того, що вони повинні відбивати основні закономірності формування особистості. Виявлено, що за допомогою критеріїв встановлюється зв'язок між усіма компонентами досліджуваної системи, якісні показники мають виступати в єдності з кількісними. З'ясовано, що показник, як складова критерію, є конкретним і типовим виявленням одиниць його суттєвих сторін, за яким можна визначити наявність якості, зробити висновок про рівень її розвитку.

Ґрунтуючись на результатах проведеного теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел з проблеми підготовки майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ до професійної діяльності, беручи до уваги особливості та структуру підготовки майбутніх офіцерів, конкретизовано компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, особистісно-результативний), критерії (усвідомлення значущості готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності, цілеспрямованість пізнавальної активності майбутніх офіцерів у процесі вивчення фахових дисциплін, ступінь сформованості готовності застосовувати набуті вміння та навички для виконання різних видів професійної діяльності, рефлексія та самооцінка), показники, що оцінюються за чотирма рівнями (високий, достатній, задовільний, низький) готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ.

Ключові слова: *курсанти, офіцери десантно-штурмових військ, готовність, компоненти, критерії, показники.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Головними меседжами оборонної реформи у Стратегічному оборонному бюлетені України (2016 р.), розрахованому на період до 2020 р., є: створення державної програми розвитку всіх аспектів оборонної та військової сфери до кінця 2020 р.; приведення стандартів Збройних сил України (далі – ЗСУ) до стандартів НАТО; оновлення правової бази в оборонній сфері; створення Комітету реформ Міністерства оборони України та Збройних Сил України задля забезпечення координації, моніторингу та оцінки оборонної реформи [1, с. 15]; щорічне спрямовування з бюджету на фінансування сектору безпеки та оборони не менше 5% запланованого обсягу валового внутрішнього продукту (ВВП), у тому числі на оборону – не менше 3% запланованого обсягу ВВП; створення об'єднаного керівництва секторами безпеки та оборони; створення інтегрованої системи закупівель у Міністерстві оборони; створення Сил спеціальних операцій як окремого роду військ за стандартами НАТО; поглиблення взаємодії з країнами-членами НАТО у сфері військової розвідки; перебудова системи медичного та логістичного забезпечення; створення, утримання та розгортання стратегічного резерву Збройних Сил України та інше [2; 3]. Висловлені тези та події на сході України вказують на важливість підготовки держави до збройного захисту національних інтересів.

Основною метою такої підготовки, як наголошено у Військовій доктрині, є досягнення рівня обороноздатності, достатнього для стримування інших держав від застосування воєнної сили проти України, а в разі військового конфлікту – для оперативного і злагодженого переходу держави з мирного на військовий стан і відсічі збройній агресії, ліквідації (локалізації, нейтралізації) збройного конфлікту, територіальної оборони та цивільного захисту України. А для захисту держави необхідні добре підготовлені професіонали військової справи, зокрема офіцери десантно-штурмових військ (далі – ДШВ) [1, с. 34].

Особливо гостро ця проблема постала в період інтенсифікації реформування ЗСУ

© Бабак В. І., 2019

(з 2014 р. та донині) з початком проведенням антитерористичної операції (далі – АТО). З оголошенням у державі 01 березня 2014 р. «особливого періоду» – початку ведення антитерористичної операції – питання вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ набуло неабиякої актуальності.

Перебіг бойових дій на сході України засвідчив необхідність якісної підготовки українських воїнів, зокрема десантників, до дій у населених пунктах, ділянках місцевості з обмеженою видимістю та інших нестандартних умовах, які вимагають від військових фахівців особливих індивідуальних навичок у переміщенні та застосуванні зброї. Зазначимо, що з початку антитерористичної операції на сході високомобільні десантні війська постійно брали та беруть участь у захисті цілісності держави [1, с. 26–27].

Особливості застосування військ у ході АТО зумовлюють інтенсивність та якість підготовки майбутніх офіцерів ДШВ у напрямі експлуатації, обслуговування та застосування штатної бойової техніки, зокрема водіння БМП і БТР у складних умовах місцевості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які спирається автор. Теоретичний аналіз сучасної військової, педагогічної та психологічної літератури (І. Бех, О. Бикова, Д. Блохін, Є. Бондаревська, М. Варій, Л. Доломанюк, І. Зимня, Н. Кічук, В. Коровін, Т. Майборода, М. Мацишин, Т. Нестеренко, В. Петрук, С. Пільова, І. Родигіна, Л. Романишина, О. Савченко та інші) засвідчив, що нині проблема професійної готовності стає все більш актуальною, її досліджують у багатьох наукових напрямах.

Особливості професійної підготовки військових досліджували О. Барабанщиков, І. Біочинський, М. Герасимов, М. Дьяченко, О. Єфремов, М. Заплавський, Є. Леонов, І. Липський, В. Полюк, В. Пономаренко, Є. Сарафанюк, Н. Феденко, Г. Шпак, В. Ягупов та інші. На підставі теоретичного аналізу наукових джерел з'ясовано, що особливості та структурні компоненти професійної готовності військовослужбовців розглядаються за різними родами військ, зокрема: майбутніх офіцерів-прикордонників (А. Афанасьєв, М. Мацишин, С. Морозов та інші), майбутніх офіцерів Міністерства внутрішніх справ (Т. Трегубенко, Г. Яворська та інші), спеціалістів зв'язку (Є. Бударін та інші), військового фахівця в галузі захисту інформації (Ю. Коленко та інші), офіцера служб тилу (С. Каплун) та інше. Натомість, проблема формування готовності майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ до професійної діяльності на основі реалізації акмеологічного підходу висвітлена недостатньо.

Метою статті визначено конкретизацію компонентів, критерії, показників та рівнів готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Звернемося до поняттєво-термінологічного осмислення досліджуваної проблеми. Новий тлумачний словник української мови подає такі поняття «показник»: «свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь; дані, які свідчать про кількість чого-небудь, завдяки чому можна судити про стан, розвиток, хід чогось» [5, с. 794].

За трактуванням С. Гончаренка, показники «поєднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішень про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез» [6, с. 3]. Показники надають можливість визначити якісні зміни кожного критерію на певному рівні та кількісні характеристики сформованості цих рівнів. Показник, як складова критерію, є типовим і конкретним проявом однієї з суттєвих сторін певної якості особистості. Його використання допомагає оцінити якість і рівень її сформованості.

За визначенням науковців (С. Гончаренко, Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров, В. Радул та інших), критерій є ознакою, за якою класифікуються та оцінюються явища, дії або діяльність, зокрема під час їх формалізації. Критерії є відповідним індикатором, на підставі якого оцінюється динаміка та результативність експериментального дослідження. Загальні вимоги до виділення й обґрунтування критеріїв можна звести до того, що вони мають відбивати основні закономірності формування особистості; за допомогою критеріїв має встановлюватися зв'язок між усіма компонентами досліджуваної системи; якісні показники мають виступати в єдності з кількісними.

Новий тлумачний словник української мови подає поняття «критерій» як мірило, підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось [5, с. 627]. Значення самого поняття «критерій» визначається як об'єктивна ознака, за допомогою якої відбувається порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його в різних обстежених осіб або класифікація вивчених чинників і процесів. Тоді як О. Барабанщиков наводить декілька визначень критеріїв:

а) це показник, об'єктивний прояв чого-небудь;

б) це психологічна установка діагноста;

в) це мірило, тобто правило, яким треба користуватися під час діагностування;

г) це питання опитувальника, анкети, тесту тощо [7, с. 47].

Науковці вважають, що критерії повинні бути об'єктивними (результати мають відповідати педагогічному явищу), унікальними (не повинно

бути взаємопересічних критеріїв та їх показників), повними (охоплювати найбільш значні й стійкі сторони педагогічного явища), надійними (має бути правдивий результат у різних умовах) і зрозумілими (всі експерти мають однозначно тлумачити критерії та їх показники) [7]. Складниками критерію є показники.

У виборі критеріїв ми виходимо з того, що кожний з них має систему показників, яка характеризує якісні зміни критерію. Показники, як складові частини критерію, є конкретним і типовим виявленням одиниць його суттєвих сторін, за яким можна «визнати» наявність якості, зробити висновок про рівень її розвитку.

У педагогічних дослідженнях за допомогою критерію відбувається порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його у різних обстежених осіб або класифікація вивчених чинників і процесів [1; 4].

Зокрема, Н. Полєтаєва визначає основні критерії підготовленості майбутніх офіцерів:

– знання програмного матеріалу (рівень теоретичної та практичної підготовки);

– прагнення до вдосконалення професійних знань, умінь та навичок у процесі навчальних занять і під час самостійної підготовки;

– рівень розвитку стійкості уваги;

– рівень уміння майбутніх офіцерів самостійно виявляти професійно-творчу пізнавальну активність (самостійне вивчення додаткової літератури, що виходить за межі програми, робота в наукових гуртках тощо) [9, с. 84].

Аналіз військово-педагогічної літератури свідчить, що на сьогодні склалися різні підходи до відбору й обґрунтування критеріїв та показників готовності майбутніх офіцерів, у тому числі десантно-штурмових військ, до професійної діяльності. Зокрема, П. Городов основним критерієм пропонує обрати результативність і мотив поведінки, діапазон прояву і стійкість конкретної якості особистості [8, с. 36].

У працях науковців система навчально-пізнавальної діяльності характеризується за такими критеріями: змістово-результативний; операційний; мотиваційно-динамічний [1, с. 77].

Змістово-результативний критерій враховує те, що внаслідок активності суб'єктів освітнього процесу виявляється результат, який не завжди зовнішньо виражений. Операційний критерій визначає прийом навчання, який враховує характер діяльності суб'єкта. Він орієнтує викладача не лише на реєстрацію, а й на формування рівня активності студентів чи курсантів. Мотиваційно-динамічний критерій відбиває не лише акт поведінки, а й психічний стан суб'єктів у навчанні [1, с. 81].

У дисертаційному дослідженні Ю. Івашкова виокремлено такі критерії готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: професійно-пізнавальний, діяльнісно-змістовий та регуляційно-поведінковий. Науковець подає коротку характеристику цих критеріїв та розкриває їх зміст шляхом визначення показників [10, с. 111]. Дослідник визначає показниками за професійно-пізнавальним критерієм знання курсантами статутів, положень керівних документів, вимог експлуатаційно-технічної документації, особливостей служби, навички та звички дисциплінованої поведінки, знання основ правопорядку та дисципліни, усвідомлення значущості дисциплінованості, вміння дотримуватися розпорядку дня, зовнішній вигляд. Діяльнісно-змістовий критерій характеризується такими показниками: ініціативність; самостійність; старанність і організованість; відповідальність; активність у підтримці дисципліни в курсантському підрозділі; вимогливість до себе і товаришів; нетерпимість до порушень дисципліни; пунктуальність під час несення служби; точність при виконанні наказів і розпоряджень начальників. Основними показниками регуляційно-поведінкового критерію автор визначає такі: дотримання вимог керівних документів, розпоряджень і наказів; ставлення до служби та навчання у вищому закладі освіти; ставлення до командирів; ставлення до товаришів по службі; ставлення до майна, бойової техніки та зброї; культура мови у стосунках з товаришами; вміння управляти своєю поведінкою та емоціями; наявність навичок самодисципліни; реакція на критику [10, с. 124].

У процесі розробки критеріїв оцінки готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ враховано також вимоги, яким ці критерії повинні відповідати, зокрема:

– бути об'єктивними, відбивати ознаки, які властиві предмету дослідження незалежно від волі суб'єкта та об'єкта;

– містити істотні ознаки предмета дослідження, а найістотніші ознаки повинні бути стійкими та постійними;

– узгоджуватись із загальними критеріями ефективності всього освітнього процесу;

– бути простими та зручними в застосуванні.

Проблема визначення критеріїв, показників та рівнів готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ пов'язана з труднощами, оцінки рівня їх сформованості [4]. Для розв'язання цієї проблеми важливим є теоретичне обґрунтування сутності компонентів, критеріїв та показників готовності офіцерів десантно-штурмових військ до професійної діяльності.

Висновки. Ґрунтуючись на результатах проведеного теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел з проблеми підготовки майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ до професійної діяльності, беручи до уваги особливості та структуру підготовки майбутніх офіцерів у процесі навчання ми

дійшли висновку, що для дослідження рівнів готовності суттєве значення мають компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, особистісно-результативний), критерії (усвідомлення значущості готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності, цілеспрямованість пізнавальної активності майбутніх офіцерів у процесі вивчення фахових дисциплін, ступінь сформованості готовності застосовувати набуті вміння та навички для виконання різних видів професійної діяльності, рефлексія і самооцінка), показники, що оцінюються за чотирма рівнями (високий, достатній, задовільний, низький).

Перспективи подальших наукових розвідок в цьому напрямі вбачаємо у теоретичному обґрунтування сукупності організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ на засадах акмеологічного підходу.

Список використаної літератури:

1. Георгієв В.М. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів високомобільних десантних військ у процесі фахової підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2015. 244 с.
2. Про створення єдиної системи військової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 грудня 1997 р. № 1410. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-п (дата звернення: 19.05.2019).
3. Про нову редакцію Воєнної доктрини України : Указ Президента України від 2 вересня 2015 р. № 555/2015. URL: http://www.president.gov.ua/documents/5552015-19443 (дата звернення: 19.05.2019).
4. Хрупало М.М. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2016. 332 с.
5. Новий тлумачний словник української мови : в 3 т. Київ : Аконіт, 2008. Т. 2. 926 с.
6. Гончаренко С.У. Гуманітаризація освіти як першооснова розбудови освітньої системи України (з доп. на загальних зборах АПН України). *Освіта.* 1994. № 78–79. С. 2–3.
7. Барабанщиков А.В., Дерюгин Н.И. Военно-педагогическая диагностика. Москва : ВПА, 1995. 108 с.
8. Городов П.Н. Оптимизация процесса воспитания в высшей военной школе. Мосва : ВПА, 1993. 112 с.
9. Полетаева Н.В. Педагогические условия развития профессионально-творческой познавательной активности курсантов образовательного учреждения МВД России : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01. Липецк, 2004. 128 с.
10. Івашков Ю.Б. Формування дисциплінованості як професійної якості майбутніх офіцерів державної прикордонної служби України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2010. 196 с.

Babak V. Components, criteria, indicators and levels of formation of readiness to professional activity of future officers of the Air Assault Forces

The article concretizes the components, criteria, indicators and levels of readiness to professional activity of future officers of the Air Assault Forces. It has been summarized that peculiarities of using troops during the antiterrorist operation, determine the intensity and quality of training future officers of the Air Assault Forces. It has been noted that the problem of diagnostic is widely represented in terms of development of pedagogical psychology and methodology in scientific studies. It has been determined that criteria are the appropriate indicator on the basis of which the dynamics and effectiveness of the experimental research are defined. It has been established that the general requirements for selection and substantiation of the criteria are reduced to the fact that they should reflect the basic patterns of personality formation. It has been found that with the help of criteria connection between all components of the studied system is established, qualitative indicators should act in unity with quantitative ones. It has been found that the indicator, as a component of a criterion, is a concrete and typical identification of units of its essential aspects, by which one can determine the availability of quality, to conclude about the level of its development.

Based on the results of theoretical analysis of scientific and pedagogical sources on the problem of training future officers of the Air Assault Forces to professional activity, taking into account the particularities and the structure of training future officers, specified components (motivational-valuable, cognitive- perceptional, operational-active, personal-resultative), criteria (awareness of the importance of readiness of future officers to professional activity, purposefulness of cognitive activeness of future officers in the process of studying professional disciplines, degree of formation readiness to use acquired abilities and skills to perform various types of professional activity, reflection and self-appraisal), indicators, which are evaluated by four levels (high, sufficient, satisfactory, low) of readiness to professional activity of future officers of the Air Assault Forces.

Key words: *cadets, officers of the Air Assault Forces, readiness, components, criteria, indicators.*

УДК 651.75:81’243.001
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.4

Л. М. Бадюл
старший викладач кафедри іноземних мов
Одеського національного економічного університету

ДІЛОВА КОРЕСПОНДЕНЦІЯ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядається проблема застосування ділової кореспонденції на заняттях з іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах. Ставиться за мету розглянути роботу з діловою кореспонденцією студентів економічного профілю ВНЗ та її вплив на ефективність засвоєння ділової іноземної мови. Автор розглядає різні види роботи з діловою кореспонденцією, детально зупиняється на діловому листуванні. Визначається, що під час роботи з діловою кореспонденцією, студенти економічних спеціальностей засвоюють спеціалізовану термінологію та особливості складання ділових паперів.

Автор пропонує різні види діяльності з теми «Ділова кореспонденція» для студентів-економістів перших, других та третіх курсів з метою опанування діловою іноземною мовою. Так, наприклад, для студентів першого року навчання пропонується не лише ознайомлення зі структурою ділового листа та засвоєння найбільш уживаних лексичних виразів та фраз, а також робота із заповнення пропусків у ділових листах з подальшим перекладом на українську мову. Для студентів-економістів другого року навчання окрім завдань, які використовуються для першого курсу, пропонується написання ділових листів у рамках виконання кейс-стаді. На третьому курсі пропонується самостійне складання ділових листів від імені як фізичних так і юридичних осіб.

У статті описуються види роботи, що можна використовувати під час опанування теми «Ділове листування»: усунення пропусків у наведених ділових листах, написання ділових листів у рамках виконання кейс-стаді та таке інше. Окрім того, автором наводяться конкретні приклади розроблених завдань для студентів перших-других курсів економічних спеціальностей немовних ВНЗ з даної тематики. Так, для студентів першого курсу пропонується приклад ділового листа з п’ятьма видаленими словосполученнями та наданими на вибір сімома варіантами для заповнення пропусків. Для студентів другого курсу наводяться приклади написання ділових листів у рамках виконання кейс-стаді.

Наприкінці статті пропонуються тестові завдання, за допомогою яких можна перевірити рівень засвоєння студентами немовних вищих навчальних закладів ділової іноземної мови. Результати проведеного тестування засвідчили, що запропоновані автором види роботи позитивно вплинули на засвоєння студентами-економістами ділової комунікації мотивували їх до самостійної роботи із зазначеної теми.

Ключові слова: *ділова кореспонденція, іноземна мова, ділове спілкування, студенти економічних спеціальностей, вищий навчальний заклад.*

Постановка проблеми. Сучасна Україна, перед якою постала проблема виходу з економічної кризи та актуальна задача економічного розвитку, конче потребує добре підготовлених професіоналів економічних спеціальностей. Саме тому, перед вищими навчальними закладами економічного профілю, до яких відноситься й Одеський національний економічний університет, постає завдання підготувати таких спеціалістів.

Оскільки, фахівець-економіст повинен володіти не лише профільними компетенціями, а й вільно володіти іноземною мовою, не остання роль у підготовці майбутніх фахівців відводиться заняттям з іноземної мови. Практика викладання іноземної мови показує, що краще усвідомлення та володіння мовою відбувається тоді, коли студенти-економісти приділяють значну увагу самостійній роботі, виконуючи усі завдання, які запропоновані викладачем.

У якості завдань для самостійної роботи з опановування іноземною мовою, студентам-економістам можна запропонувати: професійно-орієнтовані тексти, створення проектів-презентацій на задану тематику, творчі завдання, аналіз дилеми, ситуаційний аналіз, написання есе, підготовку до дискусії на певну тему та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз сучасної навчально-методичної літератури показав, що проблема ділового листування на заняттях з іноземної мови розглядалася з різних аспектів.

Так, З.В. Малюська (2006 р.) розглядала проблему навчання ділового спілкування на заняттях з іноземної мови для спеціалістів з економіки. Автор окреслила коло типових ситуацій усного спілкування для студентів економічного профілю [3].

Засоби підвищення мовленнєвих компетенцій з іноземної мови майбутніх економістів комплексно розглядаються викладачами кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету [4].

© Бадюл Л. М., 2019

У дослідженнях Н.Д. Дідо (2015 р.) були розглянуті основні аспекти навчання ділової англійської мови студентів немовних спеціальностей [1].

О.Л. Огурцова (2006 р.) одним з сучасних факторів оптимізації навчання студентів ділової іноземної мови визначає використання інформаційних ресурсів мережі Інтернет [6].

Методику навчання написанню ділових листів на основі рецептивних, репродуктивних, репродуктивно-продуктивних та продуктивних вправ запропонувала Л.Л. Петльована (2016 р.). Автор також розглядає основні труднощі студентів під час написання ділового листа [7].

Мета статті. У даній роботі ми ставимо за мету розглянути роботу з діловою кореспонденцією студентів економічного профілю ВНЗ та її вплив на ефективність засвоєння ділової іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. До роботи з діловою кореспонденцією можна віднести аналіз особливостей написання листа-запита, супровідного листа, рекомендаційного листа, листа-пропозиції, листа-відповіді та інших. (Н.Д. Дідо, 2015 р.; З.В. Малюська, 2006 р.). Також, можна запропонувати студентам розглянути структурні частини ділової кореспонденції та особливості їх розміщення, що сприятиме кращому засвоєнню використання типових зразків мовлення у типових мовленнєвих ситуаціях.

Під час роботи з діловою кореспонденцією, студенти опановують поняття та терміни, що стосуються ділової комунікації, спеціалізованою термінологією, засвоюють особливості складання ділових паперів, навчаються складати різні види ділових паперів, з урахуванням їх специфіки, а також перекладати тексти ділового мовлення з англійської мови на українську і навпаки.

Значну увагу під час оволодіння студентами-економістами навичками ділового спілкування приділяється опановуванню навичками ділового листування. Адже саме ділове листування є одним із засобів обміну інформацією, важливим елементом зовнішньоекономічної діяльності, невіддільною частиною соціально-економічних відносин.

Від правильності написання ділового листа часто залежить установлення ділових контактів, пошук нових партнерів по бізнесу, нових ринків збуту і таке інше. Саме тому, необхідно знати та дотримуватися структури написання ділового листа:

1. адреса відправника;
2. посилання на попереднє листування (іноді відсутнє);
3. дата;
4. внутрішня адреса реципієнта;
5. вступне звернення;
6. текст листа;
7. завершальна форма ввічливості;
8. підпис із зазначенням посади;
9. Додатки (якщо є)[2, с. 5].

Під час написання ділового листа, студент-економіст повинен не тільки використовувати відповідні мовленнєві кліше й розмовні формули, а й влучно застосовувати професійно-спрямовану лексику для формування змісту листа.

Важливим завданням для майбутнього спеціаліста є також вміння правильно написати резюме та аплікаційну заяву, які необхідні для прийому на роботу. Грамотно та стилістично правильно написане іноземною мовою резюме значно підвищує шанси отримати достойну роботу та надає перевагу над конкурентами.

Саме тому, нами було запроваджено роботу над написанням ділового листа зі студентами економічних спеціальностей різного року навчання.

Так, для студентів економічних спеціальностей першого року навчання, ми використовували такі види роботи:

1. ознайомлення зі структурою ділового листа;
2. аналіз прикладів ділових листів, їх переклад з англійської мови на українську та навпаки;
3. застосування під час написання ділових листів найчастіше вживаних лексичних виразів та фраз;
4. Завдання – ділові листи з видаленими 5-6 словосполученнями та наданими на вибір 5-7 варіантів для заповнення пропусків. Обов'язково застосовувався переклад ділових листів.

Наприклад:

Dear Sirs,

We regret to inform you that we have 1) _____ on which we counted 2) _____ . Thus we are 3) _____ you for an extension for three month of payment. We can assure you that at all costs full settlement will be made in due time.

We hope that 4) _____ our long business relationship you will find a way 5) _____ . We thank you in advance for your kind consideration of our problem.

Truly Yours,

a) forced to ask	d) to pay the draft
b) taking into account	e) failed to get credit
c) to grant our request	f) accept our apologies
	g) bills of lading

На другому курсі нами була продовжена практичні роботи із діловими листами. Студентам економічних спеціальностей окрім завдань, які використовуються для першого курсу, ми пропонували написання ділових листів у рамках виконання кейс-стаді.

Наприклад:

1. As the CEO of Hudson Corporation, write an e-mail to the head of European Marketing Associates, David Wright, summarizing the actions you agreed to take at your meeting, with your reasons. Suggest a time for meeting with David Wright and his associates.

2. Write an action minutes for the above meeting [8].

На третьому курсі основним завданням для студентів економічних спеціальностей було самостійне складання ділових листів від імені як фізичних так і юридичних осіб.

З метою визначення рівня оволодіння діловим листуванням, після опанування відповідної теми нами проводилося підсумкове тестування, завдання до якого наведено нижче.

Приклад:

1. In business letters a salutation is generally followed by a comma or a colon.

True False

2. The date on a business letter should appear after the salutation.

True False

3. It is considered standard formatting to include the recipient's address before the salutation in a business letter.

True False

4. I believe that the _____ of my education, work experience, and personal interests make me an ideal candidate for this job.

a) combination b) union c) unification

5. Orders are usually processed _____ two business days.

a) find it helpful b)with c) within

b) Unfortunately, we don't _____ any discounts at this time.

a) submit b) dish out c) offer

7. I've done a bit of _____ about your company.

a) looking b) searching c) research

8. We _____ in offering you our new products.

a) take pleasure b) are pleased c) please

9. I will call you on Tuesday to arrange a _____ meeting.

a) eye-to-eye b) nose-to-nose c) face-to-face

10. We _____ your reply as soon as possible.

a) will inform b) would like to c) look forward to

11. I would very much like to meet with you _____ to discuss this position.

a) in person b) personal c) for a chat

12. For your __ , we have received your order № 137.

a) reply b) record c) advice

13. I'm writing to_____ the possibility of employment with your company.

a) inquire about b) inquest about c) question

14. Please contact me at your _____ convenience.

a) early b) earliest c) earlier

15. The payment for our services _____ by their firm last week.

a) makes b) had been made c) was made

16. I graduated in June with a BA in Economy _____ University of Odessa.

a) from b) from the c) at the

17. Please, accept our apologies but we have to cancel today's lunch. Let's _____ a meeting for Friday.

a) make up b) think up c) set up

18. I am completely _____ in Spanish.

a) fluid b) flowing c) fluent

19. I'm writing _____ your advertisement in the Los Angeles Times.

a) in response to b) to respond at c) in respond to

20. My previous job required me to _____ intermediary between the brokers and the investors.

a) act the b) act like an c) act as an

Серед 40 студентів першого курсу лише 1 правильно виконав усі завдання тесту, 14 студентів вірно виконали від 10 до 14 тестових завдань, 19 респондентів правильно виконали від 5 до 9 завдань, 6 осіб вірно зробили від 1 до 4 завдань тесту.

На другому курсі з 23 осіб вірно виконали від 15 до 20 завдань тесту – 10 студентів; від 10 до 14 завдань вірно зробили 6 студентів та 7 осіб правильно зробили від 5 до 9 тестових завдань.

На третьому курсі усі 10 студентів правильно виконали від 15 до 20 тестових завдань.

На наш погляд, такий результат свідчить про наявність навчальної мотивації на опанування студентами економічних спеціальностей теми «Ділове листування» та засвоєння ними ділової іноземної мови.

Висновки та пропозиції. Отже, проведене нами дослідження показало, що опановування правилами написання та оформлення ділової кореспонденції студентами-економістами сприяє формуванню комунікативної компетентності з ділового мовлення, розширенню словникового запасу спеціальної лексики.

Тобто, робота з діловою кореспонденцією позитивно впливає на засвоєння студентами економічних спеціальностей немовного ВНЗ ділової іноземної мови.

Надалі ми плануємо дослідити вплив аутентичних текстів на поліпшення ділового мовлення студентів-економістів.

Список використаної літератури:

1. Дідо Н.Д. До проблеми викладання ділової англійської мови для студентів немовних факультетів ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2015. Випуск 35. С. 62–65.
2. Кутний Е.А. Бизнес-корреспонденция на английском языке. Москва : АСТ, 2002. 207 с.
3. Малюська З.В. Типові ситуації ділового спілкування для спеціалістів з економіки. URL: http://studentam.net.ua/content/view/3500/97/
4. Методи та засоби підвищення мовленнєвих компетенцій з іноземної мови в практичній діяльності майбутніх економістів / під ред. О.В. Керекеши. Одеса : Атлант ВОИ СОИУ, 2017.
5. Методичні вказівки для індивідуальної та самостійної роботи з теми «Ділове листування

англійською мовою» для студентів II-IVкурсів всіх форм навчання всіх спеціальностей / відп. за випуск Н.Г. Мойсеєнко. Одеса : ОДЕУ, ротапринт, 2003. 86 с.
6. Огурцова О.Л. Навчання ділової англійської мови з використанням Інтернет-ресурсів. *Збірник наукових праць «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки»*. Харків : Константа, 2006. Вип.10. С. 50–56.
7. Петльована Л.Л. Методика навчання написання ділового листа студентів ВНЗ. *Збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки»*. Випуск LXXI. Том 1. 2016. С. 136-140.
8. Market Leader. *Intermediate Business English Course* book / David Cotton, David Falvey and Simon Kent - Longman, 2012. P. 175.

Badiul L. Business correspondence as means of motivation of the business foreign language's studying

The article deals with the problem of the business correspondence application at the foreign language lessons in non-language higher educational institutions. The author aims to consider the work of students of economic universities with business correspondence and its influence on the efficiency of a business foreign language mastering. Different types of work with business correspondence are considered especially business letters are detailed. The author determines that working with business correspondence; students of economic specialities learn specialized terminology and peculiarities of writing business letters.

The author offers different types of tasks on the topic "Business Correspondence" for the first-year, second-year and third-year students of economic specialties with the aim to master a business foreign language. So, for example, the first-year students are offered not only to learn the structure of business writing and to master the most commonly used lexical expressions and phrases, but also to fill in gaps in business letters and subsequently to translate them into Ukrainian. The second-year students of economic specialties except tasks which are used for the first-year students are offered such task as writing of business letters in the framework of carrying out case studies. The third-year students are offered to write business letters on behalf of both individuals and legal entities individually or another business document.

The article describes the types of work that can be used when mastering a topic "Business correspondence": filling gaps in the provided business letters, writing business letters while doing a case studies and etc. In addition, the author gives the examples of the tasks on this topic for the first and the second year students of economic specialties of non-language institutions. So there is an example of a business letter with five remote phrases and seven options to be filled in for the first-year students. For second-year students there are examples of tasks to write a business letter as part of a case study.

At the end of the article, the author offers a test sample by means of which it is possible to check the knowledge level of a business foreign language of the students of non-language higher educational institutions. Results of the held testing showed that the types of tasks proposed by the author had a positive impact on the business communication mastering by students of economic specialties and motivated them to work individually on a designated topic.

Key words: *business correspondence, foreign language, business communication, students of economic specialties, higher educational institutions.*

УДК 378.14
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.5

Ю. С. Баніт
здобувач кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

ЗНАЧЕННЯ РЕФЕРЕНТНОЇ ГРУПИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті висвітлено теоретичні аспекти змісту поняття «підприємницька компетентність», соціально-психологічні складові цього феномена. Обґрунтовано зміст формування підприємницької компетентності студентів – майбутніх економістів у процесі їх професійної освіти у контексті вимог національного законодавства про освіту. Наголошено, що підприємницька компетентність є засобом забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її здібностями та потребами на основі навчання протягом життя.

Виокремлено структурно-змістові компоненти професійної підприємницької підготовки студентів – майбутніх економістів: фундаментальні економічні знання, необхідні для будь-якої професійної економічної діяльності; специфічні компоненти фундаментальних знань, необхідні для здійснення власної справи (організація бізнесу, менеджмент, адміністрування, управління проектами, правознавство); соціально-психологічні знання про свої риси та якості, особистісні характеристики підприємницької поведінки та взаємодії з іншими людьми у процесі професійної діяльності; педагогічні компоненти людинознавства.

З'ясовано, що ставлення індивіда до цінностей підприємництва на всіх етапах життєдіяльності обумовлено особливостями його взаємодії в суб'єктно-суб'єктних і суб'єктно-об'єктних відносинах, основним фактором ціннісних орієнтацій на поведінку підприємницького спрямування майбутнього фахівця є вплив соціальних, зокрема референтних груп, які самі по собі є чинником формування мотиваційно-ціннісних і соціально-психологічних компонентів підприємницької компетентності. Висвітлено чинники вибору студентом своєї референтної групи (престижність участі, соціальний статус, особистісне визнання, психологічна комфортність, соціальна мобільність тощо).

Зроблено висновок про необхідність використання у навчанні студентів – майбутніх економістів соціально-психологічних ресурсів малої/референтної групи для формування підприємницької компетентності, що передбачає модифікацію особистісних цінностей, якостей і поведінки індивіда.

Ключові слова: *підприємницька компетентність, підприємницька поведінка, практико-орієнтоване навчання, референтна група, студенти, соціальна компетентність.*

Постановка проблеми. Підприємницька активність, здатність ініціювати ідеї та втілювати їх в реальність, трансформувати соціальне й економічне середовище для забезпечення сталого суспільного розвитку – усі ці прояви людини в соціумі є серед ключових компетентностей XXI ст. – підприємницької компетентності, здатності до самозайнятості й самовдосконалення. Високий рівень професійної та підприємницької підготовки майбутніх фахівців суттєво впливає на основні напрями економічного і культурного розвитку країни, реалізації інноваційних, наукомістких і цифрових технологій на початку XXI ст.

Необхідність розвитку підприємницької компетентності учнівської молоді та фахівців на ринку праці вказано серед інших базових навичок у рекомендаціях Європейської Комісії [1]. До таких віднесено, зокрема: здатність розв'язувати проблеми, критичне мислення, здатність до співпраці, творчий підхід, математичне мислення, саморегуляція. Особливу увагу в документі приділено формуванню підприємницьких компетенцій в процесі професійного навчання, поряд із вдосконаленням навичок мовлення, цифрових компетенцій, соціальних цінностей для ефективного функціонування спільнот у сучасному світі.

У зв'язку з цим набуває нової актуальності завдання закладів освіти та викладачів щодо розроблення змісту, форм і методів формування підприємницької компетентності студентів, обґрунтування організаційно-методичних та психолого-педагогічних умов для створення відповідного практико-орієнтованого навчального середовища.

Аналіз досліджень і публікацій, на які спирається автор. Дослідження соціально-економічного феномена підприємництва мають тривалу історію з кінця XVII – початку XVIII ст., відколи постали нові економічні завдання для розвитку європейських країн, розширення структури та зростання динаміки виробництва в умовах суспільних трансформацій. Особливої актуальності підприємницька підготовка молоді набувала в періоди економічних реформ і протягом XX ст. Як зазначав дослідник підприємництва Г. Гінс (1920 р.): «Звідки набираються кадри підприємців? Зростання господарського життя вимагає збільшення їх чисельності, тому небезпечно покладатися на випадковість їх народження».

© Баніт Ю. С., 2019

На початку XXI ст. підприємницька компетентність визнана необхідною характеристикою сучасної людини. Проблемі формування та розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців – економістів з урахуванням різних аспектів моделей та умов навчання присвячено нормативно-правові публікації й науково-прикладні праці багатьох вітчизняних і закордонних дослідників. Загалом, зміст і реалізацію компетентнісного підходу в навчанні досліджували Н. Бібік, Б. Гершунський, І. Зімняя, А. Маркова, О. Пометун, О. Проценко, А. Хуторський, Л. Хоружа та інші. Висвітленню особливостей формування професійних компетентностей студентів – майбутніх економістів присвячено, зокрема, праці Н. Баловсяк, А. Гейлик, І. Зарубінської, Г. Ковальчук, М. Пальчук, І. Прокопенка, М. Стрельнікова. Окремі аспекти підприємницької підготовки учнівської молоді розкрито у роботах О. Алєксєєвої, Ю. Білової, Б. Вяткіна, М. Землянської, А. Кудінової, Т. Кулаковського, Г. Назаренко, В. Орлова, Ю. Пачковського, Н. Побірченко, Н. Ротманової, Т. Светенко, М. Ткаченка та інших дослідників.

Названі вчені та й багато інших вивчали питання сутності компетентнісного підходу, характеристики його складових, моніторинг рівнів сформованості складових професійних компетентностей, технології формування ключових компетентностей. Проте питання соціально-психологічної сутності самого поняття підприємницької компетентності та її формування у процесі фахового навчання ще не досліджені в повній мірі.

Чимало науково-методичних публікацій висвітлюють зміст і компоненти підприємницької компетентності, характеризують дидактичні методи та засоби їх формування у студентів економічних спеціальностей [1; 2; 3; 6; 7; 8]. На нашу думку, акценти у більшості досліджень зроблено на підготовці студентів до потенційної підприємницької діяльності у різних економічних сферах і галузях. Водночас недостатньо уваги приділено ролі соціальних чинників у формуванні підприємницької компетентності та її складових у процесі навчання.

Метою статті є висвітлення можливостей формування підприємницької компетентності студентів – майбутніх економістів під впливом референтної групи в умовах практико-орієнтованого навчання у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України, це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості [9].

Означені завдання включають також необхідність інтеграції України до єдиного освітнього простору Євросоюзу, відбиття у навчальних практиках вимог і положень європейських директив і рекомендацій щодо розвитку освіти та формування базових компетентностей XXI ст., до яких належить і підприємницька компетентність, яка відноситься до здатності використовувати різноманітні ідеї та можливості й перетворювати їх у цінності для інших [1]. Підприємницьку компетентність визначають як сукупність особистих і ділових якостей, навичок, знань, певної моделі поведінки, володіння якими допомагає успішно вирішувати різні бізнес-завдання і досягати високих результатів діяльності (М. Стрельніков, 2015 р.).

Підприємницька компетентність є необхідною передумовою для розвитку спеціальних (фахових) знань і навичок, що потрібні підприємцям, які розпочинають свою економічну діяльність, забезпечує підґрунтя для кожного з працівників – у розумінні контексту їхньої роботи, у здатності реалізовувати можливості (А. Гейлик, 2012 р.). Підприємницька компетентність включає творчий підхід, винахідливість та готовність ризикувати, здатність планувати й управляти проектами задля досягнення цілей.

У навчальному процесі виділяють два підходи до розуміння цілей формування підприємливості в учнівської молоді: перший – загальноосвітній, полягає у наданні сукупності економічних знань і ключових компетентностей, які підвищують можливість працевлаштування, допомагають управляти кар'єрою і фінансами; другий – профорієнтаційний, зорієнтований на формування мотивації до підприємницької діяльності, спеціальних умінь і моделей поведінки, властивих підприємцям (К. Лахтікова). Водночас з позицій компетентнісного підходу підприємливість може розглядатися як набір підприємницьких характеристик, що є синтезом особистісних якостей, знань та вмінь, що виявляє цілісний феномен підприємливості як особистісно-інтегративного утворення, яке визначає стійку поведінку суб'єкта в системі ділових соціально-ціннісних відносин. Для виявлення і формування підприємницьких рис авторка пропонує взяти за основу загальну принципову типологію компетенцій, представлену в європейському проекті TUNING: *ціннісні* – знання й цінності як система способів сприйняття співжиття з іншими в соціальному контексті; *когнітивні* – знання і розуміння (теоретичні знання певної академічної області, здатність знати та розуміти); *діяльнісні* – знання як діяти (практичне й операційне застосування знань в конкретних ситуаціях).

З урахуванням вищевказаного, виділимо такі *структурно-змістові компоненти професійної підготовки* студентів – майбутніх економістів до формування та реалізації власної підприємницької компетентності: загальні (фундаментальні) економічні знання, необхідні для будь-якої про-

фесійної економічної діяльності; специфічні компоненти фундаментальних знань, необхідні для здійснення власної справи (організація бізнесу, менеджмент, адміністрування, управління проектами, правознавство); соціально-психологічні знання про свої риси та якості, особистісні характеристики підприємницької поведінки та взаємодії з іншими в процесі професійної діяльності.

Саме в педагогічному процесі відбувається трансформація досвіду людства, його знань, цінностей, надбань в особистісні якості, установки та риси студентів, їх освіченість і світогляд, культуру і здібності, характер і поведінку. А отже, від реалізації освітніх цілей і завдань в педагогічному процесі силами та майстерністю викладачів залежить розв'язання такої важливої проблеми суспільного розвитку як професійна підготовка підприємливих і соціально відповідальних фахівців.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження підтверджують значні можливості закладів освіти щодо формування когнітивних і діяльнісних компонентів підприємницької компетентності у процесі практико-орієнтованого навчання студентів – майбутніх фахівців та учнів загальної освіти. Перевірена практика підприємницької підготовки демонструє ефективність використання методів і форм активного навчання (кейс-методу, дидактичних ігор, симуляцій, евристичних і дослідницьких методів, квестів, цифрових і медіа технологій). Поряд з цим, на нашу думку, недостатньо уваги приділяється розвитку соціальної компетентності та ціннісних орієнтацій на підприємницьку самореалізацію індивіда в будь-якій діяльнісній сфері, зокрема й у соціогуманітарній.

Дослідження, які проведені нами серед студентів економічних та гуманітарних спеціальностей (Ю. Баніт, Г. Ковальчук, 2017-2019 рр.) виявили, що студенти – майбутні економісти «бачать» підприємницький компонент у будь-якій своїй роботі, а майбутні фахівці гуманітарної сфери (педагоги) переважно не інтегрують підприємницький аспект у свою професійну діяльність, але не виключають можливість самозайнятості у підприємництві. Ми можемо це пояснити усталеним стереотипним сприйняттям у соціумі: «бізнес не для всіх», для цього потрібні вроджені здібності й таланти. Виявлено й таку тенденцію: студенти 3-4-х курсів, які планують працювати у державному секторі (податковий менеджмент, аудит, контрольно-ревізійна діяльність, викладацька діяльність) не розглядають підприємницьку зайнятість (та самозайнятість) як альтернативну. Інші студенти, які навчаються за інтегрованими програмами (економічна та бізнес-освіта, фінанси, митна справа, банківський бізнес), продемонстрували більшу адаптивність і гнучкість у сприйнятті свого професійного та соціального середовища, готовність до участі в різноманітних корпоративних та соціальних проектах, здатність до трансферу здобутих знань у свою майбутню професійну реальність. У цих студентів сформовано позитивне ставлення до підприємницької активності, розуміння її соціальної цінності й значущості – усе це створює надійний фундамент для подальшого розвитку професійної мотивації та формування підприємницької компетентності у процесі практико-орієнтованого навчання.

Ю. Білова [2] характеризує аксіологічний (ціннісно-мотиваційний) компонент як такий, що формує внутрішні спонукання особистості до підприємницької діяльності, залежить від сфери переживань та ґрунтується на формуванні духовних, теоретико-пізнавальних передумов, морально-етичного ставлення до підприємництва у професійній діяльності та повсякденному житті. Таке ставлення індивіда до цінностей підприємництва (свобода вибору, самореалізація, ощадливість, чесність) на всіх етапах життєдіяльності обумовлено особливостями його взаємодії в суб'єктно-суб'єктних і суб'єктно-об'єктних відносинах. До складників ціннісно-мотиваційного компонента відносять також конкурентоспроможність, співробітництво, цілеспрямованість, свідому й активну зорієнтованість на певний результат діяльності. Цілеспрямованість визначають найважливішою мотиваційно-вольовою властивістю індивіда, що визначає зміст і рівень розвитку всіх інших вольових якостей.

Про можливості формування й модифікації підприємницької поведінки у процесі навчання наголошує А. Кудінова [7]. При позитивній взаємодії викладача і студентів, їх навчально-професійній співпраці в студентській групі утворюється середовище довіри й взаєморозуміння, відбувається розвиток професійних цінностей і мотивації студентів, можливостей для їх спрямування й розширення.

На нашу думку, чинником ціннісних орієнтацій на поведінку підприємницького спрямування майбутнього фахівця є вплив референтних груп, які впливають на формування адаптивної та соціальної компетентності.

Дослідники [5] характеризують поняття «референтна група» (*reference group*) в соціальній психології, соціології, психології, що означає соціальну (економічну, політичну, культурну, професійну тощо) групу, до якої індивід себе свідомо відносить (Г. Хаймен). Референтна група є типовою для певної соціокультурної системи та виступає еталоном для індивіда, який приймає її норми. За іншою характеристикою (М. Шериф) поняття референтної групи пов'язано з певною «точкою відліку», яку індивід використовує для порівняння свого уявлюваного статусу з іншими особами. При цьому, норми референтної групи перетворюються в соціальні установки індивідів, їх систему оцінки

явищ соціального життя, формування «картини світу». Г. Келлі виділив дві основні функції референтних груп: перша полягає в тому, що індивід порівнює поведінку з прийнятим в групі еталоном для вироблення своїх оцінювальних суджень, друга – група оцінює індивіда з позиції прийнятих тут норм. А. Петровський визначив референтну групу як «значуще коло спілкування», яке включає обраних осіб.

Г. Ковальчук зазначає, що група являє собою сукупність осіб, які взаємодіють між собою так, що кожний водночас і здійснює вплив на інших, і відчуває їх вплив на собі. В групі формуються умови для самоакцептації – визнання себе за цінність, поприобмеження, які властиві кожному, разом з усвідомленою потребою змінюватися – це вихідна точка для розвитку самостійності, самосвідомості й належного ставлення до інших людей [6].

Таким чином, у теорії референтних груп показаний вплив цінностей, установок, суспільних норм і груп на самооцінку і поведінку індивіда, що визначає його передбачувану (очікувану) соціалізацію (*forestall*). Чинниками вибору студентом референтної групи є престижність участі, соціальний статус, особистісне визнання, психологічна комфортність, соціальна мобільність тощо. Зазвичай вибір індивідом референтної групи залежить від його особистісних характеристик. З точки зору гуманістичної психології інтеракціонізм, який вивчає взаємозв'язок індивіда і суспільства, повинен також досліджувати питання професійного і творчого зростання особистості під дією соціально-психологічних чинників, у тому числі виховання, навчання, взаємодії людей у групах, їх впливу на структуру особистості та її успішної рольової поведінки для співпраці.

Оскільки формування підприємницької компетентності передбачає модифікацію особистісних цінностей, якостей і поведінки, тому в цій справі не обійтися без використання соціально-психологічних ресурсів малої/референтної групи. Для розв'язання завдань підприємницької підготовки важливим є розрізнення групи участі студента (до якої він належить і взаємодіє з іншими) і групи прагнення (членом якої хотів би стати за іншого соціального статусу).

Як вказують вчені І. Сулятицький і П. Черник [10], організація життєдіяльності формальної групи здійснюється керівником групи, а регуляція неофіційних міжособистісних відносин у групі здійснюється лідером. Лідер має визначні психічні якості, керівник володіє офіційними повноваженнями управління й підпорядкування. Лідер, на відміну від керівника, не забезпечує всієї життєдіяльності групи та не несе відповідальності за досягнення її цілей. Керівник покликаний вирішувати комплексні соціальні завдання, виявляти вихідні умови, в яких діє група, визначати напрямок її діяльності, передбачати кінцевий результат діяльності й проміжні результати окремих дій групи, координувати та корегувати її дії. Керівник групи повинен володіти якостями, серед яких першорядними є висока ділова активність, гнучкість мислення, комбінаційні здібності, адаптування до швидко змінюваних соціально-економічних умов, комунікативна культура. Однак, попри значну роль малих груп у соціалізації особистості, самі ці групи не є творцями конкретних соціальних установок, цінностей і норм – усі ці й інші змістовні елементи суспільної психології виникають на підставі історичного досвіду, який приходить до індивіда через малу групу та міжособистісне спілкування [10].

На нашу думку, в процесі навчання викладач може взяти на себе ініціативу впровадження комплексу навчально-тренувальних дій для зміни соціального статусу суб'єкта навчання, учасників групи, що є необхідними для їх професійного становлення. Йдеться про систему соціально-педагогічних впливів, які реалізують взаємозв'язки поведінки, ситуації та рис особистості з метою підвищення соціальної активності на основі ціннісно-цільової позиції (С. Булавенко). Змінюючи елементи навчально-професійної ситуації, трансформуючи предметно-професійні завдання, індивід змінюється в процесі навчання, аналізує свої життєві й професійні ролі, складає світ соціальних і професійних цінностей [3]. Для формування ціннісних орієнтацій і соціальних навичок у процесі навчання викладачу необхідно створити умови середовища, в яких є можливість задоволення соціально-психологічних потреб, що визначають розвиток особистості, та орієнтація на основні принципи аксіологічного підходу до соціально педагогічної діяльності.

Для впливу на відповідні малі/референтні групи викладачу необхідно реалізувати кілька напрямів діяльності: робота з формальними та неформальними лідерами, виховання «лідерів думок», створення можливостей для персонального позиціювання учасників груп, максимізація корисності від участі в групах через симуляції навчально-професійного виконання, професійних ролей майбутніх фахівців, створення навчально-тренувальних ситуативних проектів.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших наукових розвідок. Отже, формування підприємницької компетентності у студентів – майбутніх економістів має здійснюватися за кількома взаємопов'язаними напрямками, переважними в яких є певний компонент цієї професійно-значущої риси: знаннєвий (когнітивний) компонент, організаційно-функціональний компонент, особистісно-характеристичний компонент, соціально-діяльнісний компонент.

Важливим для формування аксіологічних компонентів підприємницької компетентності є нав-

чання студента його суб'єктному позиціюванню щодо малої (референтної) групи. Завданням викладача у цьому процесі є організація малих груп в ході навчальних занять та/або вплив на їх групову динаміку.

Список використаної літератури:

1. COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01)
2. Білова Ю. А. Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти.* 2013. Вип. 7. С. 15–17.
3. Булавенко С. Формування ціннісних орієнтацій як основи соціальної активності учнів. *Молодь і ринок*. № 3 (170), 2019. С. 114–119.
4. Алексеева Е.С. Развитие предприимчивого мышления в среде студентов и старшеклассников. *Alma mater. Вестник высшей школы*. 2013. № 8. С. 32–36.
5. Ефимова Н.С., Литвинова А. В. Социальная психология : ученик для бакалавров. Москва : Изд-во Юрайт, 2015. 442 с. (С. 128–129).
6. Ковальчук Г.О. Технології навчання економічних дисциплін в системі неперервної освіти : монографія. Київ : КНЕУ, 2014. 511 с.
7. Кудінова А.В. Підприємницька поведінка та її модифікація в сучасних умовах : дис. … к. ек. н., спец. 08.01.01 : Економічна теорія. Київський нац. екон. ун-т імені Вадима Гетьмана, Київ, 2006.
8. Пачковський Ю.Ф. Соціопсихологія підприємницької діяльності і поведінки. Львів : Світ, 2000. 272 с.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013.
10. Сулятицький І.В., Черник П.П. Урахування соціально-психологічних особливостей малих груп в інтересах інформаційно-психологічного впливу. *Вісник Національного університету оборони України*. Вип. 3 (22). 2011, С. 183–188.

Banit Yu. Value of the reference group in formation of entrepreneurship competence of students

In the article the theoretical aspects of the concept of "entrepreneurial competence", socio-psychological components of this phenomenon are highlighted. The content of the entrepreneurial competence formation of students - future economists in the process of their professional education in the context of the requirements of the national legislation on education is substantiated. It was emphasized that entrepreneurial competence is a means of ensuring the personal development of a person according to his abilities and needs on the basis of life-long learning.

Structural-content components of professional entrepreneurial training of students - future economists are singled out: fundamental economic knowledge necessary for any professional economic activity; specific components of the fundamental knowledge necessary for the realization of their own business (business organization, management, administration, project management, jurisprudence); socio-psychological knowledge of its features and qualities, personal characteristics of entrepreneurial behavior and interaction with other people in the process of professional activity. It was found out that the attitude of the individual to the values of entrepreneurship at all stages of life is due to the peculiarities of its interaction in the subject-subject and subject-object relations. The principal factor of value orientations on the behavior of the entrepreneurial direction of the future specialist is the influence of social, in particular reference groups, which in themselves are a factor in the formation of motivational-value and socio-psychological components of entrepreneurial competence. The factors of the student choice of their reference group (prestige of participation, social status, personal recognition, psychological comfort, social mobility, etc.) are highlighted.

The conclusion is made on the necessity of using students/future economists of socio-psychological resources of the small/reference group for the formation of entrepreneurial competence, which involves modification of the personality values, qualities and behavior of the individual.

Key words: *entrepreneurship competence, entrepreneurial behavior, students, reference group, practical training, social competence.*

УДК 37.019.12:364
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.6

Л. І. Березовська
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ЗАСАДАХ КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

В статті здійснено аналіз теоретичних засад комунікативно-діяльнісного підходу та визначено шляхи його реалізації у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників. Відзначено, що комунікативно-діяльнісний підхід становить концептуальну основу розв'язання проблеми формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. Навчання мови з погляду комунікативно-діяльнісного підходу – це не лише засвоєння знань щодо її будови, а й уміння критично мислити, знаходити та аналізувати необхідну інформацію, правильно формулювати свої думки, використовувати здобуті знання та вміння під час спілкування, володіти відповідними мовленнєвими структурами і лексичними одиницями, адекватно сприймати співрозмовника.

Базовими поняттями комунікативно-діяльнісного підходу є позитивна мотивація мовленнєвої діяльності, культура спілкування, усвідомлення пріоритетності мовленнєвої діяльності як важливого складника професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього соціального працівника, здатного вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляти високий рівень мовленнєвої культури, дбати про якість і красу свого мовлення.

Проведений аналіз даних анкетування студентів 4 курсу (ОКР «Бакалавр») спеціальності «Соціальна робота» Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника засвідчив, що студенти не знають форм, методів, прийомів спілкування, змішують комунікативні вміння з особистісними якостями. Під час проходження практики здійснення волонтерської діяльності використовують здебільшого традиційні форми, методи та прийоми організації спілкування з клієнтами. Значна частина респондентів не усвідомлює фахової значущості комунікації у професійній діяльності, а також необхідності рефлексії комунікативних умінь, хоча й відчуває чимало труднощів у спілкуванні з клієнтами. Процес комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх соціальних працівників має здійснюватися на основі поєднання дидактичних та методичних принципів навчання, у тісному зв'язку теорії з практикою.

Успіх у вирішенні окреслених завдань залежатиме від ступеня зацікавленості студента обраною професією, зв'язку змісту освіти з практичною діяльністю та професійною компетентністю викладачів, які здійснюють підготовку соціальних працівників у закладах вищої освіти.

Ключові слова: *підхід, комунікативність, діяльність, комунікативно-мовленнєва підготовка, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Зростання значення соціальної роботи у подоланні суспільних проблем та негараздів зумовлює потребу підготовки висококваліфікованих соціальних працівників, які спроможні вплинути на негативні соціальні прояви у суспільстві, сприяти їх запобіганню та профілактиці. При цьому важливе значення надається застосуванню сучасних підходів в освітньому процесі, які спрямовані на практичне опанування професією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміст професійної підготовки соціальних працівників досліджено у різних напрямах: теоретичні засади процесу становлення соціального працівника (С. Архипова, А. Бочарова, А. Капська, В. Курбатов, В. Поліщук, В. Полтавець, В. Сластьонін, С. Харченко та інші); підготовка соціального педагога до здійснення комунікативної діяльності (Г. Бевз, С. Бондар, І. Грига, О. Іванова, Н. Кабаченко Д. Малков, І. Трубавіна, І. Пінчук, Т. Семигіна, Т. Тартачник, І. Пєша та інші); розвиток професійної культури, дотримання етичних норм (О. Пилипенко, О. Пономаренко, О. Шепель та інші).

Проте питання підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах комунікативно-діяльнісного підходу залишається недостатньо дослідженим як у теоретичному, так і практичному аспектах, що й визначає актуальність цієї статті.

Мета статті – аналіз теоретичних засад комунікативно-діяльнісного підходу та визначення шляхів його реалізації у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. У Законі України «Про соціальні послуги» соціальний працівник представлений як професійно підготовлений фахівець, який має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи та надає соціальні послуги [11].

В енциклопедії для фахівців соціальної сфери зазначено, що соціальний працівник – це профе-

© Березовська Л. І., 2019

сійно підготовлений фахівець, який має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи та виконує різноманітні види соціальної роботи [3, с. 181].

Аналізуючи процес підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти на засадах комунікативно-діяльнісного підходу, доцільно насамперед з'ясувати сутність поняття «підхід».

У словнику української мови поняття «підхід» тлумачиться як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь [10]. На думку Л. Овсієнка, підхід є підґрунтям, що дозволяє цілісно формувати ту чи ту компетентність студента [9]. Таким чином, підхід – це загальна концептуальна позиція, що визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу відповідно до конкретних професійних завдань.

У науковій літературі визначено чимало методологічних підходів (компетентнісний, діяльнісний, особистісний, системний, культурологічний, аксіологічний тощо). Звернімося до аналізу комунікативно-діяльнісного підходу. Поняття «комунікативно-діяльнісний підхід» обіймає два складники: комунікативність і діяльність.

Розглянемо насамперед поняття «діяльність». Проблему діяльності досліджували філософи (Л. Буєва, Е. Ільєнков, М. Каган та інші), психологи (К. Абульханова-Славська, О. Балл, Л. Виготський, В. Давидов, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн та інші), педагоги (О. Абдуліна, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков, Е. Юдін та інші)

За тлумачним словником, «діяльність» пояснюється як праця, дії людей у якій-небудь галузі, застосування своєї праці до чого-небудь [1, с. 115].

З погляду філософії, «діяльність» розглядається як «спосіб буття людини, форма її активного ставлення до навколишнього світу з метою його перетворення» [13]. У психологічній енциклопедії поняття «діяльність» пояснюється як: «активність суб'єкта, яка спрямована на взаємодію з довкіллям з метою задоволення власних потреб» [9].

Для аналізу педагогічних уявлень щодо діяльності звернімося до трактування С. Гончаренка, який зазначає, що діяльність – це «спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основні компоненти діяльності: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності» [2, с. 98]. О. Єжова, зауважила, що поняття «діяльність» є категорією філософії, психології, педагогіки, соціології, фізіології, культурології, тому вивчають діяльність з різних поглядів [4, с. 49].

У психологічних працях визначено такі компоненти цілісної структури діяльності, як мета (цілезабезпечення), суб'єкт, який перетворює предмет на об'єкт діяльності відповідно до своїх мотивів і потреб, засоби реалізації діяльності, її результат [12].

Засновник теорії діяльності О. М. Леонтьєв, зазначає, що діяльність «це не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має свою будову, свої внутрішні переходи та перетворення, свій розвиток» [7, с. 98]. Вона є формою активної цілеспрямованої безпосередньої та опосередкованої взаємодії людини із середовищем, що визначається вченим «основною» одиницею життєвого процесу. Діяльність охоплює три аспекти: мотиваційний, цільовий та виконавчий (О. М. Леонтьєв, Д. Панов). Діяльність виникає з потреби, що є початковою ланкою будь-якої діяльності. Далі з допомогою соціальних засобів, знаків людина здійснює планування діяльності, визначає її кінцеву мету та окреслює засоби її реалізації та, власне, здійснює її, досягаючи поставленої мети.

Отже, теорія діяльності є основним підґрунтям методології. Знання з теорії діяльності дозволяють: прогнозувати можливі структури діяльності кожного етапу майбутнього розвитку; порівнювати наявні стани з тими, які необхідні для досягнення тих або тих цілей; виявляти характер необхідних дій щодо структури діяльності, щоб, зважаючи на наявний стан діяльності, досягти мети. Згідно з О. Леонтьєвим, до структури діяльності входять такі компоненти: потреби, мотиви, завдання, дії та операції. Вчений зазначає, що діяльність містить три мікроструктури та блоки: перший пов'язаний з мотивами, другий – з метою, третій – з операціями. Діяльність здійснює людина-суб'єкт, яка діє з конкретним предметом у певних умовах завдяки знаряддям (засобам), що використовуються в процесі одержання певного результату, відповідного до потреби, опредметненої у меті. Відсутність будь-якої із зазначених умов є причиною неможливості відбутися діяльності.

Оскільки мовлення це процес, дія людини, основний компонент спілкування (комунікативна діяльність), тому його слід розглядати в межах теорії діяльності зокрема, мовленнєвої діяльності.

Основними компонентами мовленнєвої діяльності, на думку О. Леонтьєва, є: орієнтація в умовах діяльності, типи мовленнєвих дій і операцій, складання плану, співвідношення плану із результатом орієнтування, реалізація визначеного плану, контроль та самооцінка мовленнєвих дій та операцій.

Слід зауважити, що більшість дослідників розглядають мовленнєву діяльність як окремий аспект діяльності людини або як мовленнєві дії – складники будь-якої немовленнєвої діяльності (М. Жинкін, І. Зимня О. Леонтьєв, Л. Рубінштейн та інші). Вчені (І. Горєлов, О. Леонтьєв, М. Львов, К. Сєдов та інші) акцентують увагу на тому, що мовленнєва діяльність не може поєднуватися з іншими видами діяльності, оскільки у формі окремих

мовленнєвих дій вона обслуговує всі види діяльності, і входить до складу актів трудової, ігрової та пізнавальної діяльності. Мовленнєва діяльність як така відбувається лише тоді, коли мовлення є самоцінним, коли основний спонукальний мотив не може бути задоволений іншим способом, окрім мовленнєвого [6, с. 63]. О. Леонтьєв зазначає, що мовленнєвої діяльності самої по собі немає, вона є частковим виявом діяльності спілкування.

Натомість І. Зимня вважає, що мовленнєва діяльність є активним, цілеспрямованим, мотивованим, змістовним процесом «видання або приймання сформованої та сформульованої з допомогою мови думки, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування» [5, с. 52].

Отже, у всіх підходах до розуміння й визначення мовлення як діяльності наголошується на її органічному зв'язку зі спілкуванням.

У лінгводидактиці комунікативно-діяльнісний підхід розглядається як принцип, що є передумовою успішного вивчення мовних явищ (А. Богуш, М. Вашуленко, М. Пентилюк, К. Плиско, Г. Шелехова та інші), а також як сучасний метод навчання, якому притаманні різні види мовленнєвої діяльності, активні форми спілкування, що відповідають реальним життєвим комунікативним ситуаціям.

Комунікативно-діяльнісний підхід становить концептуальну основу розв'язання проблеми формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.

Організація освітньої діяльності на засадах комунікативно-діяльнісного підходу вимагає від педагога не лише сформованості у студентів знань про мову, а й опанування практичними вміннями користуватися нею як засобом спілкування, створення комунікативно-мовленнєвих ситуацій з метою розвитку професійно-ділового, ініціативного спілкування. З метою організації активної, комунікативно-пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання, педагог повинен організувати освітній процес у такий спосіб, щоб забезпечити формування постійної комунікативної взаємодії студентів, як суб'єктів освітньо-пізнавальної діяльності у процесі розгляду проблемних ситуацій та пошуку шляхів їх вирішення, побудови діалогів, спираючись на знання про їх види та структуру, підпорядковувати зміст мовлення меті та умовам спілкування, планувати та контролювати власні висловлювання, застосовувати вербальні та невербальні засоби виразності та емоційності мовлення. Засвоєння мови на цім відбувається в процесі комунікативної діяльності, а мовознавча теорія слугує інструментом для практичного опанування мовою.

Отже, навчання мови з погляду комунікативно-діяльнісного підходу – це не лише засвоєння знань щодо її будови, а й уміння критично мислити, знаходити та аналізувати необхідну інформацію, правильно формулювати свої думки, використовувати здобуті знання та вміння під час спілкування, володіти відповідними мовленнєвими структурами та лексичними одиницями, адекватно сприймати співрозмовника.

Базовими поняттями комунікативно-діяльнісного підходу є позитивна мотивація мовленнєвої діяльності, культура спілкування, усвідомлення пріоритетності мовленнєвої діяльності як важливого складника професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього соціального працівника, здатного вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляти високий рівень мовленнєвої культури, дбати про якість і красу свого мовлення.

Зважаючи на те, що комунікативно-мовленнєва підготовка майбутніх соціальних працівників є складником професійної компетентності, було вивчено стан сформованості комунікативно-мовленнєвої підготовки у студентів-випускників 4 курсу (ОКР «Бакалавр») Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. З цією метою було проведено анкетування. Проаналізуємо отримані результати.

Так, на перше запитання анкети «Які якості комунікативної особистості Ви можете назвати?» 46% респондентів назвали «комунікабельність», 34% – «альтруїзм», 29% – «уміння слухати», 18% – «гуманізм», 9% – «вміння вирішувати конфліктні ситуації», 7% – «відкритість», 5% – «терпимість», 3% – «толерантність».

Отже, з отриманих відповідей студентів можемо дійти висновку, що в процесі професійної підготовки у майбутніх фахівців соціальної сфери не було чітко сформовано поняття про якості комунікативної особистості. Значна частина якостей, названих студентами (біля 40%), не мали безпосереднього стосунку до комунікативних.

Зазначимо, що на друге запитання анкети «Які форми організації спілкування з клієнтом вважаєте ефективними?» більшість студентів (67%) не дали вичерпної відповіді, зазначивши форму організації спілкування «індивідуальну», 23% респонденти назвали «індивідуальна, групова», не вказавши, що вони мають на увазі, 43% опитаних назвали «бесіда», 8% – «залежно від ситуації», 6% – «діалог», не визначились із відповіддю – 2% студентів. Такі важливі в соціальній сфері форми організації спілкування, як розмови телефоном, наради, перемови, конференції, збори, дискусії, полеміка та інші не були названі.

Наступне запитання анкети мало на меті з'ясувати, які методи, прийоми організації спілкування з клієнтами використовують найчастіше. У відповідях студентів було названо найбільш часто використовувані в соціальній роботі традиційні

методи та прийоми організації спілкування з клієнтами, а саме: «бесіда» (62%), «індивідуальна бесіда» (56%), «консультація» (34%), «відповіді на запитання клієнтів» (29%), «уточнення» (16%), «переконання» (9%), «запитання-відповіді» (7%).

Відповідаючи на наступне запитання анкети, більшість студентів (63%) зазначили, що їм не вистачає практичних умінь та навичок спілкування з клієнтами, вміння застосовувати набуті знання на практиці (36%), продумувати хід розмови з клієнтом (28%), вміння встановлювати контакт з клієнтом (16%), розв'язувати конфліктні ситуації (9%).

Щодо п'ятого запитання анкети, студенти назвали такі труднощі у спілкуванні: «недоліки в усному мовленні (росіянізми, слова-паразити, діалектизми тощо)» (32%), «невміння налагодити контакт із клієнтом (26%), «труднощі у формулюванні запитань під час бесіди» (17%), «невміння правильно висловитися під час розмови з клієнтом» (11%), «невміння розв'язувати конфліктні ситуації» (9%). Водночас 18% студентів відповіли, що жодних труднощів не відчувають, 12% опитаних відповіли що труднощі виникають залежно від типу особистості, 6% студентів не дали відповіді на запитання.

На запитання «Як Ви розумієте поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність» майбутніх соціальних працівників» студенти відповіли у такий спосіб: «комплекс знань і вмінь для продуктивної комунікації» (27%), «діяльність, яка спрямована на позитивний результат у роботі» (16%), «вміння знайти потрібний підхід у спілкуванні» (9%), не дали відповіді на запитання 6% опитаних.

Щодо сьомого запитання анкети, то воно мало на меті з'ясувати, що таке комунікативно-мовленнєвий супровід і чи потрібний він соціальному працівнику. Відповідаючи на запитання, більшість студентів (47%) вказали, що комунікативно-мовленнєвий супровід потрібний «для встановлення контакту з клієнтом», «це супровід, який спрямований на підтримку та розуміння клієнта» (23%), «не чула про такий вид супроводу» (18%), не дали відповідь (7%).

Отже, проведений аналіз даних анкетування студентів спеціальності «Соціальна робота» засвідчив, що студенти не знають форм, методів, прийомів спілкування, змішують комунікативні вміння з особистісними якостями. Під час проходження практики здійснення волонтерської діяльності використовують здебільшого традиційні форми, методи та прийоми організації спілкування з клієнтами. Значна частина респондентів не усвідомлює фахової значущості комунікації у професійній діяльності, а також необхідності рефлексії комунікативних умінь, хоча й відчуває чимало труднощів у спілкуванні з клієнтами. Більше третини студентів оцінили свій рівень спілкування як незадовільний.

Висновки і пропозиції. Отже, процес комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх соціальних працівників має здійснюватися на основі поєднання дидактичних та методичних принципів навчання, у тісному зв'язку теорії з практикою. У зв'язку з цим, наступним завданням дослідження було опитування викладачів, з метою з'ясування, яким формам та методам роботи зі студентами викладачі надають перевагу. Аналіз одержаних результатів засвідчив, що (65%) викладачів дотримується традиційних форм здійснення освітнього процесу. Викладачі з побоюваннями ставляться до нових педагогічних ідей та технологій, аргументуючи це скороченням аудиторних годин, відсутністю матеріально-технічного оснащення, фінансовою невмотивованістю, укоріненням консерватизму в освіті. Висвітлення теоретичного матеріалу відбувається згідно зі змістом навчальних планів та програм. Викладачі не ставлять за мету формування комунікативно-творчої, компетентної особистості, здатної критично мислити, нестандартно розв'язувати проблемні ситуації, створювати умови для саморозвитку, самопізнання та самоосвіти. Переконані, що для того, аби допомогти майбутньому соціальному працівнику опанувати навичками комунікативно-мовленнєвої та професійної діяльності, викладач має допомогти студенту усвідомити важливість опанування під час навчання: професійно-особистісних та комунікативних якостей якими повинен володіти соціальний працівник; сформувати систему теоретичних знань та професійно-практичних умінь для успішної професійної діяльності; провести діагностику рівня своїх знань, умінь, здібностей і ступеня їх відповідності обраній професії; здійснити самоаналіз своїх комунікативно-мовленнєвих дій у спілкуванні та усвідомлення змін, які необхідно провести в собі самому; скласти програму саморозвитку та самовдосконалення особистісних та професійно-комунікативних умінь, морально-вольових якостей, які сприятимуть професійному зростанню; провести самоконтроль за виконанням наміченої програми професійного самовдосконалення.

Успіх у вирішенні окреслених завдань залежатиме від ступеня зацікавленості студента обраною професією, зв'язку змісту освіти з практичною діяльністю та професійною компетентністю викладачів, які здійснюють підготовку соціальних працівників в закладах вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ, Ірпінь : Перун, 2003. 1440 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1977. 376 с.

3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Звєрєвої. Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.
4. Єжова О.О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних закладів: монографія. Вид-во «МакДен», 2011. 412 с.
5. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл ; Санкт Петербург : Лань, 2003. 288 с.
7. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологи. *Вопросы философии.* 1972. № 9. С. 95–108.
8. Овсієнко Л.М. Сутність понять «компетенція», «компетентність», «компетентністний підхід», «якість освіти» у світлі сучасної освітньої парадигми. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_32
9. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
10. Словник української мови. *Академічний тлумачний словник* (1970-1980). URL : http://sum.in.ua/
11. Про соціальні послуги : Закон України від 1 червня 2003 р. № 966–IV https://zakon.rada.gov.ua/go/966-15
12. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
13. Філософський словник соціальних термінів. Харків : Корвін, 2002. 672 с.

Berezovska L. Preparation of future social workers on the basis of communicative-active approach

The article analyzes the theoretical foundations of the communicative-activity approach and defines the ways of its realization in the process of preparing future social workers. It is noted that the communicative-activity approach constitutes the conceptual basis for solving the problem of forming communicative-speaking competence of future social workers. Learning the language from the point of view of the communicative-activity approach is not only the mastering of knowledge about its structure, but also the ability to think critically, to find and to analyze the necessary information, to formulate correctly your thoughts, to use the acquired knowledge and skills during communication, to have the appropriate speaking structures and lexical units, to adequately perceive the interlocutor.

The basic concepts of the communicative-activity approach are the positive motivation of speech activity, the culture of speaking, the recognition of the priority of speaking activity as an important component of the professional communication and speaking competence of the future social worker, able to speak freely and easily on any issues, to show a high level of speech culture, to take care of the quality and beauty of its speech.

It is carried out the analysis of the data of the 4-year students' questionnaire (RB "Bachelor") of the specialty "Social work" of the Precarpathian National University named after. V. Stefanik clarifies that students do not know the forms, methods, methods of communication, mixes communicative skills with personal qualities. During the practice of exercising volunteers, it is used the traditional forms, methods and techniques of communication with clients in the majority. A significant part of respondents is not aware of the professional importance of communication in professional activities, as well as the need for a reflection of communicative skills, although they have many difficulties in communicating with clients. The process of communicative-speaking training of future social workers should be based on a combination of teaching and methodological principles of learning, in close connection with the theory of practice.

Success in the process of solving the above tasks will depend on the degree of interest of the student in the chosen profession, the connection of the content of education with the practical activities and professional competence of teachers who are training social workers in higher education institutions.

Key words: *approach, communicative, activity, communicative-speaking training, professional training.*

УДК 378:2:001.895
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.7

О. І. Беспарточна
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології, педагогіки та філософії
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕОЛОГІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Статтю присвячено визначенню та обґрунтуванню наукових засад щодо формування професійної компетентності майбутніх теологів з використанням інноваційних технологій навчання.

Доведено, що формування особистості сучасного майбутнього теолога вимагає реалізації принципово інших підходів у фаховій підготовці відповідно до вимог сьогодення, освітніх стандартів духовної освіти та стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня галузі знань 04 – богослов'я.

Аналіз наукових праць дозволив визначити інноваційні технології навчання майбутніх теологів як сукупність методів, засобів і форм організації їх професійної підготовки, що ґрунтуються на культурній спадкоємності та зорієнтовані на розвиток професійно-творчої особистості майбутнього богослова, охоплюють весь освітній процес, забезпечуючи активний характер взаємодії учасників навчального процесу, гарантують досягнення поставленої мети (формування професійної компетентності) під час підготовки майбутніх фахівців.

Визначено пріоритетні модернізаційні напрями оновлення системи професійної освіти майбутнього теолога. Розглянуто можливості інноваційних технологій навчання (програмованого, проблемного, ситуаційного навчання, проектних, інформаційно-комунікаційних технологій, технології портфоліо), які за певних умов можуть забезпечити формування професійної компетентності майбутнього теолога.

Наголошується на тому, що сформовані морально-духовні цінності світоглядного характеру майбутнього теолога є тими смисловими орієнтирами професійної діяльності, що забезпечують його морально-ціннісне ставлення до своєї професії, спрямування до духовної величі, самовідданість духовній справі, цілісність самовираження та гармонійну самоорганізацію. Акцентовано увагу на ефективності імплементації положень інноваційної педагогіки у практику традиційної професійної підготовки майбутнього теолога.

Зазначено, що впровадження інноваційних технологій в традиційну систему професійної підготовки майбутніх теологів у закладах духовної освіти дозволить підвищити професійну компетентність майбутнього теолога, популяризувати богословський напрям підготовки, сприятиме їхній соціалізації та успішному відбиттю запитів сучасного суспільства.

Ключові слова: *теологія, професійна компетентність, інноваційні технології, богословська освіта.*

Постановка проблеми. За радянських часів суспільство дещо занепало у духовному сенсі, адже понад 70 років авторитарного режиму переважали атеїстичні погляди та занепад духівництва, відбувалася підміна святинь та церковних образів комуністичними символами та ідеологією. Та інтенсивний розвиток сучасного суспільства зумовив поновлення, пробудження генетично притаманного кожному українцю потягу до Православ'я, церковно-історичної культури, духовним джерелами, традиціям Православної церкви. Актуальність і потрібність професійної підготовки теолога зумовлена об'єктивними тенденціями розвитку сучасного суспільства. На сьогодні на території України здійснює духовну діяльність значна кількість різних релігійних організацій та об'єднань. Особливо важливу роль у цьому процесі відіграють традиційні, державотворчі конфесії України. Останніми роками спостерігається розбудова та відкриття досить великої кількості приходів та церков різних патріархатів та конфесій. Відповідно зростає й кількість парафіян, людей що цілими родинами відвідують церковні установи в пошуках відповідей чи настанов. На представників духівництва покладається велика місія та підіймаються питання щодо їх компетентності та відсторонення від державної політики. Релігія на даний момент у свідомості пересічного українця займає провідне місце, незалежно від того, ходить він до церкви чи ні. Релігія ставить перед громадянином таку планку, до досягнення якої потрібно докладати дуже серйозні зусилля. З огляду на дуже високий моральний авторитет церкви, велика кількість представників держави завжди намагалися всіляко залучитися її підтримкою й на місцевому, й на загальнодержавному

© Беспарточна О. І., 2019

рівні. Адже, зараз церкви відіграють надзвичайно важливу роль, священники дають величезну кількість коментарів, інтерв'ю, виступають наставниками та радниками. Саме тому професійне становлення духівництва передбачає підготовку висококваліфікованих теологів: експертів, консультантів з релігійних питань в органах державного та муніципального управління, громадських організаціях і комерційних структурах, викладачів релігійних і теологічних дисциплін в духовних і світських освітніх установах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суттєвий інтерес становлять наукові праці вчених, у яких певним чином презентовано окремі аспекти окресленої проблеми:

– проблематика релігійної освіти (Н. Гаврілова, М. Закович, А. Колодний, Л.Филипович, З. Швед та інші);

– професійна підготовка майбутніх теологів (О. Горкуша, В. Хромець та інші);

– необхідність релігійної освіти як залучення до конфесійної традиції (В. Гараджа, С. Дивногорцева, К. Елбакян, К. Кислюк, О. Красникова, І. Метлик, В. Миронова, Т. Склярова, М. Шахнович та інші);

– проблеми православної богословської освіти (митрополит Іларіон (Г. Алфєєв), архієпископ Антоній (І. Паканіч), П. Балог, архімандрит Віктор (Бедь), В.Липинський, Л.Рощина, Ю.Кальниш, А. Кислий, О. Панасенко);

– сучасний стан і перспективи розвитку православної освіти (А. Кислий, А. Панасенко, М. Разіна, М. Лагодич, А. Колодний, О. Рогова, М. Закович, І. Метлік, Л. Рощина, а також постанови, звіти синодальних відділів УПЦ МП і УПЦ КП.

На основі ґрунтовного аналізу джерельної бази визначено, що сьогодні накопичено значний досвід щодо вищеокресленого питання, натомість проблема цілісного осмислення процесу формування професійної компетентності майбутніх теологів шляхом використання інноваційних технологій вивчена дослідниками фрагментарно.

Мета статті. Головна мета цієї роботи – визначити та обґрунтувати наукові засади формування професійної компетентності майбутніх теологів з використанням інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Українському суспільству вкрай потрібні інтелектуали з богословською освітою. Адже справжній богословський вишкіл передбачає інтеграцію всієї системи знань і вимагає від такого інтелектуала компетентності й широти поглядів, яка не є обов'язковою передумовою жодної іншої ділянки людських знань. Філософія, історія, мови, суспільні науки, культурологія, природознавство мають бути невіддільною частиною богословського вишколу. Цінність і відповідальність богослова полягає в його здатності до критичного діалогу та голістичного мислення. І саме це є неодмінною умовою становлення справжнього інтелектуала. Присутність в університеті богословського факультету як альтернативної форми інтелектуального життя збагачуватиме та стимулюватиме академічне середовище всього університету.

Діяльність теолога пов'язана з теоретичним і прикладним досвідом вивчення історії віровчень і інституційних форм релігійного життя, релігійної культурної спадщини (релігійне мистецтво, пам'ятники релігійної писемності, релігійна освіта та науково-дослідна діяльність), традиційного для релігії права, археологічних пам'яток історії релігій, історії та сучасного стану взаємин між різними релігійними вченням і релігійними організаціями.

Теолог – фахівець у галузі богослов'я (теології), який вивчає історію релігії, релігійну культурну спадщину (пам'ятники релігійної писемності, релігійне мистецтво, релігійну науково-дослідну діяльність та освіту), форми релігійного життя, релігійне (церковне) право, історію та сучасний стан взаємин між різними релігійними напрямами та організаціями [3, с. 1033].

Православна освіта історично була суттєвим компонентом формування духовності українського народу. В Україні фахівці у галузі богослов'я традиційно були випускниками виключно релігійних (духовних) ЗВО. Проте, у 2010 році за наказом Міністерства освіти та науки України № 1067 було введено до переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у закладах вищої освіти за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра та магістра, спеціальність «Богослов'я (теологія)». За кордоном практика підготовки теологів не релігійними організаціями є давно [8]. Так, багато університетів готують спеціалістів, магістрів, кандидатів та докторів теології, серед яких є й загальновідомий Оксфордський університет [9].

Сучасна систематична богословська освіта є невіддільною частиною кожної помісної Православної Церкви. Підготовка кандидатів у духівництво й богословськи-освічених співробітників церковних установ – одне із найважливіших завдань для кожної Церкви. Богословська освіта сьогодні виступає провідним чинником розвитку наявних християнських конфесій католицького, православного та протестантського напряму, зокрема в Україні. Водночас богословська освіта повинна відповідати певним критеріям:

– бути пов'язаною із конфесійними віро-повчальними особливостями, сформованим протягом століть;

– чинником її формування повинні виступати традиційні національні особливості країн або регіонів, в яких представлена та чи інша конфесія, що детермінує як форму організації богословської освіти, так і її зміст;

– здатність Церкви до реформування перед викликами глобалізаційних процесів і посилення секуляризації суспільства;

– врахування специфіки взаємодії духовної та світської освіти, інтегрованість богословської освіти в національну систему освіти (особливо вищої).

Згідно зі стандартом вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня галузі знань 04 – богослов'я, спеціальності 041 – богослов'я (2017 р.) бакалавр богослов'я (теолог) повинен володіти такими компетенціями:

1. інтегральна компетентність (здатність розв'язувати складні завдання та проблеми в галузі богослов'я у процесі навчання та професійної діяльності, що передбачає застосування теорій та методів богословської науки);

2. загальні компетентності (здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, а також бути критичним і самокритичним, вчитися й опановувати сучасні знання, а також планувати та управляти часом, здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел з використанням інформаційних та комунікаційних технологій, здатність працювати автономно та в колективі, володіючи навичками міжособистісної взаємодії, здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів);

3. спеціальні (фахові, предметні) компетентності (критичне усвідомлення історичної, соціальної та культурної значущості богословських традицій, здатність критично працювати з текстами Святого Письма та богословської літератури, критичне розуміння форм і видів взаємодій між богословськими традиціями та суспільством в історичному та сучасному контексті, розуміння взаємодії та взаємозв'язків історичного та соціокультурних контекстів з богословськими традиціями, здатність розуміти та окреслювати усталені та нові богословські традиції, богослужбові та соціальні практики, здатність застосовувати богословські знання в професійному та суспільному житті відповідно до морально-етичних засад і принципів, здатність розуміти та брати участь у діалозі між богословськими та релігійними традиціями та системами, критичне усвідомлення безперервного характеру та процесу богословських студій та дискусій, здатність до письмового та усного викладу богословських суджень, розуміння сукупності методів і проблем у різних галузях богословських досліджень) [4, с. 6].

Формуванням професійних компетентностей майбутніх теологів займаються підрозділи семінарії. Так у Полтавській місіонерській духовній семінарії української православної церкви підготовкою фахівців у галузі православного богослов'я займаються богословсько-місіонерський та місіонерсько-катехизаторський факультети, які є структурними підрозділами семінарії. Вони готують фахівців у галузі православного богослов'я, церковно- та священнослужителів, місіонерів, викладачів для богословських шкіл та подальшої спеціалізації за програмами магістерського рівня. Тобто, після закінчення навчання, випускники отримують диплом бакалавра з присвоєнням кваліфікації за спеціальностями: православне богослов'я (теологія), іконопис. Отже, духовна освіта є цілеспрямованим процесом навчання, виховання, формування професійних компетентностей, що має на меті підготовку пасторів, богословів і церковних фахівців для здійснення місії Церкви в сучасному світі. Саме навчальна діяльність майбутніх теологів передбачає засвоєння освітніх стандартів духовної освіти, розробку навчальних і методичних матеріалів, аналіз і впровадження нових технологій в освітній процес закладів духовної освіти. Невіддільною частиною освітнього процесу є методична та науково-дослідна діяльність, а також співпраця з органами державної влади в галузі освітніх ініціатив та світськими навчальними закладами. Пріоритетними є вивчення Святого Письма, Богослов'я та Місіології. Поряд зі спеціальними, викладаються також і загальноосвітні та допоміжні дисципліни, які необхідні в пастирській практиці. Поряд з лекціями та науковими заняттями в житті семінарії стоїть молитва, участь студентів в Таїнствах. Для благочестивого спонукання вихованців протягом навчального року один раз на місяць встановлено загальні Таїнства Сповіді та Причастя Святих Таїн. Під час навчання студенти проходять богослужбову практику, набувають навички з Церковного уставу, духовного співу та читання церковнослов'янською мовою.

Майбутні теологи повинні опанувати такі компетентності:

– загальнокультурні (готовність діяти у нестандартних ситуаціях, нести соціальну та етичну відповідальність за прийняті рішення);

– загальнопрофесійні (готовність до комунікацій в усній та писемній формі на державній та іноземній мові для розв'язання задач у професійній діяльності);

– професійні (здатність викладати предмети в галузі теології, історичних традицій світових релігій, духовно-моральній культурі, використовувати сучасні методи та технологій викладання теологічних дисциплін).

Під формуванням професійної компетентності науковці розуміють: процес впливу, що передбачає досягнення певного рівня стандарту; керований процес становлення професіоналізму [2]; процес, що триває упродовж усього професійного становлення. Його основними етапами є формування професійних намірів і спрямованості (здійснюється шляхом психологічної та професійної

адаптації студентів до майбутньої діяльності), професійна підготовка (здійснюється опановування загальними та спеціальними знаннями та вміннями), професіоналізація (здійснюється шляхом набуття професійного менталітету та високоякісного виконання професійної діяльності) [7]; процес, який спрямовано на посилену спільну діяльність викладача і студентів у процесі професійного навчання, використання удосконалених змісту, методів, засобів та форм навчання, що забезпечує виникнення комплексу ключових компетенцій для даного виду діяльності та професійної компетентності як інтегральної риси особистості [1].

Отже, формування професійної компетентності майбутнього теолога відбувається у процесі навчально-пізнавальної діяльності особистості за умови накопичення системи теоретичних знань (церковно-історичних, з історії церковного письма, живопису, значень сакральних символів, принципів їх використання та художнього втілення, технології різних стилів церковного уставу), які є фундаментом, базою для подальшого професійного становлення, успішної самореалізації.

Професійну компетентність майбутнього теолога розглядаємо як безперервний та цілеспрямований процес спільної діяльності викладача та студентів у процесі професійного навчання, використання удосконалених змісту, методів, засобів та форм навчання, спрямованих на становлення професійної компетентності як інтегральної риси особистості. Саме під час сучасної підготовки майбутнього теолога, формування його професійних компетенцій варто впроваджувати у систему навчання інноваційні технології.

Ефективність навчання майбутніх теологів підвищується завдяки впровадженню педагогічних інновацій, під якими розуміють особливу форму педагогічної діяльності та мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, упровадження і поширення нового в освіті [6]; сукупність нових професійно-педагогічних дій педагога щодо розв'язання актуальних проблем виховання, навчання й розвитку студентів з позицій освітніх підходів, зорієнтованих на зміну навчального процесу з метою формування якісно іншої педагогічної практики та підвищення якості освіти [5].

На нашу думку, впровадження й утвердження нового в освітній практиці має полягати в сучасному моделюванні, організації нестандартних лекційно-практичних, семінарських занять, індивідуалізації засобів навчання, використанні потенціалу проблемно-орієнтованого та науково-експериментального навчання під час вивчення нового матеріалу, розробці нової оцінювальної системи, застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій, що дозволить не тільки популяризувати спеціальність «теологія», а й готувати більш компетентних фахівців, що будуть відповідати вимогам суспільства та держави.

Висновки та пропозиції. Отже, винятково важливого значення, на нашу думку, набуває підготовка майбутнього теолога якісно нового типу, який здатний та готовий самостійно вирішувати серйозні професійні завдання та вирізняється оригінальним і високоефективним підходом до розв'язання освітніх завдань. Впроваджуючи в освітню практику професійної підготовки майбутніх теологів основні інноваційні технології, які набули поширення у практиці закладів вищої освіти, а саме: технологія програмованого навчання, модульно-рейтингова, особистісно-орієнтована, технологія проблемного навчання, ситуаційного навчання (кейс-метод), професійно-ділова ігрова, проектна, інформаційно-комунікаційна, технологія розв'язування винахідницьких завдань, тренінгова, розвитку творчості надасть змогу підвищити професійну компетентність майбутніх богословів, теологів. В основу всіх перерахованих інноваційних технологій покладені методи активного навчання, зорієнтовані на особистість самого студента, на його свідому участь в отриманні та накопичені власних знань, професійних умінь та навичок, навичок колективної роботи та творчого виконання конкретних професійних завдань.

Перспективні напрями дослідження вбачаємо в підготовці викладачів до використання інноваційних підходів у професійній підготовці майбутнього теолога, що визначається через здатність викладача проектувати та моделювати навчальний процес з використанням різних навчальних технологій.

Список використаної літератури:

1. Горбань С. Застосування технології програмованого навчання під час опанування прийомів долічного письма майбутніми художниками сакрального живопису. *Освіта та розвиток обдарованої особистості. Серії: «Педагогіка» та «Психологія».* Щомісячний науково-методичний журнал. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. Вип. 5 (60). С. 14–17.
2. Гурська О.В. Інноваційні форми навчальної діяльності студентів у вищій школі. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка та психологія».* Зб. статей. Ялта : РВВ КГУ, 2014. Вип. 42. Ч. 4. С. 106–111.
3. Можейко М.А. Теология. *Новейший философский словарь* / сост. А. А. Грицанов. 3-е изд. Минск, 2003. С. 1033–1034.
4. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня галузі знань 04 – богослов'я, спеціальності 041 – богослов'я. Видання офіційне. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2017. 12 с.

5. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования : учеб. пособие. Москва : Логос : Университетская книга, 2006. 252 с.
6. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.
7. Оценка компетенции как механизм управления качеством их формирования в вузе / С.И. Тормасин, Н.П. Пучков. *Вестник Тамбовского государственного технического университета.* 2012. № 1 (18). С. 236–249.
8. Чміль Н.С. Особливості професійної релігійної освіти української православної церкви. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2014. Т. 1. С. 516–522.
9. Faculty of Theology and Religion. University of Oxford. URL: http://www.theology.ox.ac.uk

Bespartochna O. Forming the Professional Competence of Future Theologians by Using the Innovative Technology in Teaching

The article is aimed to define and justify the scientific principles for forming the professional competence of future theologians by means of innovative education technologies.

It is proved that nowadays the personality development of the future theologian requires implementing the fundamentally different approaches into the professional training in accordance with the current requirements as to the educational standards of clerical education as well as the standards of higher education in Ukraine at the first (Bachelor) degree in 04 Theology subject field.

The analysis of scientific works allowed defining the innovative education technologies for future theologians as a combination of methods, means and forms to develop their professional training, based on cultural continuity and focused on the development of the professional and creative personality of the future theologian, covering the whole educational process, ensuring the profound interaction among the educational process participants, and guarantying the achievement of the set goal (forming the professional competence) within training the future specialists.

The priority ways to modernize and update the system of professional education for the future theologian are determined. The possible innovative teaching technologies such as programmable and problematic learning, situational and project learning, with using information and communication technologies and portfolio technologies are considered, which under the certain conditions can provide the professional competence development of a future theologian.

The developed moral, spiritual, and ideological values of the future theologian are emphasized to become the meaningful and sensible guidelines for his professional activity that ensure his morally-valued attitude to the profession, lead to spiritual glory, dedication to the spiritual deeds, and, finally, the integrity of self-expression and harmonious self-organization. The emphasis is focused on the sound implementation of the innovative pedagogy provisions in the practice of traditional professional training of the future theologian.

The author claims that implementing the innovative technologies into the traditional training system of future theologians in the clerical education institutions will increase the professional competence of a future theologian, promote the theological training and education, and improve their socialization with successfully meeting the modern society demands.

Key words: *theology, professional competence, innovative technologies, theologian and clerical education.*

УДК 378.096:004.738.5
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.8

Т. А. Вакалюк
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної математики та інформатики
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРО ОРІЄНТОВАНОЇ СИСТЕМИ ПІДТРИМКИ НАВЧАННЯ NEO LMS У РІЗНИХ ФОРМАХ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ІНФОРМАТИКИ

У статті представлено опис можливостей використання хмаро орієнтованої системи підтримки навчання у різних формах організації освітнього процесу при підготовці бакалаврів інформатики. Аналіз навчальних планів закладів вищої освіти України, де здійснюється підготовка бакалаврів інформатики, дає змогу зробити висновок, що однією з особливостей їх підготовки є те, що велика кількість годин відводиться на самостійне опрацювання студентами. Опрацювання значної кількості матеріалу студентами самостійно передбачає використання хмаро орієнтованого навчального середовища у навчальному процесі, зокрема його складника – хмаро орієнтованої системи підтримки навчання. Детально описано використання обраної хмаро орієнтованої системи підтримки навчання NEO LMS як складової хмаро орієнтовного навчального середовища: при проведенні лекцій та лабораторних робіт, самостійній роботі, науково-дослідній роботі, а також при перевірці знань студентів. При цьому описано можливості використання лекцій у вигляді теоретичного матеріалу, лекцій-презентацій, відеолекцій, обговорень, опитування, тестування, інструктивно-методичних матеріалів до лабораторних робіт, хмарного сховища, календаря, електронного журналу, завдань для самостійного опрацювання, онлайн консультування, а також сервісів Google для різних форм організації навчання, що повністю синхронізуються з обраною хмаро орієнтованою системою підтримки навчання тощо. Дослідження проводилось у рамках НДР № 0117U001063 «Хмарні технології у навчанні майбутніх вчителів інформатики» кафедри прикладної математики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка. Для досягнення поставленої мети було використано такі методи: вивчення практичного досвіду використання хмаро орієнтованої системи підтримки навчання у Житомирському державному університеті імені Івана Франка (спеціальності: інформатика) у 2012-2018 рр., систематизація та узагальнення.

Ключові слова: *хмаро орієнтована система підтримки навчання, форми організації освітнього процесу, бакалаври інформатики, підготовка фахівців, NEO LMS.*

Постановка проблеми. За стандартами розробки освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки бакалаврів інформатики понад 60% часу відводиться студентам для самостійної роботи, що призводить до необхідності вести таку підготовку з допомогою змішаного навчання, реалізація якого можлива з використанням хмаро орієнтованого навчального середовища, зокрема його складника – хмаро орієнтованої системи підтримки навчання [3; 5]. У попередніх працях нами було виокремлено критерії та показники добору хмаро орієнтованої системи підтримки навчання (далі – ХОСПН) як складника хмаро орієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики та методом експертного оцінювання обрано ХОСПН NEO LMS [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовку фахівців різних галузей, які пов'язані з інформаційними технологіями, розглядали у наукових розвідках М.І. Жалдак, Н.В. Морзе, В.В. Осадчий, Ю.В. Триус, С.О. Семеріков, О.М. Спірін, С.М. Яшанов та інших.

Використання хмарних технологій в освітньому процесу закладів освіти України досліджували Е.І. Аблялімова, Т.Л. Архіпова, Н.В. Бахмат, В.Ю. Дубницький, Ю.Ю. Дюлічева, Т.В. Зайцева, О.В. Коротун, С.Г. Литвинова, З.С. Сейдаметова, С.Н. Сєйтвеліева, Ю.В. Триус, В.М. Франчук, М.П. Шишкіна та інші.

Метою статті є опис можливостей використання хмаро орієнтованої системи підтримки навчання у різних формах організації освітнього процесу під час підготовки бакалаврів інформатики.

Для досягнення поставленої мети було використано такі методи: вивчення практичного досвіду використання хмаро орієнтованої системи підтримки навчання у Житомирському державному університеті імені Івана Франка (спеціальності: інформатика) у 2012-2018 рр., систематизація й узагальнення.

Дослідження проводилось у рамках НДР №0117U001063 «Хмарні технології у навчанні майбутніх вчителів інформатики» кафе-

© Вакалюк Т. А., 2019

дри прикладної математики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Виклад основного матеріалу. З огляду на можливості студентів та викладачів у власних кабінетах ХОСПН [1; 4], наведемо *можливості використання ХОСПН у різних формах організації навчання.*

Використання ХОСПН на лекціях

Під час проведення лекцій в обраній ХОСПН є можливість завантажити основні або додаткові теоретичні матеріали (див. рис. 1), лекції-презентації або переглянути онлайн відеолекції, що можуть бути як завантажені у сховище даних, так і подані з допомогою посилання, яке автоматично інтегрується з ХОСПН (див. рис. 2).

Зауважимо, що матеріали, які завантажені у вигляді pdf-файлу інтегруються автоматично у ХОСПН, а файли презентації та doc-файли – доступні у вигляді посилання, натиснувши на яке студент автоматично завантажить файл собі на пристрій.

Водночас якщо подати матеріали у google-документах, то такий документ синхронізується у ХОСПН з усіма можливостями Google та дає змогу виконувати у ХОСПН усі дії з документом, що надає Google.

Для більш активного залучення студентів до самостійного опрацювання матеріалу викладач

Рис. 1. Теоретичний матеріал у ХОСПН

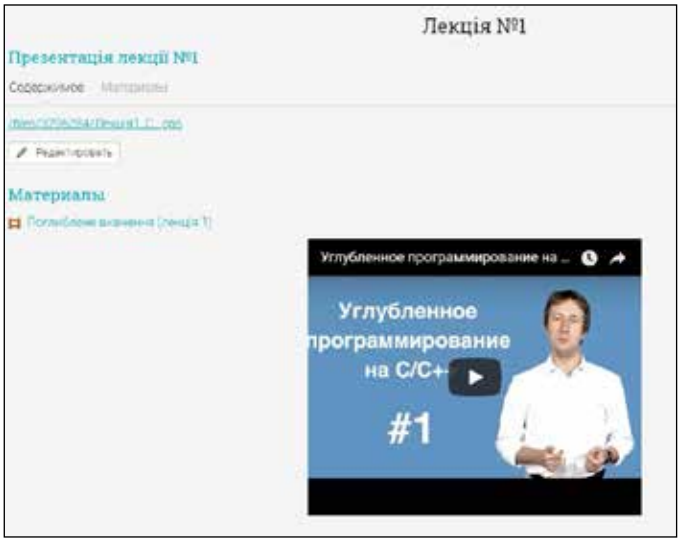

Рис. 2. Відеолекції у ХОСПН

може запропонувати самостійно переглянути завантажені матеріали для обговорення їх на лекційному занятті у вигляді дискусії або діалогу. Для цього створюється документ Google з наданням спільного доступу, де студенти мають змогу створити перелік питань, що в них виникли під час опрацюванні теоретичного матеріалу самостійно.

Оскільки обрана ХОСПН синхронізується з усіма хмарними сервісами Google, то є можливість аналогічно створити анкетування (з допомогою форм – див. рис. 3), де кожен студент запише свої проблемні питання, а сформований звіт у google-таблицях допоможе проаналізувати викладачу найбільш проблемні питання, що виникли у студентів, для докладнішого вивчення в аудиторії.

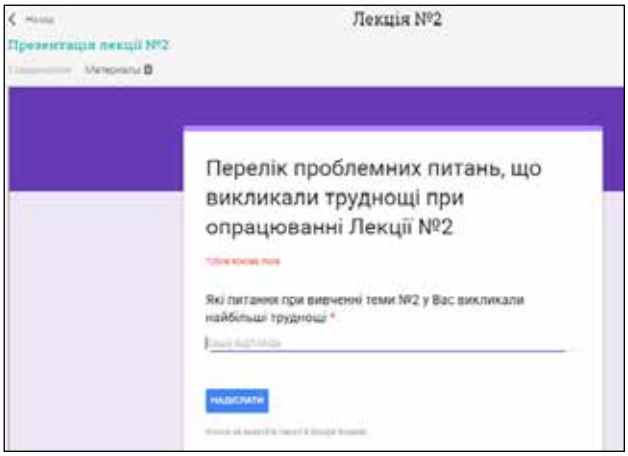

Рис. 3. Синхронізація з Google-формами у ХОСПН

Також для поглибленого вивчення матеріалу можна використати хмарне сховище даних, що надається у ХОСПН, куди викладач може завантажити необхідні студентам для вивчення підручники та інші матеріали (див. рис. 4).

Рис. 4. Додаткові матеріали
у хмарному сховищі даних у ХОСПН

Для перевірки засвоєних знань, студенти можуть переглянути питання для самоконтролю (див. рис. 5), а також пройти запропоноване пробне тестування (див. рис. 6). Зазначимо, що у даній ХОСПН наявна можливість проходити онлайн тестування з визначенням рівня знань студентів одразу, але для самостійної перевірки знань пропонуємо інший вид тестів, що завантажені у хмарне сховище даних, щоб дана оцінка не відбивалася та не враховувалась у журналі оцінок студентів для визначення середньої оцінки за курс загалом.

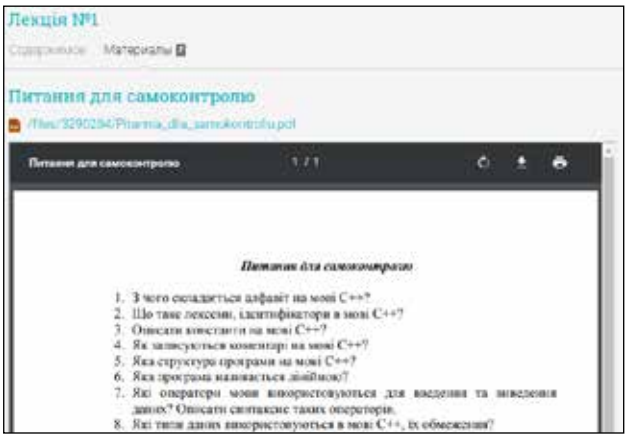

Рис. 5. Перелік питань для самоконтролю у ХОСПН

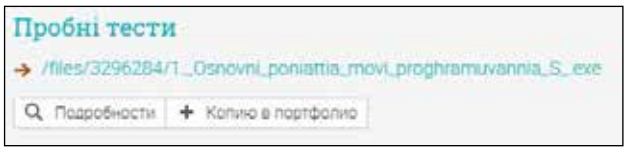

Рис. 6. Пробні тести для самоконтролю у ХОСПН

З допомогою усіх вище перелічених форм подачі теоретичних відомостей, викладач пояснює новий матеріал, а також зупиняється більш детально на тих питаннях, що викликали труднощі під час самостійного опрацювання студентами у позанавчальний час, використовуючи при цьому наочні матеріали, що наявні у ХОСПН.

Під час проведення лекцій-бесід та лекцій-дискусій за темами, що виносилися на самостійне опрацювання у ХОНС, викладач спостерігає за студентами, визначає, хто опрацьовував матеріал вдома, а також ставить питання для актуалізації їх знань.

За потреби провести перевірку знань, викладач може в межах даної ХОСПН провести онлайн тестування з будь-якої тематики (див. рис. 7).

Рис. 7. Проведення онлайн тестування
у ХОСПН за пройденими темами

Така форма роботи з теоретичним матеріалом забезпечує самовдосконалення та саморозвиток студентів, сприяє кращому засвоєнню теоретичних знань, а також розвитку ІК-компетентності студентів щодо використання ХОНС.

Використання ХОСПН під час проведення лабораторних робіт

У процесі навчання бакалаврів інформатики, певна кількість годин [3] відводиться на лабораторні роботи. Під час проведення такого виду робіт, студенти можуть ознайомитися з термінами виконання та здачі лабораторних робіт. Це можна зробити з допомогою вкладки «Завдання», де відбивається весь список завдань (див. рис. 8) та з допомогою «Календаря».

У переліку завдань також є можливість ознайомитися з тим, які роботи вже відправлені, а які ні, оцінки за перевірені роботи, а також із загальним балом за курс (див. рис. 8). У цьому розділі можна одночасно побачити терміни здачі усіх лабораторних робіт, що заплановані в межах даного курсу. Студент може попрацювати завчасно та надіслати роботи до наперед визначеного терміну.

Також під час проведення лабораторних робіт у ХОСПН є можливість ознайомлення з інструктивно-методичними матеріалами до таких робіт (див. рис. 9).

У інструктивно-методичних матеріалах викладач має змогу подати весь необхідний матеріал для виконання лабораторної роботи, а також

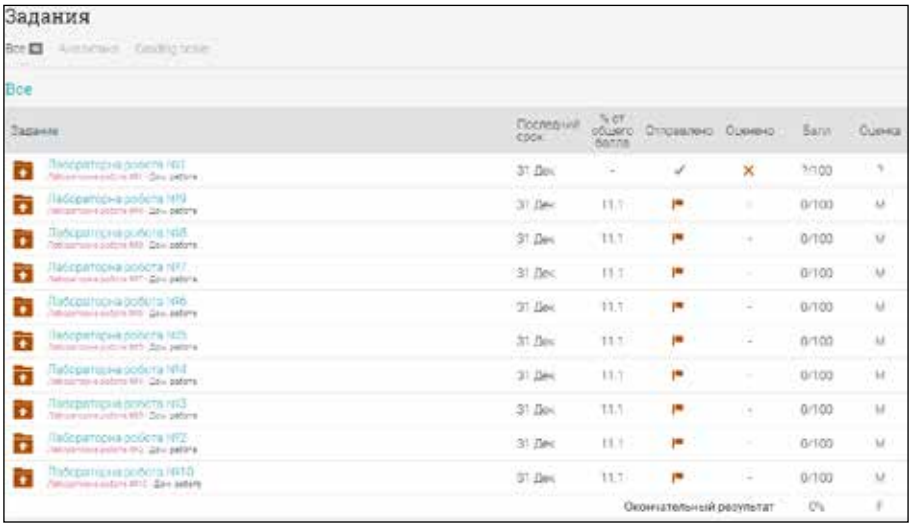

Рис. 8. Відомості про перелік лабораторних робіт у ХОСПН

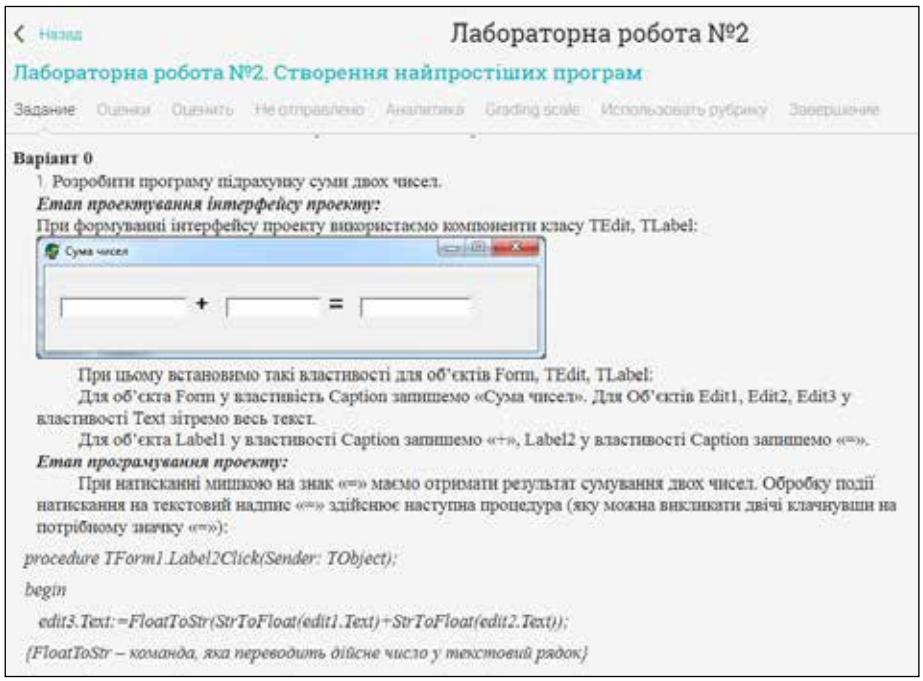

Рис. 9. Інструктивно-методичні матеріали до виконання лабораторних робіт у ХОСПН

індивідуальні завдання для кожного студента (див. рис. 10).

Водночас студент має змогу переглянути інструкції до виконання лабораторної роботи, своє завдання згідно з варіантом, а також відправити свій розв'язок через відповідну кнопку (див. рис. 10).

Зазначимо, що у межах виконання лабораторних робіт засобами ХОСПН студенти також можуть проходити анкетування (див. вище), завантажувати цілісні проекти (а не лише окремі файли) та відповідні звіти до лабораторних робіт у ХОСПН для подальшої перевірки викладачем.

Використання ХОСПН у самостійній роботі студентів

Згідно з навчальними планами підготовки бакалаврів інформатики [3], значна кількість годин (при чому з кожного предмету) відноситься на самостійне вивчення.

Для цього у ХОСПН студентам пропонується переглядати навчальні матеріали (лекції, посібники, відеоматеріали тощо), що виносяться на самостійне опрацювання, а також ознайомитися з тематикою спільних групових проектів, що виконуються в аудиторний та поза аудиторний час. Для виконання таких проектів студентам надано можливість використовувати інші хмаро орієнтовані засоби.

Також студентам пропонується ознайомитися з переліком завдань, що виносяться на самостійне опрацювання (див. рис. 11) та виконати їх у відповідному середовищі.

Для забезпечення онлайн консультування у ХОСПН є можливість листування, як між студен-

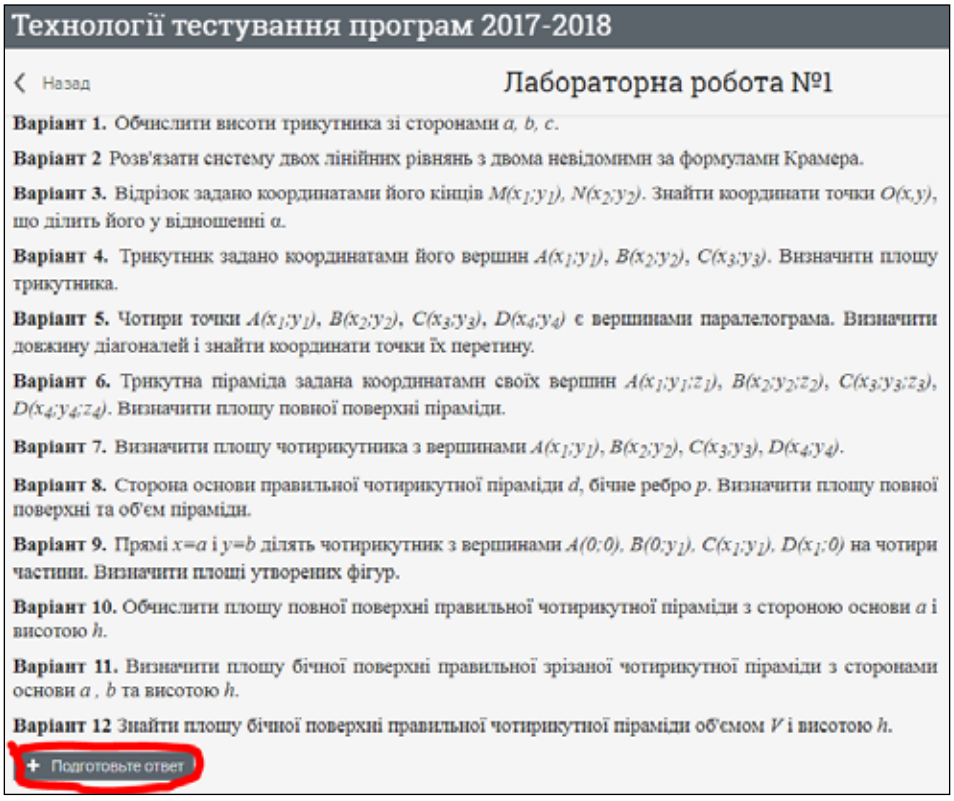

Рис. 10. Індивідуальні завдання у ХОСПН

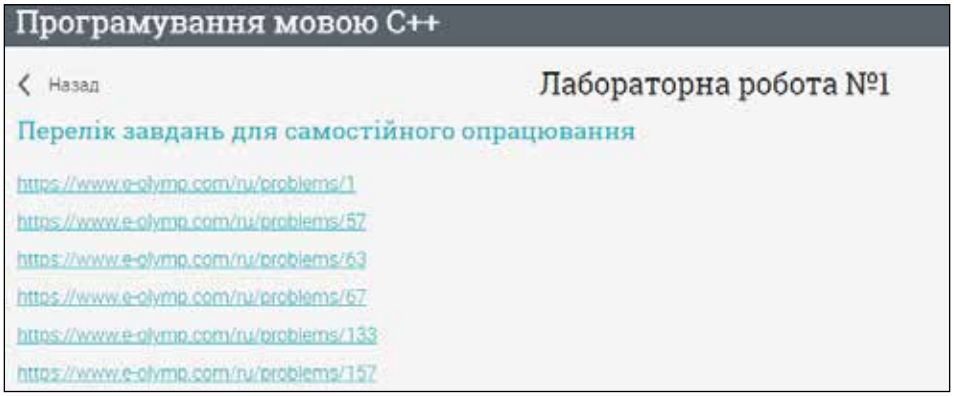

Рис. 11. Перелік завдань для самостійного опрацювання у ХОСПН

тами та викладачем, так і між студентами, а також є можливість створення форуму або чату у відповідному курсі (див. рис. 12), де студенти мають змогу поставити проблемні питання викладачу.

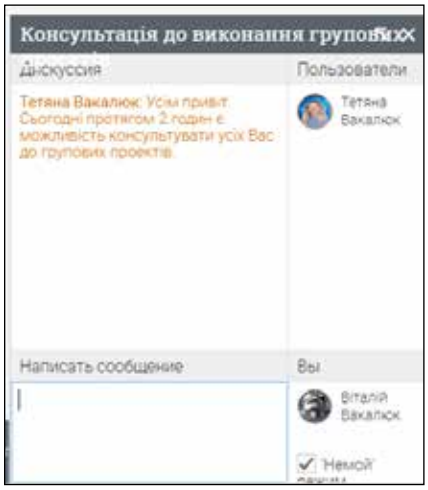

Рис. 12. Онлайн косультація у ХОСПН

Використання ХОСПН під час перевірки знань студентів

Аналогічно, як і під час проведенні лекцій, викладач може провести мініопитування у вигляді тестів на практичному чи лабораторному занятті, а також підсумкове онлайн опитування для перевірки теоретичних знань студентів у вигляді тестів засобами ХОСПН (див. рис. 13). У межах даної методики задля підвищення рівня знань студентів з кожного предмета та для підвищення рівня ІК-компетентності студентів щодо використання ХОНС загалом пропонуємо провести експрес-опитування на кожному занятті. Також, під час проведення модульних контрольних робіт вважаємо за необхідне теоретичну частину проводити у вигляді тестів у ХОСПН. Це допомагає викладачу швидко вивести оцінку за контрольну роботу, не затрачаючи зусиль та часу на перевірку завдань, а також унеможливлює виставлення необ'єктивної оцінки.

Використання ХОСПН у науково-дослідній роботі студентів

Науково-дослідна робота студентів у позанавчальний час передбачає необхідність

Рис. 13. Опитування у ХОСПН

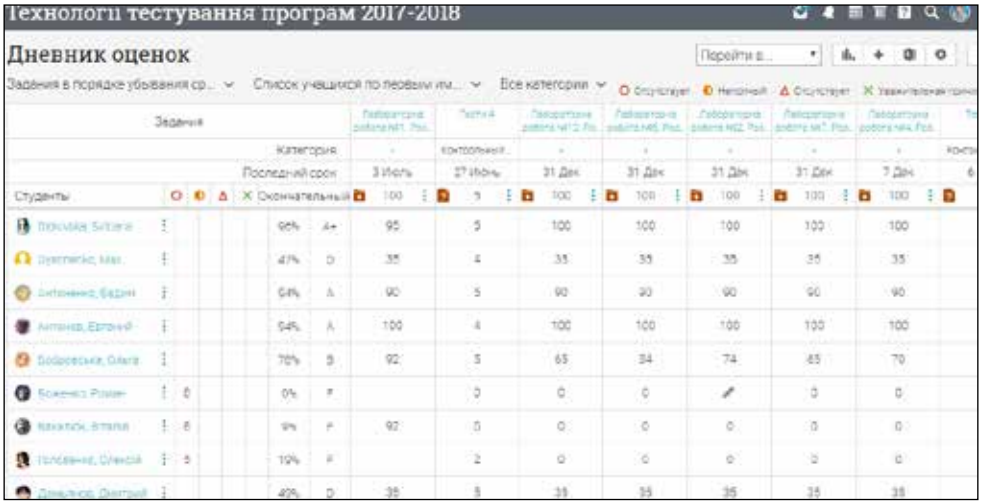

Рис. 14. Журнал оцінок у ХОСПН

проведення онлайн консультацій (аналогічно, як і у самостійній роботі), обговорення проблемних питань з іншими студентами та науковим керівником (засобами чату, форуму, особистого листування).

Використання ХОСПН для ведення журналу оцінок

Для викладача важливим є наявність журналу з предмету, щоб можна було переглянути динаміку оцінок, кількість пропусків, і, звичайно, загальну оцінку за семестр. У ХОСПН є така можливість (див. рис. 14), яка дозволяє працювати з усіма даними одночасно.

Висновки та пропозиції. Отже, як показує дослідження, обрану хмаро орієнтовану систему підтримки навчання можна використовувати під час підготовки бакалаврів інформатики у різних формах організації навчання: під час проведення лекцій, лабораторних робіт, самостійній роботі, науково-дослідній роботі, та під час перевірки знань студентів. Перспективою подальших досліджень може бути розробка методики використання ХОСПН у дистанційному навчанні.

Список використаної літератури:

1. Вакалюк Т.А. Особисті кабінети викладача та студента у хмаро орієнтованій системі підтримки навчання бакалаврів інформатики. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Наукове видання. Педагогічні науки. Глухів : Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, 2017. Випуск 3 (35). С. 78–84.
2. Вакалюк Т.А. Критерії добору хмаро орієнтованої системи підтримки навчання як складової хмаро орієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки / гол. ред. П.Ю. Саух, відп. ред. Н.А. Сейко. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2017. Вип.4 (90). С. 27–32.
3. Вакалюк Т.А. Особливості та специфіка підготовки бакалаврів інформатики. Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол. : Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін. 2017. Вип. 16, С. 28–35.
4. Вакалюк Т.А. Модель хмаро орієнтованої системи підтримки навчання бакалаврів інформатики. Інформаційні технології та засоби навчання, 2016. № 6 (56). С. 64–76. URL: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1415/1098
5. Вакалюк Т.А. Структурно-функціональна модель хмаро орієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики. Інформаційні технології і засоби навчання, 2017. № 3 (59). С. 51–61. URL: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1674/1190

Vakaliuk T. Using the cloud-oriented learning support system NEO LMS in various forms of organization of the educational process in the preparation of bachelors of computer science

The article describes the possibilities of using the cloud-oriented system of training support in various forms of organization of educational process in the preparation of bachelors of computer science. An analysis of the curricula of institutions of higher education in Ukraine, where the preparation of bachelors of informatics is carried out, makes it possible to conclude that one of the peculiarities of their preparation is that a large number of hours is spent on independent study by students. The development of a large amount of material by students independently involves the use of a cloud-based learning environment in the learning process, in particular its component - a cloud-based learning support system. The use of the chosen cloud-oriented NEO LMS training support system as a component of the cloud-based learning environment is described in detail: during lectures and laboratory work, independent work, research work, as well as in student testing. It describes the possibilities of use: lectures in the form of theoretical material, lectures, presentations, video lectures, discussions, surveys, testing, instructional materials for laboratory work, cloud storage, calendar, electronic journal, tasks for independent processing, on-line counseling, and Google services for various forms of learning organization that are fully synchronized with the chosen cloud-based learning support system, etc. The research was carried out within the framework of the research work # 0117U001063 "Cloud technologies in the training of future teachers of computer science" of the Department of Applied Mathematics and Informatics of Zhytomyr Ivan Franko State University. To achieve this goal, the following methods were used: studying the practical experience of using the cloud-oriented training support system at Zhytomyr Ivan Franko State University (specialty: informatics) in 2012-2018, systematization and generalization.

Key words: *cloud based learning support system, forms of organization of educational process, bachelor of computer science, training of specialists, NEO LMS*

УДК 305: 37, 017.5-057.87:811.11
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.9

О. І. Васильченко
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Запорізького національного університету

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Статтю присвячено досвіду використання форм та методів іноземної мови для формування гендерної культури студентів університету. Аналіз наукових праць з гендерної проблематики показав, що вимоги до сучасного фахівця полягають не тільки в умінні виконувати професійні завдання, але й в умінні бути ефективним у міжстатевих, міжособистісних відносинах, уникати гендерних стереотипів та упереджень в майбутній професійній діяльності, а також в громадській, сімейній сферах. Наголошено, що спілкування іноземною мовою, ефективність у соціальній взаємодії є серед ключових компетенцій, визначених Радою Європи. Процес формування гендерної культури студентів університету є поступовим засвоєнням студентською молоддю гендерних цінностей, знань, норм, що стосуються соціальних взаємовідносин статей. Під час навчальної діяльності студенти мали можливість визнати існування гендерних уявлень та упереджень щодо міжособистісного спілкування та впевнитися, що найбільш ефективною є сумісна творча діяльність представників обох статей завдяки прояву унікальних гендерних характеристик особистості для вирішення поставленого завдання. Під час заняття з іноземної мови студенти мали можливість обмінятися вже наявним гендерним досвідом, порівняти його з досвідом інших студентів, співпереживати одногрупникам, спільно спробувати відшукати причини гендерних проблем та шляхи вирішення ситуацій гендерної нерівності.

Розроблено «Практикум для самостійної та індивідуальної роботи для студентів усіх спеціальностей» з англійської мови та «Методичні рекомендації з курсу «Англійська мова професійно-комунікативного спрямування з розділу «Профілактика насильства щодо жінок» для поглибленого аналізу гендерної проблематики під час занять. Серед головних методів формування гендерної культури студентської мови найбільш ефективними виявилися інтерактивні методи та запровадження гендерного компонента в зміст навчальної дисципліни.

Ключові слова: *студенти університету, гендерна культура, інтерактивні методи, гендерний компонент, іноземна мова, гендерні стереотипи, гендерні упередження.*

Постановка проблеми. Серед завдань вищих навчальних закладів вітчизняної освіти постає завдання щодо формування особистості майбутнього фахівця, який буде ефективним у міжособистістісних, міжстатевих відносинах не тільки у професійній сфері, але й в громадській, сімейній. Сучасний фахівець – це професіонал, який покликаний вирішувати поставлені завдання, уникаючи конфліктні ситуації, з огляду на вимоги суспільства та зважаючи на унікальність гендерних характеристик співрозмовника. В цьому контексті актуалізується питання формування творчої, позбавленої стереотипів та упереджень особистості та недостатньою розробленістю в діяльності університетів форм та методів соціально-педагогічної роботи, які б забезпечували рівноправну активну участь студентів в університететському середовищі на засадах гендерної рівності.

Отже, аналізуючи сучасні вимоги до університетської освіти визначаємо пріоритетом не лише професійні якості майбутнього фахівця, але його й компетентність як суб'єкта взаємодії з людьми різної статі. Сьогодні сучасний університет як соціально-освітнє середовище створює, на нашу думку, реальні передумови для повноцінного розвитку студентів – юнаків та дівчат згідно з їхніми індивідуальними особливостями, що сприяють самореалізації жіночої або чоловічої індивідуальності, формуванню гендерної культури.

Водночас уміння спілкуватися іноземною мовою та навички ефективної соціальної взаємодії, здатності ефективно спілкуватися з людьми є серед ключових компетенцій системи освіти, які були задекларовані Радою Європи, як такі, що відповідають запиту суспільства на підготовку особистості фахівця, який буде здатний відповісти на виклики сучасності.

З огляду на вищезгадане, ми прийшли до висновку щодо можливості використання іноземної мови з метою формування гендерної культури майбутніх спеціалістів, тобто їхньої готовності до реалізації недискримінаційної моделі поведінки у різних сферах суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низка наукових праць з гендерної теорії призвели до визнання необхідності реалізації ідеї, яка б відповідала запиту суспільства на визнання гідності людини всупереч статі з урахуванням різних проявів гендерної ідентичності окремого чоловіка або жінки. Так, на нашу думку, відбулося

© Васильченко О. І., 2019

формулювання ідеї гендерної рівності та її головні тези: «Ми різні, але рівні» та окреслилося питання формування гендерної культури особистості.

Вітчизняна дослідниця В. Москаленко вважає, що гендерна культура суспільства – «це система цінностей суспільства, яка складає таку надіндивідуальну загальнообов'язкову генетично задану програму, яка наказує індивідам відповідати певним соціокультурним експектаціям стосовно прийнятих для даного суспільства «зразків» поведінки та зовнішнього вигляду чоловічої або жіночої статі» [2, с. 411].

Проблему інтеграції гендерного підходу в систему вищої освіти відображено в працях вітчизняних науковців: Т. Дороніної, Н. Кічук, В. Кравця та інших. Окремі науковці розвивають погляди на засоби розвитку гендерної культури студентів: Л. Булатова, Т. Дороніна, І. Жеребкіна, О. Кікінежді, О. Луценко, М. Пірен та інші.

Дослідження гендерних аспектів формування та розвитку молоді знайшли своє відбиття в теоретичних положеннях соціальної педагогіки: І. Звєрєва, А. Капська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, А. Мудрик, Ж. Петрочко, А. Рижанова, В. Штифурак та інші.

Мета статті є опис практики формування гендерної культури студентів університету засобами іноземної мови.

Гендерну культуру студентів університету ми розглядаємо як частину загальної культури особистості, що утворена сукупністю гендерних цінностей, знань та норм поведінки студентів, які ґрунтуються на ідеях гендерної рівності, поваги до проявів гендерної ідентичності, орієнтації на співробітництво, самореалізацію особистості студента, всупереч статі.

Процесом формування гендерної культури студентів ми вважаємо поступове засвоєння студентською молоддю гендерних цінностей, знань, норм, що стосуються соціальних взаємовідносин статей. Отже, в контексті вирішення поставленого завдання визначаємо умови формування гендерної культури студентів університету, а саме умови засвоєння студентами та студентками цінностей, норм поведінки особистості, які ґрунтуються на ідеї гендерної рівності: 1) практичне заняття з дисципліни «Англійська мова професійно-комунікативної спрямованості»; 2) гендерний компонент у змісті навчального матеріалу; 3) інтерактивні форми навчання.

Майбутні фахівці приходять до вищого навчального закладу у більшості своїй зі стереотипізованими уявленнями щодо ролі чоловіка та жінки в різних сферах життєдіяльності завдяки отриманому досвіду гендерної соціалізації та є носіями гендерної культури суспільства завдяки ідентифікації себе з переважними в ній цінностями, знаннями та нормами поведінки.

Зважаючи на те, що студенти університету – майбутні фахівці, які будуть транслювати цінності, знання, моделі поведінки у майбутній професійній діяльності, важливим є, на нашу думку, робити наголос на особливостях міжособистісного, міжстатевого спілкування, на унікальному прояві гендерних характеристик особистості. Обґрунтуванням для цього питання стали дослідження щодо існування найбільш поширених гендерних стереотипів та упереджень в професійній сфері, а саме: жінки здійснюють менший вклад в роботу підприємств; жінки не можуть бути керівником та лідером; обов'язки жінок по догляду за сім'єю заважають їм здобувати досвід та реалізовуватися в професійній сфері, а також існуванні «неписаних» норм в професійній сфері, згідно з якими на високі посади призначають чоловіків [1].

Саме тому гендерний компонент знайшов своє відбиття у змісті навчального матеріалу через ознайомлення студентів зі значним вкладом жінок в ті сфери, які традиційно вважаються чоловічими. Завдяки висвітленню проблеми недостатньої презентації жінок в різних галузях науки, студенти мали можливість впевнитися в ігноруванні жіночого вкладу в розбудову розвитку країни. Так, студенти математичного факультету спеціальностей, де більшість в групах складають юнаки, виконуючи індивідуальну роботу готували презентації щодо вкладу жінок в науку з подальшим обговоренням.

Цікавим виявився досвід організації ділової гри (рольової гри) під час заняття. Студентам пропонувалося представити жіночий та чоловічий стилі спілкування та порівняти їх. Під час обговорення, складання діалогів студенти надавали характеристику «жіночої» та «чоловічої» комунікації та підтвердили існування гендерних стереотипів. Так, студенти надали такі характеристики: жінки, використовують багато слів (балакучі), чоловіки навпаки стримані (небалакучі). З метою пояснення студентам соціального конструювання гендеру залежно від культури було запропоновано визначити студента, який на думку одногрупників багато розмовляє та студентку, яка небалакуча.

Наступним завдання стало знайти студента, який не використовує агресивні слова та студентку, яка використовує агресивні висловлювання під час бесіди. Під час виконання завдання студенти мали можливість визнати існування гендерних уявлень щодо комунікації та дійшли висновку, що найбільш ефективною є сумісна творча діяльність представників обох статей, що надає можливість проявити унікальні гендерні характеристики для вирішення поставленого завдання.

Отже, використання ділових та рольових ігор дозволило студентам зрозуміти що:

− головною характеристикою, яка визначає стиль спілкування є індивідуальні характеристики особистості, а не стать;

− з метою ефективного міжособистісного спілкування важливим є уникнення дискримінаційних та агресивних висловлювань, дотримання гендерної культури.

Водночас шляхом активного залучення, як юнаків, так і дівчат до участі у рольових, ділових іграх відбувається, на нашу думку, попередження дискримінаційних практик під час особистісного спілкування у майбутній професійній діяльності, адже студенти «програють» можливі ситуації з якими вони можуть стикатися на робочому місці. Все це сприяло зануренню студентів на заняттях з англійської мови в сюжети та зміст професійно-орієнтованих занять. Під час виконання завдання, важливим для нас було дотримання орієнтації на співробітництво, під яким ми розуміємо: позитивну комунікативну установку, прояв поваги до думки іншого, вміння вислуховувати, діалогічність, утримання від агресії під час спілкування.

Ще одним засобом формування гендерної культури під час викладання іноземної мови стало застосування дискусійних форм роботи в групі. Дискусії часто використовувалися під час занять, як засіб активізації студентів, можливість працювати в команді всім учасникам обговорень. Диспути та дебати проводилися в якості окремих практичних занять та потребували попередньої підготовки. Викладач обирав проблему для обговорення, розподіляв студентів на групи, визначав лідерів груп, які повинні були розподіляти обов'язки щодо підготовки питання серед членів своєї групи. Пропонуючи завдання ми виходимо з того факту, що активізація пізнавальної діяльності студентів, зміни в їхній поведінці можливі завдяки забезпеченню актуальності та цікавості пропонованої інформації [3].

На лідерів диспуту покладалася особлива відповідальність, оскільки вони не лише надавали слово охочим, а й мали «вести» диспут, активізувати участь студентів, уникати конфліктних ситуацій, узагальнювати та підсумовувати виступи учасників, сформулювати загальні висновки диспуту.

На початку нашої роботи по застосуванню дискусійних форм роботи було обрано «правила диспуту»:

− знати, про що говориш (належний рівень готовності до заняття, вільне володіння матеріалом, їх усвідомлене розуміння);

− не ображати присутніх (коректна поведінка, неприпустимість висловлювань, які б ображали опонентів, заборона переходу на обговорення особистостей);

− бути конструктивним у висловлюваннях (якщо критикуєш – пропонуй свій шлях розв'язання проблеми, вмій знаходити позитивне).

Гендерний компонент в змісті навчальної дисципліни реалізовувався не тільки під час аудиторної роботи, а також під час самостійної роботи через виконання проектів (відео) англійською мовою. Так, одним з завдань було створення відео сюжетів на тему «Гендерні стереотипи в ЗМІ (реклама в журналах, газетах тощо)». Для всіх студентів це стало цікавим досвідом гендерного аналізу, а для студентів факультету журналістики це завдання мало міждисциплінарний характер. Шляхом творчого процесу було надано можливість майбутнім фахівцям наочно виявити існування та вплив суспільних стереотипів на особистість в повсякденному житті.

Зважаючи на поширення новітніх технологій з метою ефективного педагогічного впливу на тих, хто навчається, мультимедійні засоби стали, на нашу думку, вагомим чинником для формування гендерних цінностей, норм гендерної культури, адже одночасне аудіо і візуальне сприйняття інформації студентами сприяло покращенню процесів розуміння і запам'ятовування, які демонструвалися на екрані. В основу впливу даного методу закладено творчу діяльність, яку студенти проявили під час створення відео сюжетів та презентацій. Спільне виконання завдання, презентація власної думки викликало зацікавленість всіх учасників навчально-виховного процесу до обговорення гендерних проблем.

Серед мультимедійних технологій, застосовуваних під час заняття з іноземної мови, ефективними також виявилося самостійно підготовлені студентами презентації у PowerPoint за запропонованою гендерною темою.

Використання мультимедійних засобів з метою формування гендерної культури студентів сприяло мінімізації впливу стереотипізації та упередження в сприйнятті інших, формуванню уміння надати адекватну оцінку власної поведінки, розрізняти гендерні упередження щодо ролі чоловіків і жінок в суспільстві з огляду на позиції та норми гендерної рівності.

Окремим видом письмового завдання стало написання есе, творів-роздумів. Під час написання студенти мали можливість відповісти на такі запитання як: «Яке місто ви займаєте в сім'ї», «Як це впливає на Вашу особистість», «Назвіть свої сильні та слабкі якості як особистості», «Що тобі вдається робити краще всього», «Мій майбутній начальник» тощо. Свої роботи студенти зачитували в колі одногрупників і у такий спосіб обговорювали наявні гендерні проблеми, ситуації успіху та прогнозували майбутні взаємостосунки у подальшій професійній діяльності.

Водночас важливим став обмін студентами гендерним досвідом в освітній, сімейній сферах, можливість співпереживати іншому, порівняти свій власний гендерний досвід з іншим, спільно спробувати відшукати причини гендерних проблем та шляхи вирішення ситуацій гендерної нерівності.

Дана вправа була спрямована на підвищення самооцінки студентів, допомогу їм в усвідомленні своєї гендерної ідентичності, адже ми розуміли, що студенти вже отримали досвід гендерної стереотипізації завдяки вихованню у сім'ї, навчанню у школі, спілкуванню з однолітками тощо.

З метою забезпечення навчальної та самостійної роботи студентів нами було розроблено «Практикум для самостійної та індивідуальної роботи для студентів усіх спеціальностей» з англійської мови та «Методичні рекомендації з курсу «Англійська мова професійно-комунікативного спрямування з розділу «Профілактика насильства щодо жінок» для поглибленого аналізу гендерної проблематики.

Практикум та методичні рекомендації містять автентичні тексти з розробленими до них вправами з метою ознайомлення студентів із сутністю гендерної культури та її складників, обговорення ролі та місця особистості у суспільстві, цінностей культури, перспектив подальшого розвитку гендерного паритету в суспільстві, а також в навчальних виданнях порушуються гендерні питання (гендерне насильство, торгівля людьми тощо).

Висновки. Застосування інтерактивних методів під час заняття з іноземної мови (рольових ігор, робота в групах, парах, дискусії, бесіди) стали визначальними для формування гендерної культури, яка допоможе майбутнім фахівцям бути ефективними в міжстатевих, міжособистісних відносинах, спонукатиме до гендерно-доцільної поведінки з орієнтацією на співпрацю, уникненню гендерних упереджень щодо ролі чоловіка та жінки не тільки в професійній, але й в громадській, сімейній сферах. Головним під час занять було забезпечення паритетного простору для висловлювання студентами своєї думки, з урахуванням гендерних особливостей кожного студента або студентки.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у запровадженні гендерного компонента у зміст інших університетських дисциплін, донесення важливості дотримання ідеї гендерної рівності не тільки серед студентської молоді, але й серед педагогічного складу навчального закладу.

Список використаної літератури:

1. Берн Ш. Гендерная психология / пер. С. Рысев и др. Санкт Перербург : Прайм-Еврознак, 2002. 320 с.
2. Москаленко В.В. Соціалізація особистості : монографія. Київ : Феникс, 2013. 540 с.
3. Оцінка рівня охоплення учнівської та студентської молоді профілактичними програмами : аналітичний звіт / Ганюков О., Березіна Н., Варбан М. та ін. Київ : МБФ «Міжнародний Альянс з ВІЛ/СНІД в Україні», 2005. 32 с.

Vasylchenko O. Formation of university students' gender culture by means of foreign language

The article is devoted to the application of forms and methods of foreign language to form university students' gender culture. Analysis of scientific literature on gender issues has revealed that there is a need in a modern specialist who can do not only professional tasks but should have skills to be effective in interpersonal relationships, to avoid gender stereotypes and prejudices in future professional activities, as well as in the public and family spheres. It was emphasized that communication in a foreign language, effectiveness in social interaction are among the key competences defined by the Council of Europe. The process of formation of a university students' gender culture is a gradual students' assimilation of gender values, knowledge, norms concerning the social relations between representatives of different sexes. .During the training, students were able to recognize the existence of gender ideas and prejudices about interpersonal communication and to ensure that the most effective is the combined creative activity of representatives of both sexes through the manifestation of the unique gender characteristics of the individual in order to solve the problem. While studying foreign language, students were able to exchange already existing gender experiences, compare them with the experience of other students, to empathize group mates, to try to find out the causes of gender problems and ways to address gender inequalities. "An English Course for independent and individual work for students of all specialties" and methodical recommendations for the discipline English language for Specific Purposes from the section "Prevention of violence against women" were prepared to analyze gender issues. Interactive methods and the introduction of a gender component in the content of the discipline were the most effective ones among the main methods of forming the students' gender culture.

Key words: *university students, gender culture, interactive methods, gender component, foreign language, gender stereotypes, gender prejudices.*

УДК 378.22.015.311(043.5)
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.10

О. С. Верітова
аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розроблено концепцію розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти, що містить три концепти: теоретико-методологічний, психолого-педагогічний та методичний, а також конкретизацію концепції у вигляді провідної ідеї дослідження.

Теоретико-методологічний концепт складають загальні принципи пізнання (детермінізму, відповідності та доповняльності) та категоріальний апарат науки загалом, зокрема філософські положення про діяльність як спосіб людського буття, про особистість як суб'єкта діяльності й взаємовідносин, філософські положення щодо мислення й інтелекту та його розвитку, системний підхід у його застосуванні до професійної підготовки майбутнього педагога вищої школи, моделювання процесу розвитку емоційного інтелекту.

Психолого-педагогічний концепт містить психолого-педагогічні концепції навчання, основні положення яких стосуються розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи: концепція методів навчання, діяльністний, компетентністний, контекстний, акмеологічний підходи. До цього психолого-педагогічного концепту також входить комплекс дидактичних принципів навчання.

Особливе місце в концепті займають теорії емоційного інтелекту, зокрема модель Дж. Мейєра, П. Селовея, Д. Карузо, модель Р. Бар-Она та модель Д. Гоулмана.

Методичний концепт складають форми, методи, засоби та технології, що застосовуються у процесі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи, методи дослідження, а також методи оцінювання рівнів розвитку їхнього емоційного інтелекту.

Провідна ідея дослідження полягає у реалізації двокомпонентної системи розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на основі певних механізмів його функціонування: емоційність сама по собі, фасилітація та інгібіція потоків емоційної інформації (керування емоціями), спеціалізовані центральні механізми.

Ключові слова: *емоційний інтелект, педагог вищої школи, концепція, емоційна компетентність*

Постановка проблеми. Проблема розвитку емоційного інтелекту є особливо актуальною стосовно підготовки майбутніх педагогів вищої школи. Адже саме добре розвинений емоційний інтелект є одним з найважливіших компонентів професіограми педагогів вищої школи. Емоційний інтелект як категорія філософії, психології, педагогіки, соціології досліджувався досить широким колом вчених (Н. Андрєєва, Г. Гарднер, Д. Гоулман, С. Дерев'янко, В. Зарицька, Є. Ільїн, Н. Коврига, Дж. Майєр, Е. Носенко, А. Чеботар та інші). 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 інші).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розкриттю особливостей розвитку емоційного інтелекту у фахівців гуманітарних професій присвячено праці В. Димань, А. Дудоладової, М. Журавльової, В. Зарицької, О. Милославської, О. Нечипорук та інших фахівців психологічної та педагогічної науки. Науковцями обґрунтовано й експериментально перевірено засоби розвитку складових емоційного інтелекту в системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю. Виокремлено основні ознаки, які доводять правомірність виділення емоційного інтелекту як структурного компонента інтелекту людини. Проте, попри ґрунтовно досліджені засади емоційного інтелекту як якості особистості, відсутні дослідження стосовно теоретико-методологічних засад розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи.

Метою дослідження є розробка концепції 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 концепцію розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи є поліаспектною науковою проблемою,

© Верітова О. С., 2019

для вирішення якої необхідно розглянути філософські погляди на проблему мислення і інтелекту взагалі, загальнонаукові підходи до розгляду проблеми, психолого-педагогічні теорії та концепції, які можуть бути ефективно використані для розвитку емоційного інтелекту, узгоджене поєднання форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи, тобто методичне забезпечення цієї підготовки. Тому теоретико-методологічне підґрунтя розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи розглядалося на трьох рівнях: теоретико-методологічному, психолого-педагогічному та методичному.

Важливе значення для нашого дослідження у методологічному плані відіграла концепція розвитку емоційного інтелекту педагога вищої школи. Перш ніж звернутися до її основних положень, відзначимо, що за Є.В. Бондаревською та С.В. Кульневич «Концепція – це система поглядів, що визначають розуміння явищ і процесів, які об'єднані визначальним задумом, провідною ідеєю» [1, с. 216]. Ці ж автори конкретизують поняття концепції стосовно педагогічних досліджень: «Концепція в педагогіці – це основоположний задум, ідея педагогічної теорії, яка вказує спосіб побудови системи засобів навчання та виховання на основі цілісного розуміння сутності цих процесів. Вона й подає стратегію педагогічної діяльності, визначає розробку відповідних теорій» [1, с. 216].

Розроблена у дослідженні концепція розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів вищої школи містить три концепти: *теоретико-методологічний, психолого-педагогічний та методичний,* а також конкретизацію концепції у вигляді *провідної ідеї дослідження*.

Теоретико-методологічний концепт складають загальні принципи пізнання та категоріальний апарат науки загалом, зокрема філософські положення про діяльність як спосіб людського буття, про особистість як суб'єкта діяльності й взаємовідносин; філософська концепція складної, багаторівневої будови інтелекту, а також теоретичні концепції, що застосовні до всіх або до більшості наукових дисциплін: системний підхід у його застосуванні до професійної підготовки майбутнього педагога вищої школи, моделювання процесу розвитку емоційного інтелекту.

З філософської точки зору діяльність є однією з фундаментальних категорій, що визначається як особлива форма активного ставлення людини до зовнішнього світу, зміст якої складає доцільна зміна та перетворення цього світу [2]. Проте така загальність тлумачення феномену діяльності не заважає виділити в її структурі загальні компоненти, якими є суб'єкт цілеполягання, предмет діяльності, засоби діяльності та її продукт (результат). Предмет, засоби та продукти діяльності пов'язані між собою певними зв'язками, які у філософському дискурсі розглядаються як основні закономірності світобудови у вигляді законів природи та суспільства [2].

Для розуміння особливостей педагогічної діяльності важливим є виділення М.С. Каганом чотирьох базових видів діяльності: перетворювальна (зміни у світі, створення чи руйнування чогось); пізнавальна (добування або засвоєння знань, розвиток здібностей); комунікативна (передавання інформації, спілкування); ціннісно-орієнтаційна (виховання) [3]. Адже очевидно, що саме вона містить всі ознаки вказаних видів діяльності, що вказує на її складність, значення для життя суспільства та необхідність всебічної підготовки до її належного здійснення.

До загальних принципів пізнання відносяться також загальнонаукові *принципи детермінізму, відповідності та доповняльності*.

Принцип детермінізму у нашому дослідженні виявляється у формі причинно-наслідкових зв'язків (умова → явище). Це означає, що за основу приймаються зміни в цілях, змісті, формах, методах і засобах професійної підготовки майбутнього педагога вищої школи, які пов'язані з необхідністю забезпечення належного рівня розвитку його емоційного інтелекту.

Принцип відповідності означає наступність, спадкоємність наукових теорій. Здобуті раніше та обґрунтовані знання не відкидаються дослідниками повністю, вони певним чином «успадковуються», змінюється (як правило, звужується) сфера їхнього застосування [4, с. 14].

Принцип доповняльності в педагогіці вказує на необхідність врахування і подолання пізнавальних бар'єрів, існування яких зумовлено наявністю діалектичного поєднання закономірностей розуміння та закономірностей нерозуміння. Як вказують А. Коржуєв та В. Попков, вказані закономірності «<…> складають нерозривний конструкт, єдність протилежностей, співіснують на різних рівнях, доповнюють один одного, і розрив, що спостерігається між ними в конкретній практиці педагогічного дослідження та практиці навчання <…> згубний» [4, с. 83]. Особливе значення такі пізнавальні бар'єри, точніше, їхня фіксація та подолання, мають для розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи.

Відзначимо, що теоретико-методологічний концепт дослідження відповідає першим двом рівням методології, виділеним Е. Юдіним [5] – філософському та загальнонауковому.

Психолого-педагогічний концепт містить психолого-педагогічні концепції навчання, основні положення яких стосуються розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи: концепція методів навчання (І.Я. Лернер, М.М. Скаткін), діяльністний підхід і теорія планомірно-поетапного формування розумових дій, концепція осо-

бистісно-зорієнтованого навчання, компетентністний, контекстний, акмеологічний підходи. До цього психолого-педагогічного концепту також входить комплекс принципів навчання: наочності, науковості та доступності, усвідомленості та активності, систематичності та послідовності, міцності знань, зв'язку теорії з практикою, гуманістичної орієнтації освіти, інформатизації освіти, цілісності освітнього процесу, врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів під час організації їхньої діяльності.

Концепцію «навчання через діяльність» вперше запропонував американський вчений Д. Дьюї. Ним були визначені основні принципи діяльнісного підходу в навчанні:

– врахування інтересів учнів;

– учіння через навчання мисленню і дії;

– пізнання і знання як наслідок подолання труднощів;

– вільна творча робота і співпраця [6].

Концепція навчання Д. Дьюї, якій він дав назву інструменталізм, ґрунтувалася на тому, що у навчанні необхідно реалізувати єдність навчальної, трудової та ігрової діяльності. Досвідом і знанням учень повинен опановувати в ході взаємодії з навчальним середовищем, під час знаходження відповідей на складні питання, виготовлення різних матеріальних об'єктів. [6].

У радянському психолого-педагогічному дискурсі діяльнісний підхід до навчання ґрунтувався на психологічній теорії діяльності, розроблений у працях Л. Виготського, О. Леонтьєва, Д. Ельконіна, П. Гальперіна, В. Давидова та інших. Згідно з цим підходом розвиток особистості у навчальному процесі забезпечується насамперед формуванням універсальних навчальних дій, які є основою освітнього і виховного процесу. Застосування діяльнісного підходу до розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи передбачає мотивацію такого навчання, створення емоційно забарвленого освітнього середовища, в якому розгортається ця діяльність, забезпечення усвідомлення студентом мети – розвитку емоційного інтелекту, – та знаходження шляхів та засобів її досягнення (тобто оптимально організовувати свою діяльність), допомагати магістранту сформувати у себе уміння самоконтролю над своїми емоціями, здатності до емпатії, вміння оцінювати емоційні стани інших і застосовувати сформовану емоційну компетентність у професійній діяльності.

Важливе значення в дослідженні відіграли також контекстний, компетентністний, акмеологічний підходи.

Контекстний підхід, розроблений А. Вербицьким [7], особливе значення відводить контексту професійної підготовки майбутніх фахівців. З психологічної точки контекст визначають через поняття «ситуація», як систему умов, що спонукають суб'єкта та опосередковують його активність [7]. Тобто, розглядаючи процес підготовки майбутнього педагога вищої школи, в контекст будемо включати й навчальне середовище, і самого майбутнього педагога, і викладачів та магістрантів, з ким він вступає в комунікацію (навчальну взаємодію). Контекстне навчання складається з трьох базових форм діяльності: академічної (навчальна діяльність з провідною роллю лекцій та семінарів); квазіпрофесійної (ділова гра, спецкурси); навчально-професійної (виробнича практика, дипломне та курсове проектування).

Визначальним поняттям компетентністного підходу до професійної підготовки фахівців та загалом до освіти є поняття «компетентність». Компетентністний підхід передбачає формування інтегральної компетентності, яка, у свою чергу, містить спектр загальних і фахових компетентностей фахівців. Перевірка засвоєності інтегральної, загальних і фахових компетентностей відбувається у вигляді контролю досягнення відповідних результатів навчання. Компетентністний підхід знайшов своє втілення у законодавчій базі вищої освіти, зокрема у Законах «Про вищу освіту» (2014 р.) [8], «Про освіту» (2017 р.) [9], у Національній рамці кваліфікацій (2011 р.) [10] і в інших нормативних документах. На компетентністному підході ґрунтується розробка Державних стандартів вищої освіти фахівців всіх галузей, освітніх програм та навчальних планів. У нашому дослідженні важливим моментом є зв'язок між емоційним інтелектом та його структурою з компетентностями, які необхідно сформувати у майбутніх педагогів вищої школи. Зокрема, як було показано у п. 1.2 структурними компонентами емоційного інтелекту є: ідентифікація та виявлення емоцій (власних (вербальне або невербальне); інших людей (невербальне сприйняття або емпатія); регуляція емоцій (власних та інших людей); використання емоцій у мисленні та діяльності (гнучке планування, творче мислення, перемикання уваги, мотивація). Виділена таким чином структура емоційного інтелекту показує, що у термінах компетентностей її компоненти можна сформулювати так: здатність до ідентифікації та 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 та діяльності (гнучке планування, творче мислення, перемикання уваги, мотивація). Сформульовані у такий спосіб елементи емоційного інтелекту входять до структури інтегральної професійної компетентності майбутнього педагога вищої школи та на цій основі можна сформулювати відповідні результати навчання, що підлягають виявленню, вимірюванню та оцінюванню.

Акмеологічний підхід розроблено у дослідженнях Б. Ананьєва, А. Деркача [11], Н. Кузьміної [12] та інших. Акмеологічний підхід до розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи означає формування у нього компетентностей, які забезпечують можливість успішної самореалізації у викладацькій діяльності. Завдання викладачів – прищепити у магістрантів прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти та самоконтролю, бо це основні фактори досягнення стану «акме» (у нашому випадку – вершини професіоналізму викладача вищої школи), та допомогти студентам у їх формуванні.

У нашому дослідженні визначення показників, що сприяють досягненню професіоналізму або перешкоджають цьому здійснювалося на основі методу порівняльного акмеологічного аналізу систем діяльностей викладачів вищої школи, а також майбутніх викладачів вищої школи з виявленням вищого та нижчого показників продуктивності їхньої діяльності (А. Деркач, Н. Кузьміна). Застосування порівняльного акмеологічного аналізу в ході навчальних занять та асистентської практики дозволило виявити системи показників і параметрів, що відповідають еталонному рівню професіоналізму викладача вищої школи.

Особливе місце в концепті займають теорії емоційного інтелекту, зокрема, модель Дж. Мейєра, П. Селовея, Д. Карузо, модель Р. Бар-Она та модель Д. Гоулмана.

Для формування основних положень психолого-педагогічного концепту були розглянуті численні дослідження, які присвячені підготовці викладача вищої школи (О. Гура, І. Дичківська, В. Краєвський, О. Крисанова, С. Ніколаєнко, О. Пєхота, Л. Подимова, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Сущенко, Т. Сущенко, А. Хуторськой та інші), а також визначено законодавчий базис для здійснення такої підготовки, який складають положення й вимоги державних нормативно-правових документів щодо освіти. До них, насамперед, належать Закони України «Про освіту» (2017 р.) [9], «Про вищу освіту» (2014 р.) [8], «Концепція розвитку педагогічної освіти» (2018 р.) [13] та інші.

Методичний концепт складають форми, методи, засоби та технології, що застосовуються у процесі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи, методи дослідження, а також методи оцінювання рівнів розвитку їхнього емоційного інтелекту.

Психолого-педагогічний та методичний концепти відповідають третьому та четвертому рівням методології (за Е. Юдіним) – конкретно-науковому та технологічному.

Провідна ідея полягає у реалізації двокомпонентної системи розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на основі певних механізмів його функціонування: емоційність сама по собі; фасилітація та інгібіція потоків емоційної інформації (керування емоціями); спеціалізовані центральні механізми [14].

Реалізація провідної ідеї дослідження передбачає:

1) оновлення змісту професійної підготовки майбутнього педагога вищої школи шляхом розроблення освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи», навчального плану, навчальних програм дисциплін, навчально-методичних матеріалів, які мають враховувати аспект розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи;

2) використання трирівневої структури розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи, що створює умови для відповідної теоретичної підготовки студентів (перший рівень), набуття ними практичних умінь та досвіду здійснення емоційно забарвленої педагогічної діяльності в процесі навчання (другий рівень), формування у магістрантів особистого досвіду роботи зі студентами (третій рівень);

3) організацію емоційно забарвленого контекстного освітнього середовища в умовах квазіпрофесійної діяльності магістрантів, що передбачає наближення форм організації освітньої діяльності майбутніх педагогів вищої школи до форм їх професійної діяльності з метою імітації тих елементів педагогічної праці, які їм доведеться виконувати в майбутньому;

4) використання в процесі професійної підготовки методів, форм і засобів навчання, які сприяють залученню студентів до емоційно забарвленої пошукової діяльності під час аудиторної та позааудиторної форм роботи;

5) підвищення ролі самостійної роботи студентів в освітньому процесі шляхом їх залучення до проектної, тренінгової, квестової діяльності.

6) застосування акмеологічного методу порівняння різних систем діяльностей викладачів різних рівнів ефективності з метою вироблення елементів авторської системи діяльності майбутнього педагога вищої школи.

Висновки та перспективи продовження дослідження. Отже, розроблена у дослідженні концепція розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів вищої школи містить три концепти: теоретико-методологічний, психолого-педагогічний та методичний, а також конкретизацію концепції у вигляді провідної ідеї дослідження.

Теоретико-методологічний концепт складають загальні принципи пізнання (детермінізму, відповідності та доповняльності) та категоріальний апарат науки загалом, зокрема, філософські положення про діяльність як спосіб людського буття, про особистість як суб'єкта діяльності й взаємовідносин; філософські положення щодо мислення й інтелекту та його розвитку, а також

теоретичні концепції, що застосовні до всіх або до більшості наукових дисциплін: системний підхід у його застосуванні до професійної підготовки майбутнього педагога вищої школи, моделювання процесу розвитку емоційного інтелекту.

Психолого-педагогічний концепт містить психолого-педагогічні концепції навчання, основні положення яких стосуються розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи: концепція методів навчання, діяльністний підхід і теорія планомірно-поетапного формування розумових дій, концепція особистісно-зорієнтованого навчання, компетентністний, контекстний, акмеологічний підходи, комплекс дидактичних принципів навчання.

Особливе місце в концепті займають теорії емоційного інтелекту, зокрема, модель Дж. Мейєра, П. Селовея, Д. Карузо, модель Р. Бар-Она та модель Д. Гоулмана.

В рамках даного концепту узагальнено численні дослідження, присвячені підготовці викладача вищої школи, а також визначено нормативну основу для здійснення такої підготовки.

Методичний концепт складають форми, методи, засоби та технології, що застосовуються у процесі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи, методи дослідження, а також методи оцінювання рівнів розвитку їхнього емоційного інтелекту.

Провідна ідея дослідження полягає у реалізації двокомпонентної системи розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на основі певних механізмів його функціонування: емоційність сама по собі; фасилітація та інгібіція потоків емоційної інформації (керування емоціями); спеціалізовані центральні механізми.

Перспективу продовження дослідження ми вбачаємо у тому, що розроблена концепція підготовки майбутніх педагогів вищої школи може слугувати надійним теоретико-методологічним підґрунтям для виділення та обґрунтування організаційно-методичних умов та структурно-функціональної моделі цієї підготовки.

Список використаної літератури:

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на Дону : Учитель, 1999. 560 с.
2. Огурцов А.П., Юдин Э.Г., Симонов А.Н. Деятельность. *Гуманитарная энциклопедия.* Центр гуманитарных технологий, 2002-2019. URL: https://gtmarket.ru/concepts/7082.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность. *Опыт системного анализа*. Москва : Политиздат, 1974. 328 с.
4. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы. Москва : Издательский центр «Академия», 2008. 224 с.
5. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва : Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.
6. Дьюї Д. Досвід і освіта / пер. з англ. Марії Василечко. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.
7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. Москва : Высш. шк., 1991.
8. Про вищу освіту : Закон України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.
9. Про освіту : Закон України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.
10. 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.
11. Деркач А.А. Акмеология. Акмеологический подход: URL: http://gendocs.ru/v19091/
12. Кузьмина Н.В. Акмеология – новый этап развития петербургской научной школы психологов Б.Г. Ананьева «Акмеология: методология, методы и технологии». *Материалы научной сессии, посвященной 75-летию Н.В. Кузьминой* / под общ. ред. А.А. Деркача. Москва : РАГС, 1998. 230 с.
13. Концепція розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti.
14. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк : ПГУ, 2011. 388 с.

Veritova O. Concept of development of emotional intelligence of future teachers of higher education institutions

The conception of the development of the emotional intelligence of future teachers of higher education institutions was developed in the article. It contains three concepts: theoretical and methodological, psycho-pedagogical and methodical, as well as the specification of the conception in the form of a leading idea of the research. The theoretical and methodological concept includes the general principles of cognition (determinism, conformity and complementarity) and the categorical apparatus of science in general, in particular, the philosophical propositions on the activity as a way of human existence, on the individual as a subject of activity and relationships; the philosophical positions on thinking and intellect and its development, a systematic approach in its application to the professional training of a future teacher of higher education institutions, a simulation of the development of emotional intelligence.

The psycho-pedagogical concept contains the psychological and pedagogical conceptions of learning, the main provisions of which concern the development of emotional intelligence of future teachers of higher education institutions: a conception of teaching methods, activity, competence, contextual, acmeological approaches. This psycho-pedagogical concept also includes a complex of didactic principles of teaching.

A theory of emotional intelligence, in particular, the model of J. Meyer, P. Selovey, D. Caruso, the model of R. Bar-On and the model of D. Goleman, occupies a special place in the concept.

The methodical concept consists of the forms, methods, means and technologies used in the development of the emotional intelligence of future teachers of higher education institutions, methods of research, as well as methods for evaluating the levels of development of their emotional intelligence. The main idea of the research is to implement a two-component system for the development of emotional intelligence of future teachers of higher education institutions on the basis of certain mechanisms of its functioning: emotionality itself, facilitation and inhibition of emotional information flows (emotion management); specialized central mechanisms.

Key words: *emotional intelligence, teacher of higher education institution, concept of emotional competence*

УДК 378-056.2/.3:37.012
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.11

М. О. Гладиш
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки
Запорізького національного університету

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено визначенню та обґрунтуванню наукових підходів до соціально-педагогічної адаптації студентів з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти.

Доведено, що процес адаптації студентів з особливими освітніми потребами є важливою умовою отримання якісної освіти в інклюзивному просторі. Успішне розв'язання даної проблеми значною мірою залежить від того, як швидко та інтенсивно відбудуться процеси адаптації, з одного боку, системи освіти до вимог і змін у суспільстві, з іншого – студентів з особливими освітніми потребами до навчального процесу у закладі вищої освіти, до сучасних трансформацій освітнього середовища.

Визначено наукові підходи до вивчення адаптації студентів з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти, які сприяють інтеграційним процесам і подальшому інклюзивному навчанню, а саме: педагогічна адаптація, психологічна адаптація, соціальна адаптація, соціально-педагогічна адаптація студентів.

Наголошується на тому, що формування інклюзивного простору має здійснюватись через створення умов для соціально-педагогічної адаптації студентів, які мають певні освітні потреби із-за розладів здоров'я. Це важливо, оскільки простежується тенденція значного зростання кількості молодих людей з обмеженими можливостями, які здобули або здобувають вищу освіту. Інклюзивне навчання протягом останніх років має позитивний вплив на різні категорії молоді, що перебувають в умовах закладу вищої освіти, оскільки інклюзивний освітній простір є частиною інтегративного соціуму.

Автором обґрунтовано: адаптація студентів з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти передбачає залучення всіх учасників освітнього процесу; ефективну навчальну діяльність студентів з різними розладами здоров'я за умов, де викладачі та студенти є рівноправними учасниками освітнього процесу, що сприятиме їхній подальшій соціалізації та успішній професійній діяльності.

Ключові слова: *студенти з особливими освітніми потребами, адаптація, заклад вищої освіти, інклюзивний освітній простір.*

Постановка проблеми. Національна система вищої освіти має сьогодні дуалістичний характер. З одного боку, орієнтація на світові стандарти вимагає радикальних інновацій, спрямованих на підготовку особистості до життя в динамічному світі та набуття нею життєвих компетентностей, які б дали їй змогу самореалізуватися у соціальному середовищі та бути конкурентоспроможною на ринку праці. З іншого боку, завдання оновленої вищої освіти полягає в збереженні національних культурних, педагогічних, гуманітарних надбань та забезпеченні поступального суспільного розвитку України.

Названі чинники зумовлюють необхідність осмислення мети та змісту, структури та напрямків розвитку національної вищої освіти, що відкривають її ціннісний вимір і гуманістичну сутність. По-перше, це інтерес до особистості студента з огляду на можливості освіти забезпечити всебічний розвиток здібностей людини, відкрити їй власне покликання та можливість самореалізації та вивести її інтереси за межі суто практичних потреб у великий світ духовних багатств людства. По-друге, це інтерес суспільства у сенсі творення системи такої освіти, що здатна забезпечити рівні права та можливості для професійного та особистісного розвитку всіх молодих громадян [4, с. 103].

Мультидисциплінарний характер проблеми адаптації студентів з особливими освітніми потребами (далі – ООП) в умовах закладу вищої освіти також обумовлено загальним предметним полем, розташованим на межі різних наук: загальної та спеціальної педагогіки, загальної та спеціальної психології, медицини, соціології, соціальної педагогіки тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософсько-методологічні та соціокультурні аспекти соціальної адаптації груп подані в роботах багатьох українських та російських вчених (В. Верещагін, Ю. Ган, І. Калайков, С. Кінелєв, П. Царегородцев, Л. Шпак). Соціально-психологічні аспекти адаптації стали предметом дослідження таких психологів, як Б. Ананьєв, А. Бодалев, Г. Балл, О. Киричук, Л. Грімак, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші, а соціологічні досліджували О. Алексєєва, О. Бодальов, Є. Вітенберг, Ю. Ган, І. Кон, А. Парсонс, Н. Смелзер, П. Сорокін. Педагогічні аспекти адаптації розглянуті в працях

© Гладиш М. О., 2019

Д. Андрєєвої, Н. Березовіна, О. Берак, В. Давидова, Л. Закутської, С. Савченка, Н. Тализіної та багатьох інших дослідників, а соціально-педагогічні вивчали Н. Жукова, Л. Зданевич, С. Подмазін, С. Селіверстов.

Проблема адаптації особистості вивчалася у різних напрямках: дослідження процесу адаптації студентів до навчання у вищих навчальних закладах здійснювалося таким вченими, як Т. Алексєєва, О. Венгер, В. Гамов, О. Гречишкіна, В. Каземіренко, Г. Левківська, Є. Резнікова, О. Солодухова, Ф. Хайруллін, А. Фурман та ін.; проблемі адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищих навчальних закладах присвячено праці Л. Дябел, Н. Дятленко, Л. Гармаш, Н. Коцур, Л. Клочек, Л. Косарєва, Н. Любченко, І. Шаповал та ін.; проблемою соціально-психологічної адаптації підлітка до нових умов навчання займалися І. Бех, М. Вієвська, Л. Красовська, Н. Фролова та ін.; соціально-педагогічні аспекти адаптації студентів представлено в роботах О. Польовик, В. Штифурак та ін.; труднощі початкового етапу навчання і чинники, що впливають на процес адаптації визначено в працях А. Андрєєва, Ю. Бохонкова, С. Гапонова, В. Острова, О. Прудської та інших.

На основі ґрунтовного аналізу джерельної бази визначено, що сьогодні виокремлюють різні підходи до вищеокресленого питання, натомість проблема соціально-педагогічної адаптації студентів з особливими освітніми потребами як необхідної умови отримання освіти вирішується непослідовно.

Мета статті. Головна мета цієї роботи – визначити та обґрунтувати наукові підходи до проблеми адаптації студентів з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У наукових дослідженнях з проблем адаптації робиться акцент на важливості адаптації молоді до умов навчально-виховного процесу, адже молоді люди, що відчувають різку зміну багатьох аспектів свого життя, мають усвідомити, що успішність перебігу процесу адаптації є запорукою успішного подальшого функціонування у певному соціумі.

У педагогіці поняття «адаптація», розглядається в контексті процесів навчання і виховання особистості, як перебудова пізнавальної, мотиваційної та емоційно-вольової сфер особистості при переході в іншу площину навчально-виховного процесу [5, с. 56]. Крізь призму означеної позиції простежується залежність адаптації від активності самої особистості в навчанні та вихованні.

Поняття адаптації в педагогічному розумінні визначають як засвоєння змісту та способів діяльності (поведінки) у певній галузі матеріальної та духовної культури. Але таке визначення є недостатнім, тому що воно не виявляє сутності адаптації та не охоплює динаміку процесу. З нього випливає, що все зводиться до засвоєння знань і умінь, в той час як це тільки одна умова орієнтування в середовищі. Також необхідно додати, що педагогічна адаптація – це пристосування до системи освіти, навчання й виховання, які формують систему ціннісних орієнтирів індивіда.

Так, один із засновників теорії соціальної педагогіки в Україні А. Капська зазначає, що поняття «адаптація» використовується для визначення процесу, в ході якого відбувається пристосування суб'єкта до нового середовища (розвиток явища у часі, накопичення його елементів); рівноваги, котра встановлюється між суб'єктом і середовищем; результату пристосування (адаптованість як якісний етап в даному процесі); мети, що ставить перед собою суб'єкт (адаптування до нових умов) [2, с. 8].

Психологічне розуміння адаптації зводиться до пристосування будови та функцій організму, його клітинних систем, субсистем органів до умов навколишнього середовища [1, с. 31].

Виходячи з класичних підходів психології (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін) до провідних видів діяльності, що визначають виникнення та формування основних психологічних новоутворень, найважливіші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості на кожному етапі її розвитку ми будемо розглядати період становлення студента як входження індивіда в референтну спільноту, для якого характерними є три фази: адаптація, індивідуалізація та інтеграція, в процесі яких і відбувається розвиток особистості.

У психології термін «адаптація» використовується, з одного боку, для позначення властивості людини, яка характеризує її стійкість до умов середовища, виражаючи рівень пристосованості до неї. З іншого боку, адаптація виступає як процес пристосування людини до змінних умов. Тут важливо бачити також взаємний характер адаптації людини та того середовища, з яким вона вступає в регулятивні адаптаційні зв'язки [8, с. 9].

Останнім часом спостерігається значна еволюція розуміння явища психологічної адаптації, яка відмічена наступними тенденціями: відбувається все більше розділення понять пристосування (англ. adjustment) та власне адаптації (англ. adaptation); рух від пасивного пристосування до побудови системи продуктивної взаємодії особи та середовища, від кінцевої мети – гомеопатичної рівноваги, відсутності конфліктів – до самоактуалізації та самореалізації особистості в реальному соціальному середовищі (Г. Балл, Б. Паригін, А. Реан, А. Началджян).

Дослідники питань психологічної адаптації у закладах вищої освіти вважають, що для визна-

чення змісту психологічного супроводу в системі вищої освіти необхідно спиратись на компетентнісний підхід, метою якого є не лише професійний, а й особистісний розвиток студентів у процесі навчання у виші, оскільки компетентність є інтегральною якістю суб'єкта навчальної діяльності, яка проявляється у готовності та здатності студентів опановувати ключовими компетентностями, що стосуються успішної реалізації себе у професійній діяльності. Виходячи з позицій компетентнісного підходу, одним із напрямків психологічного супроводу студентів є розвиток їх адаптаційного потенціалу та, відповідно, оптимізація процесу адаптації студентів до умов навчання у виші [7, с. 164].

Наше дослідження також потребує звернення уваги на визначення та трактування процесу *соціальної адаптації,* що трактується як процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграції особистості в соціальні групи з метою діяльності щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища. Процес соціальної адаптації безперервний, зважаючи на те, що в навколишньому середовищі постійно відбуваються зміни соціальної дійсності, які, безперечно, потребують нових способів пристосування індивіда. Соціальна адаптація здійснюється з різною мірою інтенсивності. Періоди підвищеної адаптивної інтенсивності можна співвідносити з пожвавленням соціальної діяльності суспільства, і навпаки, уповільнення явищ соціальної трансформації зменшують інтенсивність соціального пристосування індивіда.

Соціальна адаптація на рівні окремих особистостей містить: 1) реалізацію механізму взаємодії особистості з мікросередовищем шляхом певного пристосування до нього через спілкування, поведінку, діяльність; 2) засвоєння норм, моральних цінностей найближчого позитивного соціального оточення шляхом їх раціонального усвідомлення або шляхом інтеріоризації; 3) досягнення стану адаптованості суб'єкта шляхом встановлення динамічної рівноваги між його особистісними настановами та очікуваннями соціального середовища при наявності контролю з його боку [6, с. 7].

Особливої значущості соціальна адаптація набуває для осіб, які мають обмеження у фізичному розвитку, бо ступінь адаптованості такої людини в суспільство прямо пропорційно її можливостям вести повноцінне соціальне життя, виконуючи певні соціальні ролі, реалізуючи свої потенційні можливості нарівні зі здоровими людьми. Згідно з О. Польовик, соціальна адаптація – це вид взаємодії особистості або соціальної групи з соціальним середовищем, у ході якої узгоджуються вимоги й очікування його учасників. Найважливіший компонент адаптації – узгодження самооцінок і домагань суб'єкта з його можливостями та реальністю соціального середовища, що включає також тенденції розвитку середовища і суб'єкта [6, с. 8].

Найважливішим науковим підходом до вивчення адаптації студентів з ООП є соціально-педагогічна адаптація. *Соціально-педагогічна адаптація* – це окремий вид соціальної адаптації, інтеграційний прояв соціального стану молодої людини, який відбиває її здатність адекватно пристосовуватись до умов спеціального організованого педагогічного процесу, до людей, подій, вчинків, навчання, трудової діяльності, що забезпечує регулювання поведінки відповідно до потреб особистості та умов соціального середовища. *Соціально-педагогічну адаптацію студентів з обмеженими можливостями* визначено як педагогічно організований цілісний процес накопичення ними досвіду діяльності, в результаті якого відбувається їх активне включення до безбар'єрного середовища, прийняття соціально-позитивних моделей та стратегій поведінки, розвиток їх компенсаторних можливостей, особистісного та професійного потенціалу [Гладиш, с. 14].

Висновки та пропозиції. Отже, ми дійшли висновку, що відсутність у педагогіці та психології єдиної теорії соціальної адаптації ускладнює цілеспрямоване управління цим процесом і вимагає обґрунтування та впровадження методів і форм роботи, що сприяють підвищенню рівня адаптації студентів, зокрема студентів з особливими освітніми потребами, і потребує вивчення процесу адаптації таких студентів до нових умов життєдіяльності в середовищі вищого навчального закладу.

Соціально-педагогічна адаптація студентів з обмеженими можливостями в умовах вищого навчального закладу є педагогічно організованим цілісним процесом оптимального пристосування студентів з обмеженими можливостями (в мотиваційному, змістовому, ресурсному, компенсаторному аспектах) до соціального середовища закладу вищої освіти, засвоєння ними досвіду навчальної діяльності, прийняття соціально-позитивних моделей особистісної та професійної поведінки та є необхідною умовою в інклюзивному освітньому просторі.

Список використаної літератури:

1. Авер'янова Г.М., Дембицька Н.М., Москаленко В.В. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства. Київ : «ППП», 2005. 307 с.
2. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола (ред.). Київ, 2002. 164 с.

3. Гладиш М.О. Соціально-педагогічна адаптація студентів з обмеженими можливостями в умовах вищого навчального закладу : Автореф. дис… канд. пед. наук. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 23 с.
4. Калінічева Г. Аксіологічний вимір сучасних інновацій в системі національної вищої освіти. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наук. праць. Київ: Університет «Україна», 2008. С. 103–106.
5. Коленіченко Т.І. Методологія дослідження адаптації особистості в нових умовах життєдіяльності. *Соціальна безпека і гуманітарний захист в Україні на початку XXI століття : проблеми теорії і практики* : Тези доповідей міжнар. наук.-практ. конф. Чернігів, 2009. С. 55–57.
6. Польовик О.В. Соціальна адаптація студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу у ВНЗ : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ін-т пробл. виховання НАПН України. Київ, 2013. 19 с.
7. Тітова Т.Є., Крикля К.П. Психологічний супровід адаптації першокурсників до навчання у виші. *Психологія та особистість*. 2018. № 1 (13). С. 161–170.
8. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. 744 с.

Gladysh M. The scientific approaches to the problem of adaptation of students with special educational needs in conditions of the higher institute of education

The article tackles the scientific approaches to the problem of adaptation of students with special educational needs in process of integrative studying at higher institutes of education. The author's attention is concentrated on defining of these notions, on the relations of these phenomena on the whole. Also the author emphasizes the main purpose of applying the scientific approaches which lies not only in arrangement of conditions for adaptation, but in increase in adaptive abilities of students with special educational needs.

The complex of scientific approaches which provide the increasing of the efficacy of disable students' adaptation in the inclusive educational environment are grounded and proved in the article. There are such scientific approaches in the article as pedagogical adaptation, psychological adaptation, social adaptation and socially- pedagogical one as well.

Students' adaptation to the process of learning in the higher educational establishment is a complex process and its success depends on some internal and external factors. Among these factors one can distinguish the quality of professional education and the level of student's personal development. Thus, the necessity of conducting of pedagogical, psychological and social adaptation for the students with special educational needs is grounded. The development of student's adaptive capacity should be taken into account in all activities.

The problem of social-pedagogical adaptation of students with disabilities in conditions of higher institutes of education is analyzed; theoretical analysis of modern approaches to the decision of problems of social-pedagogical adaptation is given; the present problems of realization of pedagogical conditions for students with disabilities are exposed.

The author substantiates: adaptation of students with special educational needs requires involving all participants of inclusive educational process; the inclusive educational environment contributes to effective studying and future professional activity.

Key words: *student with special educational needs, adaptation, higher institute of education, inclusive educational environment.*

УДК 378.015.31:502
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.12

Л. М. Донченко
кандидат географічних наук, доцент,
доцент кафедри туризму, соціально-економічної географії та краєзнавства
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Т. В. Зав'ялова
старший викладач кафедри фізичної географії та геології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

В. М. Іванова
старший викладач кафедри фізичної географії та геології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

О. В. Непша
старший викладач кафедри фізичної географії та геології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ І ВМІНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ЗАГАЛЬНЕ ЗЕМЛЕЗНАВСТВО»

В статті автори зробили спробу визначити особливості формування екологічних знань та вмінь студентів-географів під час вивчення дисципліни професійного циклу «Загальне землезнавство». Екологічне виховання та освіта є неодмінною умовою загального та екологічного розвитку особистості. В силу цього питання екологічна освіта та виховання студентів, як і підготовка майбутніх вчителів до організації екологічної освіти та виховання, набувають великого значення. Від рівня екологічного виховання, екологічної культури залежить питання виживання людства, чи зможе людина залишитися на нашій планеті або його чекає деградація з подальшою мутацією.

Головна відповідальність за формування екологічної культури підростаючого покоління покладається на школу. Одна з найважливіших задач сучасної школи – підвищення екологічних знань учнів, озброєння їх навичками грамотного використання природних ресурсів, виховання високої екологічної культури поведінки. На педагогів покладена соціальна функція виховання такого покоління, яке повинне забезпечити безпечне існування людини на Землі. Перед учителем стоїть серйозне завдання, всіма засобами та способами виховати відповідальне ставлення учнів до природного середовища. Однак це можливо тільки в тому випадку, якщо сам педагог компетентний у питаннях екологічної освіти та виховання, а також володіє знаннями, вміннями роботи зі школярами. На сьогодні у багатьох випускників педагогічних університетів переважає споживацький підхід до природи, низький рівень сприйняття екологічних проблем; не розвинена потреба практичної участі в реальній роботі щодо поліпшення навколишнього середовища.

У зв'язку з цим виникає необхідність екологічного виховання студентів педагогічних закладів вищої освіти. Визначено, що вивчення курсу професійної підготовки «Загальне землезнавство» має на меті розв'язання проблеми формування екологічних знань та вмінь майбутніх вчителів географії. Даний курс охоплює всі ключові питання функціонування природного середовища і тому дуже важливий для екологічної підготовки вчителя.

Ключові слова: *екологічна освіта, знання, вміння, загальне землезнавство, природоохоронна діяльність, майбутній вчитель географії.*

Постановка проблеми. Сучасні проблеми взаємодії суспільства з природою (соціально-екологічні проблеми) визначають зміст підготовки майбутнього педагога. Сутність і особливості педагогічної сфери безпосередньо позначаються на педагогічній складовій процесу підготовки, яка вимагає формулювання цілей професійної освіти з урахуванням соціально-екологічного компонента, відповідних змістовних і процесуальних сторін навчання у виші. Система цілей підготовки студентів педагогічних спеціальностей повинна бути представлена цілями, пов'язаними з власне соціально-екологічними проблемами, необхідністю їх вирішення в сьогоденні та майбутньому.

© Донченко Л. М., Зав'ялова Т. В., Іванова В. М., Непша О. В., 2019

Сформульовані цілі, у свою чергу, визначають зміст освіти по даному напрямку, відбиваюься на поєднанні методів, засобів і форм його засвоєння, особливості діагностики, що також становить окрему проблему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із завдань шкільної географічної освіти у XXI ст. є формування екологічної культури особистості яке потребує підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів. Джерела екологізації освіти, формування екологічної культури педагога були закладені в працях Я. Коменського, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, К. Ушинського та ін. У працях Н. Баранського, В. Іванової, М. Ковалевської, В. Максаковского, Л. Прохорової, Н. Родзевича А. Розсохи, підкреслюється значення шкільної географії у формуванні екологічного світогляду учня та аргументується необхідність включення в зміст шкільної географії ідей про біосферу, раціональне природокористування, охорону довкілля.

Метою статті є визначення ролі навчальної дисципліни «Загальне землезнавство» студентів-географів у формуванні екологічних знань та вмінь та їх використання у подальшій педагогічній діяльності в навчальних загальноосвітніх закладах.

Виклад основного матеріалу. Провідну роль у формуванні екологічної культури підростаючого покоління відіграє вчитель. Саме вчителі в ході уроків і в позаурочний час покликані формувати у школярів систему наукових знань, поглядів і ціннісних уявлень про те, що небезпеку насування екологічної катастрофи можна запобігти тільки негайним і кардинальним поліпшенням природоохоронної діяльності [4, с. 59; 16, с. 128]. Виконувати природоохоронну діяльність – це значить володіти цілим комплексом екологічних умінь і навичок, які особистість може освоїти в процесі спеціального навчання. певним обсягом екологічних умінь необхідно володіти вже з раннього віку, що говорить про те, що вчитель повинен бути добре підготовлений до даної місії [13, с. 143]. Особливо близько це стосується вчителя природничо-наукової спеціалізації (викладачів хімії, біології, географії). Причому, розв'язати подібну проблему може педагог, який добре володіє цими вміннями та здатний формувати їх в учнів [6, с. 223].

Аналіз наукових публікацій з даного питання [3; 8, с. 72; 10, с. 24; 11, с. 61; 15, с. 96; 17, с. 138] показав, що часто вчителі не готові до здійснення цієї функції. Це виражається в тому, що вони самі недостатньо володіють уміннями оцінювати стан навколишнього середовища, захищати природне середовище від забруднення та руйнування. Склалася суперечність між загальним визнанням необхідності здійснення екологічної освіти та недостатньою розробленістю даної наукової проблеми як цілеспрямованого процесу формування екологічних умінь на міждисциплінарній та міжцикловій основі [3; 5, с. 24; 14, с. 136].

Однією з провідних дисциплін професійного циклу підготовки майбутніх вчителів географії є «Загальне землезнавство». Роль цього важливого географічного предмета невпинно зростає з екологізацією освіти на всіх її рівнях, потребою розробки заходів з охорони природи нашої унікальної планети та впровадження їх у всі сфери людської діяльності й тому вкрай важливий для екологічної підготовки майбутнього вчителя географії [12]. Курс «Загальне землезнавство» – навчальна дисципліна, що складається з галузевих фізико-географічних наук (метеорології, геоморфології, гідрології та інше) і вчення про географічну оболонку [7, 12].

В Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького на спеціальності 014.07 Середня освіта (Географія) за робочим навчальним планом курс «Загального землезнавства» вивчається на протязі двох років на першому і другому курсі, включає 156 годин лекцій та 174 години практичних занять, 1 залік, 1 іспит і 3 навчальні практики загальною тривалістю 15 днів та курсову роботу. Важливість цієї дисципліни в спеціальній підготовці студентів-географів визначається тим, що цей курс є базовим для подальшого вивчення фізико-географічних дисциплін [2, с. 13; 18, с. 50]. Методика польових фізико-географічних досліджень також закладається в цьому курсі, оскільки наступні навчальні комплексні практики в більшості своїх аспектів спираються на методи вивчення компонентів природи, що застосовуються на навчальних практиках з курсу «Загальне землезнавство» [9, с. 108].

Навчальний матеріал в курсі «Загальне землезнавство» викладається в певній логічній послідовності. У вступі дається уявлення про географію як науку. Визначається об'єкт і предмет вивчення фізичної географії, розкривається зміст курсу і його значення в підготовці вчителів географії [7, 12].

У першому розділі «Земля у Всесвіті» Земля характеризується як космічне тіло, яке безперервно взаємодіє з іншими космічними тілами та відчуває на собі їх вплив. Особливе значення для формування екологічних знань і умінь мають теми «Випромінювання Сонця», «Сонячно-земні зв'язки», «Рух Землі», «Магнітне поле Землі» [7]. При вивченні цих тем підкреслюється крихкість життя на нашій планеті, залежність її від ряду космічних факторів. Велике екологічне навантаження несуть такі поняття, як «сонячна активність», «цикли сонячної активності», «магнітне поле», «магнітні бурі» та інші.

Наступні розділи курсу («Атмосфера», «Гідросфера», «Літосфера», «Рельєф поверхні Землі») спрямовані на вивчення компонентних оболонок Землі. Ці розділи найтіснішим чином пов'язані з екологічною підготовкою майбутнього вчителя. Немає жодної теми в цих розділах, яка б не була пов'язана з екологічною тематикою [12].

При вивченні теми «Склад і будова атмосфери», велике екологічне значення мають такі питання, як газовий склад атмосфери, значення основних газів, джерела надходження кисню в атмосферу, роль вуглекислого газу, озону, наслідки, до яких ведуть руйнування озонового шару, надмірне спалювання палива, наслідки кислотних дощів і таке інше.

Особливе значення мають питання еволюції складу атмосфери, охорони повітря від забруднень, методи дослідження атмосфери й, зрозуміло, питання взаємодії атмосфери з іншими земними оболонками. У темі «Сонячна радіація» можна особливо виділити питанню тепличного (оранжерейного, парникового) ефекту атмосфери, ролі в ньому водяної пари та діоксину вуглецю, прогнозу антропогенного потепління клімату Землі.

Дуже важливим, як нам представляється, є знайомство студентів І курсу з основними методами визначення газів-забруднювачів в робочому приміщенні, лабораторії, на вулицях міста в рамках навчального курсу «Хімія» або спеціального хімічного практикуму екологічного спрямування (визначення діоксину сірки, концентрації в повітрі хлору, аміаку, чадного газу та інші).

У темі «Тепловий режим» підкреслюється факт неухильного збільшення середньої температури атмосфери Землі, особливо значного в останні десятиліття. Розглядаються різні сценарії наслідків підвищення температури на географічну оболонку, вивчаються окремі приклади. Тема теплового режиму тісно переплітається з питаннями теми «Вода в атмосфері». При вивченні цієї теми важливе екологічне значення мають питання вологообігу; фізичних процесів в атмосфері: випаровування, конденсації, сублімації та інше; атмосферне зволоження, вплив людини на зволоження території через зрошувальні та осушувальні меліорації; географічний розподіл опадів; утворення смогів, умови зволоження аридних територій та інше.

У темі «Повітряні маси» виділяються питання фізичних властивостей та трансформації теплих і холодних повітряних мас, в темі «Атмосферний тиск і вітер» виділимо питання формування місцевих вітрів, суховіїв, використання енергії вітру як альтернативного джерела енергії, санітарне значення вітру, особливо для великих міст. У темі «Циклони та антициклони» розглядаються умови вертикальної циркуляції атмосфери в різних баричних системах і її впливу на загазованість промислових центрів, міст та інших населених пунктів. Питання утворення смерчів, торнадо їх повторюваність і сила позв'язуються зі змінами температурного режиму окремих територій і всієї планети в цілому.

У темах «Погода» і «Клімат» особливе місце займають питання зміни коливання клімату, проблеми прогнозу клімату майбутнього, впливу людини на клімат. Прогнозуються зміни кліматичних систем при збільшенні температури атмосфери, зміни зволоження, газового складу атмосфери та таке інше. Вивчення цих проблем дозволяє в повній мірі ставити питання оцінки стану природного середовища, окремих її компонентів, знаходити причинно-наслідкові зв'язки в природному середовищі.

Велика роль також і розділу «Гідросфера» для формування екологічних знань і умінь. У цьому розділі даються визначення фундаментальних понять, таких як «Світовий вологообіг», «Водний баланс земної кулі», «Водні ресурси Землі» і багато інших [1].

Тематика розділу «Гідросфера» невіддільна від змісту екологічної освіти студента-географа. Теми цього розділу мають дуже велику екологічну складову «Підземні води», «Річки», «Озера», «Водосховища», «Болота», «Льодовики», «Світовий океан: хімічні та фізичні властивості вод, термічний режим, динаміка вод, водні теми, природні ресурси», «Охорона вод» – це теми розділу «Гідросфера» [7].

Ознайомлення з темою «Підземні води» має велике практичне значення для організації спостережень за різними природними джерелами, рівнями залягання ґрунтових вод в колодязях і таке інше. І широко використовуються в період навчальних практик з гідрології. У темі «Річки» особливо виділяються питання живлення водного режиму річок, фази водного режиму: повінь, межень, паводки, річковий стік і вплив на нього різних фізико-географічних факторів, вплив господарської діяльності на стік, робота річок, хімічний склад річкових вод, зв'язок хімічного складу і ступеня мінералізації вод з фазами водного режиму, термічний режим річок, його залежність від клімату та джерел живлення, льодохід, затори, річки аквальні природні комплекси, антропогенні зміни стоку та режиму річок, канали, греблі, водосховища, охорона річок від виснаження та забруднення та їх раціональне застосування. Така велика кількість питань екологічної спрямованості пояснюється тим, що річки найтіснішим чином пов'язані з іншими компонентами географічної оболонки й це робить їх дуже уразливими з точки зору небажаних впливів. Ця ідея є ключовою при вивченні даної теми та формуванні відповідних екологічних умінь.

У темі «Озера» також всі програмні питання мають значну екологічну спрямованість, що дозволяє при вивченні даної теми формувати екологічні вміння різного рівня складності. В першу чергу виділяються питання озерних улоговин та їх морфометричних характеристик, водний баланс озер, динаміка води в озерах, хімічний склад озер, термічний режим озер, гідробіологічний режим озер, умова живлення озер, антропогенна евтрофікація озер, озера як природний комплекс і їх взаємозв'язок з навколишньою природою, господарське використання озер, охорона від забруднення та раціональне використання.

Темою, близькою за змістом предмету вивчення та за характером екологічних питань, є тема «Водосховища». Тут відзначимо наступні питання: типи водосховищ, особливо термічного, льодового, гідрохімічного та гідробіологічного режимів, динаміка водних мас, замулення водосховищ, вплив водосховищ на річковий стік і навколишню природу, комплексне використання водосховищ, охорона їх вод від забруднення та евтрофікації.

У темі «Болота» виділяються питання класифікації та утворення боліт, еволюції боліт, болота як природний комплекс і їх роль в географічній оболонці, осушення боліт, охорона боліт.

У темі «Льодовики» підкреслюється роль льодовиків в географічній оболонці та значення льодовиків як резервів прісної води на планеті Земля.

Спільними питаннями для перелічених тем в розділі «Гідросфера» є сучасні проблеми прісної води на Землі.

Найбільшою за обсягом в програмі даної дисципліни є тема «Світовий океан». У цій темі найбільш важливими є питання хімічних і фізичних властивостей океанічної води, окремі питання термічного і динамічного режиму деяких морів і заток, питання впливу океану на зволоження материків, на життєдіяльність організмів, зміна берегів. Ключовими питаннями є: біологічна структура Світового океану, природні ресурси, охорона вод Світового океану [1, 7].

У розділі «Літосфера» слід в першу чергу висвітлити питання впливу людини на рельєф, окремі питання вулканічного рельєфу. У темі «Флювіальний рельєф» важливими є питання ерозії, географічної закономірності поширення ґрунтової ерозії та методи боротьби з нею, питання яроутворення та заходів боротьби з ярами, питання утворення селей та заходів боротьби з ними. У темі «Карстовий рельєф» питання господарської діяльності в карстових областях, в темі зсувний рельєф, питання боротьби зі зсувними процесами.

Невіддільний від екологічної проблематики розділ «Біосфера». Особливо виділяються питання живої речовини в природі, меж біосфери, вчення В.І. Вернадського про біосферу, її склад і будову, біологічну продуктивність і біомасу різних природних комплексів, питання життєвих спільнот організмів, колообігу речовини та енергії в біологічній сфері, ролі живих організмів у формуванні географічної оболонки Землі, питання охорони біосфери від негативного антропогенного впливу [7, 12].

У розділі «Географічна оболонка» велике значення для формування екологічних умінь мають питання будови та якісної своєрідності географічної оболонки, її співвідношення з біосферою. Провідними темами є закономірності географічної оболонки, диференціація географічної оболонки на природні комплекси, природні комплекси як системні утворення, властивості цих систем, а також значення вивчення природних комплексів для практичних цілей [1].

Зміст розділу «Географічне середовище і суспільство» також тісно пов'язаний та має першорядне значення для екологічної підготовки майбутнього вчителя географії. Особливо виділяються питання єдності природи та суспільства, ролі географічної оболонки в розвитку суспільства, значення географічного середовища для суспільного виробництва, ступеня стійкості природних компонентів до впливу людини, питання про змінені людиною природних комплексах, культурних ландшафтах. Безумовно, важливими є питання посилення впливу людини на природу в сучасну епоху, процеси індустріалізації, урбанізації, інтенсифікації сільського і лісового господарства, розвитку транспорту та рекреаційно-туристичної діяльності, ступінь і характер антропогенної зміни зональних природних комплексів, а також регіонів з різним соціально-економічним рівнем розвитку, питання природних умов і ресурсів. Найбільш значущими є питання охорони природи як глобальної проблеми людства, перетворення природи, питання сутності проблем раціонального природокористування, а також поняття про ноосферу [1].

Висновки та пропозиції. В ході проведення аналізу програми навчальної дисципліни професійного циклу «Загальне землезнавство» студентів-географів показав, що дана дисципліна є теоретичною передумовою і базою освоєння екологічних знань та умінь і формують зону компетентного розуміння еколого-прикладних задач і вміння вибору найкращих способів їх вирішення. З іншого боку, організація практичного навчання (навчальні та виробничі практики) у своєму розпорядженні мають можливості своєрідного «полігону» відпрацювання екологічної вмілості студентів-географів в природних умо-

вах, що і дозволяє говорити про досягнення професійного рівня освоєності відповідних умінь. Екологічні знання, що містяться в курсі «Загальне землезнавство», покликані сформувати у свідомості студентів наукову картину взаємодії людини та природи, озброїти студентів вірними методологічними підходами до пізнання та практичної діяльності в екологічній сфері.

Список використаної літератури:

1. Багров М.В., Боков В.О., Черваньов І.Г. Землезнавство / за ред. П.Г. Шищенко. Київ : Либідь. 200. 464 с.
2. Зав'ялова Т.В., Непша О.В. Екологічне виховання при вивченні дисципліни «Географія ґрунтів з основами ґрунтознавства». *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи*: зб. Матеріалів VI Міжнарод. наук. практ. інтернет-конф. Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 6. С.13–15.
3. Глуханюк В.М. Підготовка майбутнього вчителя технологій до екологічного виховання учнів основної школи в процесі вивчення фахових дисциплін. Дис. канд. пед. наук., спец.: 13.00.04. Вінниця. 2011. 262 с.
4. Іванова В., Косьяненко О. Екологічна освіта та природоохоронна робота навчальних закладах держави. *Еврика.* (2). 2015. № 2. С. 59–61.
5. Іванова В.М., Непша О.В. Шляхи реалізації міжпредметних зв'язків в навчанні географії. *Північне Приазов'я: проблеми регіонального розвитку у міжнародному контексті*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Мелітополь, 14-15 вересня 2017 року). Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2017. С. 24–27.
6. Іванова В., Сугоняк Я. Шляхи формування екологічного світогляду та екологічної культури майбутніх вчителів географії, *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Інтердисциплінарні виміри*. Конін – Ужгород – Херсон – Кривий Ріг : Посвіт. 2019. С. 223–225.
7. Мащенко О.М. Загальне землезнавство. *Навчальний посібник*. Полтава : ПДПУ. 2010. 73 с.
8. Мацюра О.В., Солоненко А.М. Екологічна стежка як активний засіб формування принципів екологічного гуманізму. *Постметодика*. 2005. № 4–5. С. 72–75.
9. Непша О.В. Роль комплексної польової практики з фізичної географії у формуванні в студентів навичок і вмінь екологічної освіти у їх подальшій професійній діяльності. *Екологія: наука, освіта, природоохоронна діяльність*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ : Науковий світ, 2007. С. 108.
10. Непша О.В., Чорнобай В.В. З досвіду проведення еколого-освітніх акцій на факультативі з екології на об'єктах природно-заповідного фонду Рівненського району. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи:* зб. Матеріалів VМіжнарод. наук. практ. інтернет-конф., 20 вересня 2016 р. Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 5. С. 24–29.
11. Непша О.В. Краєзнавчий туристський маршрут для учнів по вивченню природоохоронних територій, *Актуальні проблеми фізичного виховання:* зб. тез доп. XII Міжнар. наук. конф. Херсон : Херсонський державний університет. 2017. С. 61.
12. Олійник Я.Б., Федорищак Р.П., Шищенко П.Г. Загальне землезнавство. Підручник. Київ : Знання-прес. 2018. 342 с.
13. Прохорова Л.А., Зав'ялова Т.В., Непша О.В. Екологічна освіта та виховання молоді як основа екологічної культури суспільства. *Дискурс в умовах мінливості соціокультурного простору:* матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Мелітополь : Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2018. С. 143–146.
14. Прохорова Л.А., Зав'ялова Т.В., Непша О.В. Екологічна освіта в міжпредметних зв'язках географії та біології. *Екологічна стратегія майбутнього: досвід і новації* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (30-31 березня 2017 р., Умань). Умань : Видавець «Сочинський М.М.», 2017. С.136–138.
15. Прохорова Л.А., Зав'ялова Т.В., Непша О.В. Готовність майбутніх вчителів географії до екологічного виховання учнівської молоді у сучасній загальноосвітній школі. *Екологія – філософія існування людства:* зб. наук. праць. Мелітополь : ТОВ «Колор Принт». 2018. С. 96–100.
16. Прохорова Л.А. Етичний аспект формування екологічної свідомості. *Соціальні та екологічні технології: актуальні проблеми теорії і практики:* матеріали XI Міжнар. Інтернет-конф.(Мелітополь, 22-24 січня, 2019 року). Мелітополь : ТОВ «Колор Принт». 2019. С. 128–130.
17. Розсоха А.П. Формування екологічної культури у майбутніх учителів географії. *Молодий учений*. № 9.1 (36.1). 2016. С. 138–142.
18. Стецишин М.М., Непша О.В. Екологічна освіта студентів при вивченні курсу Фізична географія материків і океанів. *Сучасні проблеми розвитку географічної науки і освіти в Україні.* Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ, 17-18 травня 2012 р. Київ : Обрії, 2012. С. 50–51.

Donchenko L., Zavyalova T., Ivanova V., Nepsha O. The formation of the ecological knowledge and the skills of the future teachers of the geography during the study of the course of «General physical geography»

In the article, the authors made the attempt to determine the peculiarities of the formation of the ecological knowledge and the skills of the students-geographers during the study of the discipline of the professional cycle «General physical geography». The ecological training and the education are the indispensable condition of the general and the ecological development of the personality. Due to this question, the ecological education and the training of the students, as well as the preparation of the future teachers for the organization of the ecological education and training have the great importance. From the level of the ecological education, the ecological culture depends on the survival of the mankind, or the people can stay on our planet or the degradation with the further mutation waits for him.

The main responsibility for the formation of the ecological culture of the younger generation lies down to the school. One of the most important tasks of the modern school is the increase of the ecological knowledge of the pupils, the armament them with the skills of the competent use of the natural resources, the training of the high ecological culture of the behavior. The social function of the training such generation is put on the teachers, which should provide the safe of the human existence on the Earth. The serious task is faced before the teachers, by all means and the methods he must educate the responsible attitude to the pupils towards the natural environment. However, it is possible only if the teacher himself is qualified in the questions of the ecological education and the training, and also he has knowledge, the skills of the working with the pupils. For today, many graduates of the pedagogical universities have the prevailing consumer approach to the nature, the low level of the perception of the ecological problems; the need of the practical participation in the real work as for the improvement of the environment is not developed.

In connection with this, there is a need of the ecological education of the students of the pedagogical institutions. It is determined that the study of the course «General physical geography» aims at the solving of the problem of the formation of the ecological knowledge and the skills of the future teachers of the geography. This course covers all key questions of the functioning of the environment and it is very important for the ecological preparation of the teacher.

Key words: *ecological education, knowledge, skills, general physical geography, environmental activity, future teacher of geography.*

УДК 378.091.212:796
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.13

В. В. Іваненко
старший викладач кафедри теорії
та методики фізичного виховання та спортивних дисциплін
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

СПРЯМУВАННЯ ЗМІСТУ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглянуто питання спрямування змісту міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури та наведено певну ідеальну модель педагога нового століття. Розкрито та уточнено поняття «педагог», «педагогічна техніка», «міжпредметні зв'язки». З'ясовано причини необхідності впровадження міжпредметних зв'язків у професійну підготовку вчителів фізичної культури. Маючи професійну спрямованість, міжпредметні зв'язки дозволяють ефективно впливати на розвиток духовних, психологічних, фізичних, комунікативних, організаційних та креативних якостей майбутніх учителів фізичної культури.

Професійне спрямування змісту міжпредметних зв'язків передбачає, передусім, розвиток духовного компонента професійної культури вчителя. Під час встановлення міжпредметних зв'язків важливо аналізувати зі студентами такі питання, як світоглядні позиції та орієнтації вчителя фізичної культури, становлення системи моральних цінностей педагога, роль естетичного ідеалу у педагогічній діяльності. На матеріалі міжпредметних зв'язків відкривається можливість особливим чином підкреслити роль духовного чинника у професійній діяльності вчителя фізичної культури, його вмінь і навичок, пов'язаних з моральним і естетичним ставленням до навколишньої дійсності, природи, цінностей культури, традицій українського народу.

Теоретичний аналіз проблеми цінного ставлення є методологічною базою обґрунтування емоційно-ціннісного компонента змісту освіти майбутнього вчителя. Цей компонент передбачає визначення складу, структури та функцій ціннісних відношень студента, що повинно бути сформованим, потенційно присутнім в якостях особистості та могло реалізуватися у практичній діяльності під час їх актуалізації. Спрямування міжпредметних зв'язків у напрямку вирішення найважливіших завдань професійної освіти може мати позитивні результати. Маючи професійну спрямованість, міжпредметні зв'язки дозволяють ефективно впливати на розвиток духовних, психологічних, фізичних, комунікативних, організаційних та креативних якостей майбутніх учителів фізичної культури.

Ключові слова: *педагог, педагогічна техніка, модель учителя, міжпредметні зв'язки, ціннісне ставлення, ціннісна свідомість.*

Постановка проблеми. «Педагог – майстер своєї справи, спеціаліст високої культури, глибоко обізнаний у своєму предметі, добре знайомий з відповідними галузями науки та мистецтва, практично розбирається в питаннях загальної та особливо дитячої психології, досконало володіє методикою навчання та виховання» [12, с. 10].

Високий професійний рівень педагога припускає не тільки глибокі знання свого предмета, але й майстерність, творчу особистість. Щоб володіти майстерністю викладання, вчителю потрібно багато знати та вміти, володіти педагогічною технікою. Звернемось до педагогічної енциклопедії та українського педагогічного словника С. Гончаренка. «Педагогічна техніка – це комплекс знань, вмінь і навичок, які необхідні педагогу для того, щоб ефективно застосовувати на практиці обрані ним методи педагогічного впливу як на окремих вихованців, так і на дитячий колектив загалом. Володіння педагогічною технікою є складником педагогічної майстерності, вимагає спеціальних знань з педагогіки та психології та особливої практичної педагогіки» [3, с. 24]. Цей же автор «міжпредметні зв'язки» тлумачать як «взаємне погодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою, які відбивають комплексний підхід до виховання й навчання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами». На будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують виховну, розвиваючу й детермінуючу функції завдяки інтеграції знань, що підвищує продуктивність перебігу психічних процесів. Міжпредметні зв'язки формують конкретні знання учнів, включають їх в оперування пізнавальними методами, які мають загальнонауковий характер (абстрагування, моделювання, аналогія, узагальнення тощо) [3,с. 67].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою для обґрунтування положень, термінів, висвітлених у статті, є роботи авторитетних фахівців, експертів, науковців

© Іваненко В. В., 2019

Т. Бельчева, П. Друкера, М. Елькіна, Г. Єльникова, В. Крижко, М. Мескона, М. Окси, Є. Павмотенкова, Ф. Хедоурі. Однак не можна говорити про достатню кількість розробок щодо ролі спрямування змісту міжпредметних зв'язків у професійній підготовці студентів фізичного виховання.

Метою статті є аналіз та обґрунтування побудови моделі вчителя та проблеми спрямування змісту міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Як зазначають науковці [1; 2; 12] слід сформувати певну ідеальну модель педагога, з одного боку, і врахувати шляхи та можливості її втілення у практику – з іншого. Не слід також забувати, що ідеального вчителя не буває, адже кожен учитель – це неповторна особистість. Складний та довгий шлях формування особистості педагога. Різні чинники впливають на становлення його професійної майстерності. Дуже багато залежить від творчого стану викладача, його інтуїції, доброї імпровізації, тонкого педагогічного смаку [9, с. 108]. Загалом секрет успіху – педагогічне відчуття. Секрет успіху педагога – високий рівень професіоналізму та підготовка викладача [15, с. 141]. Не слід забувати, що педагогічна діяльність має публічний характер. Постійне прагнення до пошуків істинних моделей, переосмислення та нове бачення будь-якої структури відбувається невипадково. Це пов'язано з епохою, універсальними соціокультурними чинниками, а також з розвитком ритму шкільного життя [5, с. 59]. Період реформування не просто межовий стан, а період, який спонукає до осмислення колишніх здобутків, що зберігають зерна досвіду, зібрані раніше, і завдяки їм модернізація здійснюється спіраллю прогресу; це період здобуття нових стратегій через усвідомлення та аналіз закордонного досвіду, період створення власних теорій та підходів до змісту міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх вчителів фізичної культури [10, с. 164; 14, с. 121].

Як уже відзначалося, актуальною проблемою сучасної теорії та практики професійної освіти є підготовка вчителя фізичної культури. На слушну думку Л.П. Сущенко, однією з педагогічних умов цілеспрямованого розвитку найважливіших компонентів професійної підготовки учителів фізичної культури є спрямування змісту міжпредметних зв'язків [16, с. 125]. Виділення цієї умови пов'язане з тим, що наявна практика використання міжпредметних зв'язків у вищих навчальних закладах є малоефективною. Однією з основних причин того, що міжпредметні зв'язки не вирішують на достатньому рівні найважливіші завдання навчання, виховання й розвитку професійної майстерності майбутніх учителів фізичної культури є обмеження їх змісту.

Вказане обмеження змісту міжпредметних зв'язків пов'язане з вирішенням завдань дидактичної та виховної спрямованості й, водночас, недооцінкою того, що характеризує процес освоєння студентами професійного досвіду. У результаті виникла ситуація, коли практика використання міжпредметних зв'язків виявила свою спроможність забезпечувати розв'язання комплексу найгостріших і актуальних завдань підготовки сучасного вчителя фізичної культури та зосередилася лише на окремих аспектах розвитку пізнавальної активності студентів [19, с. 124].

Успішне використання освітньо-виховних можливостей міжпредметних зв'язків стає реальним лише на основі утвердження професійного спрямування їх змісту, а саме – розвитку найважливіших структурних компонентів професійного досвіду вчителя фізичної культури [10, с. 164].

Професійне спрямування змісту міжпредметних зв'язків дозволяє викладачам вищих навчальних закладів зосередити увагу на найважливіших компонентах професійної підготовки вчителів фізичної культури, зокрема духовному, психологічному, фізичному, комунікативному інформаційному, організаційному та креативному [14, с. 121].

Таке спрямування педагогічних зусиль і можливостей міжпредметних зв'язків є цілком виправданим. Адже на сучасному етапі розвитку вищої школи особистісний чинник набуває якісно інших функцій. Він стає епіцентром педагогічних дій, а значить і міжпредметні зв'язки повинні бути спрямованими на розвиток особистості, найважливіших професійних якостей майбутнього вчителя. Цінність ставлення виникає, функціонує та змінюється в реальному соціокультурному середовищі, воно ж певним чином здійснює на середовище певний вплив, дію. Оскільки об'єкт – носій цінності належить до онтологічного середовища та знаходиться в ньому незалежно від суб'єкта, то саме середовищу людського буття належить вирішальна роль у формуванні ціннісних відношень. Ціннісні ставлення є осмисленням буття людини, тому ціннісний компонент свідомості відіграє роль внутрішнього орієнтира цілісної діяльності та конкретної поведінки людей. Отже, пізнавальна діяльність суб'єкта орієнтується на ті об'єкти, які мають для суб'єкта життєву значущість. Проектна діяльність свідомості спрямована на створення ідеальних моделей, які відповідатимуть потребам суб'єкта. Спілкування як вид практично-духовної діяльності регулюється ціннісними орієнтаціями суб'єкта – вибором тих, хто потрібен суб'єкту або оцінюється ним позитивно. Практично-перетворююча діяльність суб'єкта теж цілеспрямована на досягнення, реалізацію певної мети [11, с. 61].

Професійне спрямування змісту міжпредметних зв'язків передбачає, передусім, розвиток духовного компонента професійної культури вчителя. Під час встановлення міжпредметних

зв'язків важливо аналізувати зі студентами такі питання, як світоглядні позиції та орієнтації вчителя фізичної культури, становлення системи моральних цінностей педагога, роль естетичного ідеалу у педагогічній діяльності. На матеріалі міжпредметних зв'язків відкривається можливість особливим чином підкреслити роль духовного чинника у професійній діяльності вчителя фізичної культури, його вмінь і навичок, пов'язаних з моральним і естетичним ставленням до навколишньої дійсності, природи, цінностей культури, традицій українського народу [7, с. 221].

Зміст міжпредметних зв'язків, маючи професійну спрямованість, може сприяти розвитку психологічного компонента підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. На матеріалі міжпредметних зв'язків виявляється можливим акумулювати увагу студентів щодо ролі у педагогічному процесі таких психологічних якостей вчителя фізичної культури, як його почуття, увага, пам'ять, мислення, воля тощо. Зазначені психологічні якості педагога мають стати предметом наукового аналізу студентів, їх роздумів та внутрішніх суджень. На основі міжпредметних зв'язків можливим є обговорення таких питань як емоційна культура вчителя, роль уваги вчителя у педагогічному процесі, спроби розвитку та зміцнення пам'яті педагога, особливості педагогічного мислення та інше.

У вищих навчальних закладах педагогічного і спортивного профілю питання фізичного розвитку майбутнього вчителя фізичної культури викликають особливий інтерес. А чи можуть бути корисними у розв'язанні цих питань міжпредметні зв'язки? Зазначимо, що являючись професійно спрямованим зміст міжпредметних зв'язків перетворюється в один із дієвих чинників розвитку фізичного компонента в системі підготовки вчителя фізичної культури на матеріалі міжпредметних зв'язків викладачі можуть обговорювати зі студентами такі питання, як розвиток загальнофізичних якостей вчителя фізичної культури, особливості психофізіологічних процесів, які відбуваються під час занять спортом, становлення позитивної майстерності майбутнього вчителя фізичної культури. Водночас міжпредметні зв'язки можуть сприяти передачі студентам досвіду не лише вербального, але й практичного освоєння необхідних елементів спортивної майстерності [13, с. 18].

Професійно спрямований зміст міжпредметних зв'язків охоплює у собі широкі можливості розвитку комунікативного компонента в системі підготовки вчителя фізичної культури. Спираючись на інформаційний потенціал і взаємозв'язок таких навчальних дисциплін, як педагогіка, психологія, ділова українська мова, теорія і методика фізичного виховання та ін., викладачі вищих навчальних закладів педагогічного і фізичного профілю можуть успішно впливати на формування комунікативної культури майбутніх вчителів, тренерів дитячих спортивних команд. На матеріалі міжпредметних зв'язків можуть бути успішно проаналізовані та обговорені разом зі студентами такі питання, як комунікативна культура сучасного вчителя, форми виявлення педагогічного такту вчителя фізичної культури з юними спортсменами, формування образу поведінки вчителя фізичної культури. Поряд із теоретичними знаннями, студенти отримують на матеріалі міжпредметних зв'язків необхідний їм досвід комунікативної діяльності.

Навчальна інформація є одним із важливих засобів впливу на свідомість і поведінку учнів. У праці вчителя фізичної культури відбувається активне використання різних видів та джерел навчальної інформації. Саме тому питання інформаційної культури вчителя вимагають свого послідовного й ефективного вирішення [8, с. 49]. Суттєву допомогу у розв'язанні цього питання можуть надати міжкультурні зв'язки, зміст яких має професійну спрямованість. Спираючись на матеріали міжпредметних зв'язків, викладачі можуть успішно обговорювати разом зі студентами такі питання, як компетентність сучасного вчителя фізичної культури, роль інформаційного досвіду у роботі педагога, використання наукових знань на уроках фізичної культури, естетична інформація, необхідна вчителю фізичної культури та ін. [18, с. 157]

Зміст міжпредметних зв'язків, спрямований на розв'язання професійних проблем, може бути корисним для розвитку організаційного компонента в системі підготовки вчителя фізичної культури. Зокрема, він здатен сприяти опануванню майбутніми вчителями фізичної культури методами організації фізкультурно-оздоровчої роботи, занять з фізичного виховання в школі, а також методами тренування з окремих видів спорту (гімнастики, спортивних ігор, легкої атлетики, плавання), туризму, атлетизму. На матеріалі міжпредметних зв'язків майбутні тренери дитячих та юнацьких спортивних команд, вчителі фізичної культури отримують можливість глибше усвідомити сутність методики занять з фізичної культури та спорту, набути досвід організаційного розв'язання питань прилучення дітей та молоді за систематичних занять фізичною культурою і спортом [17, с. 108].

Визначаючи комунікативні можливості змісту міжпредметних зв'язків, спрямованих на успішне вирішення завдань професійної освіти, слід виділити ще один аспект. Це вплив міжпредметних зв'язків на розвиток креативного компонента професійної підготовки вчителя фізичної культури. Педагогічний досвід викладачів вищих навчальних закладів засвідчує, що на матеріалі

міжпредметних зв'язків можна успішно розкривати сутність таких понять, як творче мислення, педагогічний пошук, науково-дослідна діяльність вчителя фізичної культури. Предметом серйозного обговорення у студентській аудиторії можуть бути такі питання, як роль творчого натхнення у роботі вчителя фізичної культури, методи організації науково-дослідної діяльності вчителя-тренера. Крім теоретичних знань та понять про творчість вчителя фізичної культури студенти можуть отримати у процесі міжпредметного навчання також досвід безпосереднього вирішення творчих завдань науково-педагогічної спрямованості та педагогічної майстерності. Предметом творчого пошуку у розв'язанні педагогічної проблеми повинно бути виділення нових завдань у визначенні ситуації, розробка плану діяльності, нове усвідомлення ситуації студентами з допомогою формулювання питань, пошук способу розв'язання проблеми, перевірка здобутого результату. Такий підхід до розв'язання проблеми сприяє розвитку навичок творчої навчально-пізнавальної діяльності та формує творче мислення студентів [4, с. 152; 6, с. 19].

Висновки та пропозиції. Використовуючи проаналізовані нами матеріали наукових досліджень з проблеми змісту міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури, можна частково або цілком розв'язати проблему вдосконалення професійної підготовки кадрів в галузі фізичної культури та спорту. Звісно, ми зробили на цьому шляху лише перші кроки й вважати їх панацеєю чи універсалом не можна. Тому окреслена нами проблема потребує подальших досліджень.

Список використаної літератури:

1. Абдуллаєв А.К., Ребар І.В. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту в сучасних умовах. *Інноваційна педагогіка.* №10. Т. 1. Одеса, 2019. С. 67–70.
2. Абдураман А.Ш., Купрєєнко М.В., Непша О.В. Сутність професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. *Актуальные научные исследования в современном мире.* Переяслав-Хмельницкий, 2019. Вып. 1 (45). Ч. 4. С. 39–43
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Іваненко В.В. Психологічна культура як важлива умова формування професійної майстерності майбутніх учителів фізичного виховання. *Педагогіка здоров'я*: збірник наукових праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Чернігів, 7–8 квітня 2017 р.). Чернігів, 2017. Т. 2. С. 152–160.
5. Іваненко В.В. Формування професійно-педагогічної культури фахівців фізичного виховання і спорту. *Актуальные научные исследования в современном мире* .Переяслав- Хмельницкий, 2019. Вып. 1(45), ч. 4. С. 59–64.
6. Іваненко В.В., Купрєєнко М.В., Непша О.В. Педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх фахівців з фізичної культури. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті*: Матеріали ІІІ-ї Міжнародної науково-практичної конференції, 29-30 березня 2018 року. Ченстохова-Ужгород- Дрогобич : Посвіт, 2018. С. 19–21.
7. Іваненко В.В., Купрєєнко М.В. Основні професійні та особисті якості майбутнього вчителя фізичної культури. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Інтердисциплінарні виміри.* Конін – Ужгород – Херсон – Кривий Ріг : Посвіт, 2019. С. 221–222.
8. Карабанов Є.О., Непша О.В., Суханова Г.П., Ушаков В.С. Інформаційні технології в системі «фізична культура-спорт». *Науково-методичні основи використання інформаційних технологій в галузі фізичної культури та спорту*: збірник наукових праць. Харків : ХДАФК, 2018. Випуск 2. С.49–53.
9. Ковальчук О.В., Купрєєнко М.В., Непша О.В., Суханова Г.П., Ушаков В.С. Структура гуманістичної спрямованості особистості фахівця з фізичної культури і спорту. *Освітні стратегії розвитку духовної та світоглядної культури особистості громадянського суспільства.* Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. 20-21 квітня 2017 р., м. Дніпро. Частина ІІ. Дніпро : СПД «Охотнік», 2017. С. 108–110.
10. Котова О.В., Непша О.В. Структурні компоненти підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки.* Херсон : ХДУ. 2014. Вип. 81. Том 1. С. 164–168.
11. Окса М.М. Виховання ціннісних професійних орієнтацій майбутніх учителів засобами педагогічної практики: монографія. Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2013. 208 с.
12. Підласий І.П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Харків : Основа, 2010. 158 с.
13. Проценко А.А. Функциональное содержание профессиональной деятельности учителя физической культуры. *Веснік адукацыі*. Минск, 2017. № 10 (октябрь). С. 18–25.
14. Проценко А.А. Структура підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування професійних компетентностей. *Збірник наукових праць : Педагогічні науки*. Херсон, 2017. № 76, т. 2. С. 121–125.
15. Солоненко А. Виховання праксеологічної культури студентів педагогічного університету (спеціальність «Фізична культура») у процесі про-

фесійної підготовки. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 6. С. 141–152.
16. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): монографія Запоріжжя : ЗДУ, 2003. 442 с.
17. Ушаков В.С. Шляхи формування фізичної культури особистості студентів вищих навчальних закладів. *Наука ІІІ тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку:* матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (25-26 квітня 2018 року). Бердянськ : БДПУ, 2018. С. 108–109.
18. Ушаков В.С., Проценко А.А. Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах. *Фізичне виховання та спорт у контексті державної програми розвитку фізичної культури В Україні: досвід, проблеми, перспективи*. Житомир. 2014. С. 157– 160.
19. Ушаков В., Проценко Г. Професійні уміння як складова професійної компетентності вчителя. *Формування стратегій міжкультурної комунікації особистості учня в онтогенезі: від методики до методології*: тези міжнар. наук.-практ. конф.(13-14 вересня 2018 р.). Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 214–217.

Ivanenko V. The contents of oriented interdisciplinary communication in the training of future physical training teachers

The article deals with the questions of the direction of the content of interdisciplinary connections in the training of future teachers of physical culture and presents a certain ideal model of the teacher of the new century. The concept of "pedagogue", "pedagogical technique", "interpersonal relations" is revealed and specified. The reasons of necessity of introduction of interdisciplinary connections in professional training of teachers of physical culture are found out. Having a professional orientation, interdisciplinary connections can effectively influence the development of the spiritual, psychological, physical, communicative, organizational and creative qualities of future teachers of physical culture.

Professional content oriented interdisciplinary connections involves primarily the development of the spiritual component of professional culture the teachers. During installation, interdisciplinary connections with students is important to analyze such issues as the outlook and orientation of the physical culture teacher, moral values of a system of teacher role aesthetic ideal of educational activities. On the material interdisciplinary connections an opportunity to specially emphasize the role of the spiritual factor in professional activity of physical training teacher, his skills related to moral and aesthetic relationship to reality, nature, cultural values and traditions of the Ukrainian people.

Theoretical analysis of the relationship is valuable methodological basis justification emotionally valuable component content of education future teachers. This component involves the determination of the structure and functions of value relations student that needs to be formed, potentially present as an individual and should realized in practice in their actualization. Referrals interdisciplinary connections towards solving major problems of vocational education can have positive results. With professional-oriented, interdisciplinary communication can effectively influence the development of spiritual, psychological, physical, communication, organizational and creative skills of future teachers of physical education.

Key words: *pedagogue, pedagogical technique, teacher model, interpersonal relations, value relation, value certificates.*

УДК 378.1
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.14

О. М. Ієвлєв
кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та соціального управління
Національного університету «Львівська політехніка»

КОМПЕНТЕНЦІЇ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

У статті проведено дослідження місця компетенції в структурі професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача. Для цього проведений аналіз досліджень професійної мобільності (та її видів). Встановлено, що вчені виділяють у її структурі компетенції; компетентності та компетенції та (або) інші компоненти; тощо. Визначено структуру виділених автором компетентностей складників професійно-педагогічної мобільності: діяльнісного складника (ДС) та особистісного складника (ОС), як низки відповідних компетенцій.

На основі проведених досліджень визначено, що означені компетентності складаються із таких компетенцій: 1) педагогічна компетентність (ДС): знання, вміння, навички з організації власної професійної діяльності; знання, вміння, навички з організації навчальної діяльності студентів, 2) фахова компетентність (ДС): сукупність спеціальних знань, що визначаються переважно базовою освітою; вміння і навички їх використовувати у професійній діяльності, 3) проектна компетентність (ДС): знання, вміння, навички з проектування власної професійно-педагогічної діяльності; знання, вміння, навички з проектування навчально-пізнавальної діяльності студентів, 4) психологічна компетентність (ДС): знати закономірності психічних процесів і станів особистості; вміти використовувати ці знання в освітньому процесі, 5) мотиваційна компетентність (ОС): установка на професійне вдосконалення; вміння пізнати власну мотивацію до професійної діяльності, 6) рефлексивна компетентність (ОС): вміти осмислити власні професійні можливості; вміти осмислити власні особистісні можливості, 7) адаптивна компетентність (ОС): знання, вміння, навички з пристосовування до умов професійної діяльності; вміння і навички до саморозвитку, 8) творча компетентність (ОС): творче ставлення до професійної діяльності; вміти опанувати способами творчості в неї.

Опанування цими компетенціями відбувається під час вивчення дисциплін навчального плану спеціальностей другого (магістерського) рівня вищої освіти та авторських дисциплін (навчально-методичних комплексів) (наприклад, «Професійна мобільність випускника навчального закладу», «Професійно-педагогічна мобільність викладача»). Подальші дослідження буде присвячено дослідницько-експериментальній перевірці ефективності авторської концепції.

Ключові слова: *професійна мобільність, професійно-педагогічна мобільність, компетентність, компетенція, магістратура, знання, вміння, навички.*

Постановка проблеми. Реформування системи освіти України відбувається в умовах становлення постіндустріального суспільства та інтеграції до європейського освітнього простору. Провідну роль у її успіху відіграє успішна новаторська професійна діяльність педагогів.

Проте через низькі рівні заробітної плати у сфері освіті відбувається перехід висококваліфікованих працівників в інші галузі господарства, в тому числі за межі країни.

Провідною формою підготовки майбутніх викладачів виступає їх навчання на другому (магістерському) рівні вищої освіти через можливість вступу фахівців із непедагогічною базовою освітою за правилами перехресного вступу, яке передбачає присвоєння академічної та/або професійної кваліфікації педагогічного працівника [1].

Важливим критерієм успішної професійної діяльності майбутніх викладачів виступає їх професійно-педагогічна мобільність. Зважаючи на те, що в основу побудови сучасних освітніх програм (професійних стандартів) покладено компетентнісний підхід визначення компетенцій, які входять до структури компетентностей, що пов'язані із формуванням професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача є актуальним.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проаналізуємо підходи, що передбачають виокремлення в структурі професійної мобільності (її видів) відповідних компетенцій.

Виділяючи у структурі соціально-професійної мобільності діяльнісний (професійний) і особистісний (соціальний) компоненти В. Сухінін та М. Горшенина, вказують що кожен із них містить певний набір компетенцій [20, с. 197].

Розглядаючи поняття «професійна мобільність» у контексті сучасного ринку праці Л. Абдулліна, вважає її підґрунтям широкопрофільну загальну і професійну підготовку. Така підготовка передбачає опанування набором «ключових компетенцій», які формують загальнокультурне ядро справжнього професіонала [2].

© Ієвлєв О. М., 2019

У свою чергу С. Капліна виділяє в структурі професійної мобільності майбутніх інженерів ключові компетенції та кваліфікації (базові компоненти професійної культури) [12, с. 14]. З іншого боку, на думку інших дослідників., професійна мобільність майбутніх інженерів відбиває рівень сформованості загальнокультурних, загальнопрофесійних та професійних компетенцій [7, с. 57].

Досліджуючи професійну мобільність студентів М. Кормільцева вказує, що її компоненти: базовий, суб'єктний, конативний, формуються на базі соціально-особистнісних компетенцій [14, с. 10]. Автором виділено 17 компетенцій: бути здатним адаптуватися до соціально-професійних змін, бути здатним до дисциплінованості та демонструвати дисциплінованість, вести здоровий спосіб життя тощо [Там же, с. 78].

Професійна мобільність педагога визначається, на думку О. Горанської, ієрархічною структурою їх універсальних компетенцій. При цьому унікальна функціональна інваріантність професійної мобільності базується на переважному домінуванні характерних компетенцій і пов'язана із впливом базових компетенцій, що властиві педагогічній професії в цілому. Ядерно-периферійна модель універсальних компетенцій педагогів заснована на принципі комплементарності інструментальних, міжособистісних і системних компетенцій [5, с. 3–4].

Підґрунтям професійної мобільності, на думку О. Малигіної виступає система компетенцій, які використовуються людиною під час вирішення професійних завдань, опанування новою спеціальністю (фахом), досягнення успіху у професії (професійній кар'єрі) або при вирішенні соціальних проблем (зміна місця праці тощо) [16, с. 129].

У структурі компонентів професійної мобільності С. Нужнова виділяє такі компетенції: ціннісно-сенсова, персональна компетенції та аутокомпетенція (особистісний компонент); комунікативна, соціально-правова, інформаційна і мовна компетенції (соціальний компонент); загальнопрофесійна, організаційно-діяльнісна та інтелектуальна компетенції (спеціальний компонент) [17].

Досліджуючи професійну мобільність майбутніх економістів-менеджерів В. Солоненко виділяє у її структурі ключові компетенції (соціальна, комунікативна, соціально-інформаційна, когнітивна, спеціальна), базові професійні компетенції (організаційно-управлінська, планово-економічна, проектно-економічна, фінансово-економічна, аналітична, зовнішньоекономічна, підприємницька, науково-дослідна, освітня), супутні компетенції (загальнопрофесійні, спеціальні, практичні, виробничо-технологічні та системні) [19, с. 10-14].

Водночас компетентнісний опис професійної мобільності фахівця сфери освіти (педагога) являє собою, на думку Л. Горюнової, сукупність компетенцій, якими повинен володіти випускник педагогічного ВНЗ, здатний до здійснення професійної мобільності [6, с. 23].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як свідчить проведений аналіз досліджень професійної мобільності (та її видів), вчені виділяють у її структурі компетенції, компетентності та компетенції та (або) інші компоненти тощо.

Слід зазначити, що ті самі вчені, досліджуючи професійну мобільність (та її види), можуть виділяти у її структурі поряд із компетенціями компетентності. Для прикладу С. Капліна [12, с. 14] вказує на наявність в структурі професійної мобільності майбутніх інженерів професійної компетентності (високий інтелект, креативні здібності, професіоналізм).

Через це виникає необхідність визначити місце компетенцій в структурі професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача, та окреслити їх перелік.

Метою статті є визначення місця компетенцій у структурі професійно-педагогічної мобільності при підготовці майбутніх викладачів в умовах магістратури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що термін «компетенція» відсутній у в сучасному українському законодавстві в законах України «Про освіту» і «Про вищу освіту» прописаний лише термін «компетенція». Водночас він прописаний у стандартах вищої освіти Республіки Білорусь [15].

Розглянемо місце компетенції у структурі професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача та окреслимо їх перелік.

Відомо, що компетенція – це здатність використовувати знання, ноу-хау та уміння в стандартній ситуації чи ситуації, що змінюється, тобто встановлювати та реалізовувати зв'язок між «знанням – умінням» і ситуацією, що виникла (Глосарій основних термінів професійної освіти та навчання) [4, с. 53].

За іншим визначеннями термін «компетенція», є інтерактивним і передбачає: наявність реальної специфічної ситуації, в якій прихована раніше потенційна компетенція особистості може бути жаданою та стати актуальною; загальну готовність суб'єкта до успішної самостійної діяльності; визначальну роль знань, умінь, навичок, досвіду, цінностей і схильностей, набутих у процесі навчання [3, с. 29]. Водночас компетенція передбачає наявність досвіду самостійної діяльності на основі універсальних знань [21, с. 14–15]. Конкретна компетенція, являючись продуктом навчання не прямо випливає з нього, а є наслідком саморозвитку та самореалізації особистості в освітньому процесі [9, с. 61].

На сьогодні не існую загальновизнаної класифікації компетенцій. Найбільш відомою є модель,

що включає ключові, загальнопрофесійні та спеціальні компетенції. З іншого боку цей поділ можна продовжувати із врахуванням виду діяльності людини, сфери її суспільного життя, галузі супільного знання (науки), складових психічної сфери, області здібностей, ступеня соціальної зрілості та статусу [18].

Для прикладу, досліджуючи структуру спеціально-професійних компетенцій викладача, М. Кокор виділяє адаптивну, технологічну, професійно-комунікативну компетенції, що складаються із відповідних знань, вмінь та навичок [13, с. 108–109].

Можна стверджувати, що компетенції та компетентності безпосередньо пов'язані.

Так наявність компетентності, як зазначає Л. Сушенцева, передбачає володіння учнем відповідною компетенцією, що включає його особистісне відношення до неї та предмету діяльності [21, с. 112–113].

Розвиваючи підхід І. Зімнєї Ю. Ященко вказую, що компетенції, які виявляються у поведінці та діяльності людини, згодом стають її особистісними якостями, тобто компетентності – це подальший особистісний і поведінковий прояви компетенцій. Відповідно компетенції утворюють своєрідний «каркас» компетентності, адже компетентність – це подальший особистісний і поведінковий прояв компетенцій [22, с. 326].

Водночас Л. Драгієва виділяє у структурі професійної компетентності вчителя технологій: ключові компетенції (креативна інформаційна, комунікативна, соціально-мотиваційна, професійно-педагогічна) та спеціальні компетенції (цільова, змістова, проектувальна, рефлексивна, моніторингова) [8, с. 60].

Міністерством освіти Республіки Білорусь затверджений підхід, що виділяє у структурі компетентності спеціаліста: універсальні компетенції (володіти базовими соціально-гуманітарними знаннями та вміннями; володіти системним і порівняльним аналізом тощо) та базові професійні компетенції (бути здатним характеризувати причини виникнення конфліктів, оцінювати загрози, визначати сутність конфліктів, їх види тощо) [15].

Виходячи із вищесказаного ми будемо розглядати компетентність як набір компетенцій.

Як свідчать результати наших досліджень структуру професійно-педагогічної мобільності становлять дільнісна та особистісна складові. Діяльністна складова (ДС) визначається фаховою, педагогічної, проективною та психологічної компетентностями. Особистісна складова (ОС) – мотиваційною, рефлексивною, адаптивною та творча компентенціями [10, с. 35–36]. Нами проаналізовано сутність цих компетентностей та дослідження їх структури [11].

На основі проведених досліджень визначено, що означені компетентності складаються із таких компетенцій:

1. педагогічна компетентність (ДС):
− знання, вміння, навички з організації власної професійної діяльності;
− знання, вміння, навички з організації навчальної діяльності студентів;
2. фахова компетентність (ДС):
− сукупність спеціальних знань, що визначаються переважно базовою освітою;
− вміння і навички їх використовувати у професійній діяльності;
3. проектна компетентність (ДС):
− знання, вміння, навички з проектування власної професійно-педагогічної діяльності;
− знання, вміння, навички з проектування навчально-пізнавальної діяльності студентів;
4. психологічна компетентність (ДС):
− знати закономірності психічних процесів і станів особистості;
− вміти використовувати ці знання в освітньому процесі;
5. мотиваційна компетентність (ОС):
− установка на професійне вдосконалення;
− вміння пізнати власну мотивацію до професійної діяльності;
6. рефлексивна компетентність (ОС):
− вміти осмислити власні професійні можливості;
− вміти осмислити власні особистісні можливості;
7. адаптивна компетентність (ОС):
− знання, вміння, навички з пристосовування до умов професійної діяльності;
− вміння і навички до саморозвитку;
8. творча компетентність (ОС):
− творче ставлення до професійної діяльності;
− вміти опанувати способами творчості в неї.

Отже, формування професійно-педагогічної мобільності майбутніх викладачів в умовах магістратури пов'язано із визначеними нами компетенціями, що входять до структури відповідних компетентностей.

Висновки та пропозиції. Отже, як свідчить проведений аналіз дослідження професійної мобільності (та її видів), вчені виділяють у її структурі компетенції, компетентності та компетенції та (або) інші компоненти тощо. Визначено структуру виділених нами компетенцій професійно-педагогічної мобільності як низки відповідних компетенцій та окреслено їх перелік.

Опанування цими компетенціями відбуватиметься під час вивчення дисциплін навчального плану спеціальностей другого (магістерського) рівня вищої освіти та введенням до освітніх програм конкретних спеціальностей авторських дисциплін (навчально-методичних комплексів)

(наприклад, «Професійна мобільність випускника навчального закладу», «Професійно-педагогічна мобільність викладача»).

Подальші дослідження буде присвячено дослідницько-експериментальній перевірці ефективності авторської концепції.

Список використаної літератури:

1. Стаття 1. Основні терміни та їх визначення. Про вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014 р. №1556-VII (із змінами і доповненнями). Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 20.03.2019).
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
3. Биктуганов Ю.И. Профессиональная мобильность педагога : учеб. пособ. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. 120 с.
4. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання / упоряд. Десятов Т.М.; за заг. ред. Н.Г. Ничкало. Київ : АртЕк, 2009. 192 с.
5. Горанская Е.И. Личностные характеристики профессиональной мобильности педагогов : автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Белорусский гос. пед. ун-т им. Максима Танка. Минск, 2015. 27 с.
6. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Рост. гос. пед. ун-т. Ростов-на-Дону, 2006. 39 с.
7. Гревцева Г.Я., Баликаева М.Б. Развитие профессиональной мобильности будущих инженеров в социально культурной среде вуза. *Современные проблемы науки и образования.* 2016. № 5. С. 55–62.
8. Драгієва Л.В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій як педагогічна проблема. *Вісник післядипломної освіти.* 2010. Вип. 1(1). С. 55–64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2010_1%281%29__11 (дата звернення: 03.05.2019).
9. Ижболдина Е.А. Новая парадигма образования и компетентностный подход в образовательном процессе по дисциплине «Физическая культура». *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта.* 2013. № 1 (26). С. 60–65.
10. Iyevlyev O. Concept of forming professional and pedagogical mobility of the future lecturer in the master's degree. *Обрії : наук.-пед. журнал.* 2018. №2 (47). С. 33–36.
11. Ієвлєв О.М. Компетентності професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в умовах магістратури. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи,* 2018. Вип. № 64. С. 105–111.
12. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2008. 46 с.
13. Кокор М.М. Аналіз професійних компетенцій викладача англійської мови за професійним спрямуванням. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2014. Вип. 49. С. 104–110. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2014_49_20 (дата звернення: 03.05.2019).
14. Кормильцева М. Социально-личностные компетенции студентов как фактор развития их профессиональной мобильности : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Ур. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. 190 с.
15. Макет образовательного стандарта высшего образования I ступени. Минск. 2018. 19 с. URL: http://nihe.bsu.by/images/norm-c/norm-doc/maket_obraz_standart-1.pdf (дата звернення: 04.05.2019)
16. Малыгина О.А. Формирование профессиональной мобильности бакалавров в техническом университете. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена.* 2011. № 129. С. 124–132.
17. Нужнова С.В. Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе. URL: http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html (дата звернення: 14.05.2019)
18. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
19. Солоненко В. А. Формирование профессиональной мобильности будущих экономистов-менеджеров в образовательном процессе вуза : автореф дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Брян. гос. пед. ун-т им. И.Г. Петровского. Брянск, 2010. 23 с.
20. Формирование социально-профессиональной мобильности путем создания образовательной среды / В.П. Сухинин, М.В. Горшенина. *Социально-профессиональная мобильность в XXI веке : Сборник материалов и докладов Международной конференции.* Екатеринбург, 2014. С. 195–199.
21. Сушенцева Л.Л. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Київ, 2012. 559 с.
22. Ященко Ю. Аналіз існуючих підходів щодо визначення понять «компетентність» і "компетенція" в освіті. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки».* 2013. Вип. 121(2). С. 319–325. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121%282%29__77(дата звернення: 19.04.2019).

Iievliev O. Competencies in the structure of professional and pedagogical mobility of the future lecturer

The article studies the place of competence in the structure of professional and pedagogical mobility of the future lecturer. For this, an analysis of research on professional mobility (and its types) was conducted. It is established that scientists distinguish in its structure of competence; competence and competencies and / or other components etc. The structure of the competencies of the components of professional and pedagogical mobility determined by the author: the active component (AC) and the personal component (PC) as a series of relevant competencies.

Based on the research conducted, it has been determined that the identified competencies consist of such competencies: 1) pedagogical competence (PC): knowledge, skills, skills to organize their own professional activities; knowledge, skills, skills for organizing student activities, 2) professional competence (PC): a set of special knowledge, which is determined predominantly by basic education; skills and abilities to use them in professional activities, 3) projected competence (PC): knowledge, skills, skills in designing their own professional and pedagogical activities; knowledge, skills, skills in designing educational and cognitive activities of students, 4) psychological competence (PC): knowledge of the laws of mental processes and states of personality; the ability to use this knowledge in the educational process, 5) motivational competence (MC): installation for professional improvement; the ability to know your own motivation for professional activity, 6) reflexive competence (RC): ability to comprehend their own professional opportunities; ability to comprehend their own personality, 7) adaptive competence (AC): knowledge, skills, skills to adapt to the conditions of professional activity; skills and self-development skills, 8) creative competence (CC): creative attitude to professional activity; be able to master the means of creativity in it.

The mastery of these competencies takes place during studying the disciplines of the curriculum of the specialties of the second (master's) level of higher education and the authorial disciplines (educational-methodical complexes) (for example, "Professional mobility of alumni of an educational institution", "Professional and pedagogical mobility of a lecturer").

Further research will be devoted to the research and experimental verification of the effectiveness of the author's concept.

Key words: *professional mobility, vocational and pedagogical mobility, competence, Master's program, knowledge, skills, abilities.*

УДК 796-053.7:616
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.15

М. В. Іщенко
викладач кафедри фізичного виховання
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

ІНОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ АКАДЕМІЧНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Статтю присвячено актуальному напряму – освоєнню спадщини українських систем оздоровлення. Іноваційними технологіями в фізичному вихованні є елементи народних практик, вчень різних спрямувань, які включають оздоровчий фізичнй розвиток.

Для української педагогіки важливе вивчення і використання в навчальному процесі досвіду українських систем оздоровлення. Такою системою є хортинг – змішаний вид єдиноборств і фізичної підготовки, який зародився в Україні. Хортинг у педагогічному навчальному закладі є предметом, який включає в себе оздоровчі, загальнофізичні, технічні та тактичні елементи, а також виховні та філософські аспекти українського національного виду спорту як системи фізичного і морально-етичного спрямування, реального інструмента виховання сильного, гідного громадянина – патріота української держави.

Недостатньо уваги у відомих публікаціях приділено зв'язкам академічних, класних, аудиторних занять із самостійними, позааудиторними, позаурочними заняттями школярів і студентів. Необхідна розробка шляху включення елементів хортингу в академічну практику вищого навчального закладу з метою оволодіння ними випускниками педагогічного університету. Запропоновано напрями впровадження елементів хортингу в навчальний процес.

У результаті дослідження зібрана інформація для залучення уваги вчителів, педагогів, викладачів різних навчальних закладів до освоєння інноваційних процесів, вдосконалення методик оволодіння системами здорового способу життя на всіх рівнях академічної освіти. Названа необхідна складова освоєння здорового способу життя в позаурочних заняттях із елементами хортингу – методично вивірені навчальні програми. Ідеї та основні напрями системи хортингу доцільно включити в програми занять загальних курсів фізичного виховання для майбутніх вчителів як філософію і практику здорового способу життя в умовах нашої держави.

Ключові слова: *хортинг, інноваційні технології, академічні заняття, фізичне візовання, здоровий спосіб життя, позаурочні заняття.*

Постановка проблеми. Пріоритетним напрямом роботи кожного академічного закладу є підвищення якості освіти через використання сучасних, прогресивних іноваційних технологій в аудиторних і позалекційних, позакласних заняттях. Сучасний педагог повинен досконало володіти знаннями в області нових технологій і успішно застосовувати їх у навчальному процесі.

Іноваційними технологіями фізичного виховання в сучасній педагогіці є елементи народних практик, вчень різних спрямувань, які включають виховання і оздоровчий фізичнй розвиток. Для української педагогіки актуальним, важливим є вивчення та впровадження в навчальний процес спадщини українських систем оздоровлення. Такою є хортинг – змішаний вид єдиноборств і комплексна система фізичної підготовки, розвитку і вдосконалення особистості, яка зародилася в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі здоров'я суспільства сьогодні приділяється величезна увага: проводяться дослідження щодо можливості збереження здоров'я дітей у сучасних умовах, досліджуються критерії визначення рівня здоров'я та механізмів його зміцнення [1].

У науково-методичній літературі існує значна кількість досліджень, присвячених питанням покращення здоров'я молоді, ефективному вибору методик, адекватному підбору засобів для розвитку фізичних якостей та раціональної організації навчального процесу [2].

Згідно статистичних даних, в Україні тільки 5% учнів початкових класів є абсолютно здоровими, в той час більшість дітей мають різні захворювання: схильність до частих захворювань (50–60%); нервово-психічні відхилення (50%); захворювання носоглотки (30–40%); порушення постави (30–40%); надлишкову вагу тіла (20%) [3].

Встановлено, що причинами різноманітних відхилень у фізичному розвитку і стані здоров'я дітей є недостатня рухова активність, обсяг якої з кожним роком зменшується, невміння дітей самостійно піклуватися про своє фізичне вдосконалення [22]; недостатня увага вчителів і родини до проблеми виховання у молодших школярів позитивного ставлення до зміцнення свого здоров'я [5].

Визначальна роль у вирішенні цієї проблеми належить сучасній системі фізичного виховання, яка поступово стає невід'ємною частиною способу життя, що суттєво впливає на освіту, виховання та здоров'я дитини [6].

© Іщенко М. В., 2019

Останнім часом освітянські програми спрямовані на інтенсифікацію розвитку розумових здібностей, але при цьому суттєво ігнорується розвиток тіла дитини, недостатньо уваги приділяється її моториці, рівню сформованості функцій організму, контролю за рівнем рухової активності [4].

Особливе місце в системі шкільного навчання займає молодший шкільний вік, позаяк він є основним періодом набуття соціального досвіду, зокрема, у цей період інтенсивно формуються інтереси, потреби, збільшуються пізнавальні здібності дитини [7]. Одним із пріоритетних завдань системи фізичного виховання є формування у дітей знань та навичок здорового способу життя, усвідомленого ставлення до збереження здоров'я [4].

Методологія та конкретні шляхи підвищення ефективності системи фізичного виховання молодших школярів здійснюється у наступних напрямках: вдосконалення нормативної бази, перегляду критеріїв ефективності системи фізичного виховання, вдосконалення системи оцінки фізичної підготовленості, обґрунтування змісту фізкультурно-оздоровчих занять, організаційно-методичного забезпечення фізкультурно-оздоровчих занять [8; 9].

Недостатньо уваги у відомих дослідженнях приділено зв'язкам академічних, класних, аудіторних занять із самостійними заняттями учнів – школярів і студентів. Так, учні 1–4 класів мають два-три уроки фізичної культури на тиждень, що є не достатнім і потребує збільшення за рахунок інших форм організації занять [10]. У заняттях студентів ця проблема не менш **актуальна**. У зв'язку з цим пошук сучасних інноваційних підходів до процесу фізичного виховання, особливо в позаурочний час, є необхідною складовою фізкультурної освіти [11], яка значною мірою впливає на залучення до занять фізичною культурою.

Мета статті – розробка напрямку втілення елементів хортингу в академічні заняття у вищому навчальному закладі і в школі випусниками педагогічного університету, у подальшому – вивчення впливу занять хортингом на організм дітей у системі позаурочних занять.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом освітянські програми спрямовані на інтенсифікацію розвитку розумових здібностей, але в той же час суттєво ігнорується розвиток тіла дитини, недостатньо уваги приділяється її моториці, рівню сформованості функцій організму, контролю за рівнем рухової активності [4].

Перехід України до ринкових відносин істотно вплинув на стан фізичної культури й спорту в країні. З'явилася тенденція до заморожування й ліквідації фізкультурно-оздоровчих об'єктів, скоротилося виробництво спортивного устаткування й інвентарю, скасували посади інструкторів-методистів, знизилася пропаганда. У той же час в останні роки в рамках державної політики з'явилися позитивні тенденції в розвитку системи фізично-оздоровчої культури й спорту. Створено самостійні структури у вигляді асоціацій, федерацій за видами спорту, відкриваються фітнес-центри, формуються групи здоров'я, поширюються нетрадиційні форми оздоровчої фізичної культури (шейпінг, стретчинг, каланнетика, східні види гімнастики), налагоджене виробництво спортивних товарів, інвентарю, вжиті заходи з метою переорієнтації галузі на масову фізичну культуру як противагу існуючому пріоритету спорту вищих досягнень [12].

Законом України «Про загальну середню освіту» (ст. 651-14) визначені завдання загальної середньої освіти, акцентується увага на вихованні громадянина – патріота своєї Батьківщини, готового до подальшої освіти, трудової діяльності та захисту Вітчизни з вільними політичними та світоглядними переконаннями.

Відповідно до закону укладена і широко впроваджується навчальна програма розвитку українського національного виду спорту «хортинг» у систему загальної середньої освіти, яка підготовлена за досвідом роботи викладацьких колективів загальноосвітніх і спеціальних навчально-виховних закладів та працівників органів освіти, обговорена і ухвалена на засіданні комісії з фізичної культури Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (протокол № 2 від 23 червня 2001 року).

Навчально-виховний процес хортингу у загальноосвітніх навчальних закладах базується на формуванні фізично та духовно розвиненої творчої особистості учня, його свідомого ставлення до обов'язків, вихованні поваги до національних цінностей нашого народу, прищепленні навичок здорового способу життя. Звідси витікають основні засади впровадження навчальної програми гурткової (секційної) роботи «ХОРТИНГ» для учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (далі – Програма), розробленої відповідно до вимог Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 24 від 14 січня 2004 року.

Хортинг у педагогічному навчальному закладі є предметом, який включає в себе оздоровчі, загальнофізичні, технічні і тактичні елементи, а також виховні та філософські аспекти українського національного виду спорту як впливової виховної системи фізичного та морально-етичного напряму, реального інструменту виховання сильного українця, гідного громадянина – патріота Української держави.

Основною метою впровадження Програми у середній загальноосвітній школі є зміцнення здоров'я та всебічна фізична підготовка учнів, виховання морально-етичних якостей особистості та патріотичне виховання учнів на оздоровчих та культурних традиціях українського народу, формування постави, розвиток якостей швидкості, спритності й координації рухів, вивчення спеціальних підготовчих вправ хортингу, вивчення основних стійок і технік самозахисту, методів переміщення в стійках і виконання початкових форм (комплексів) хортингу, вивчення правил поведінки в спортивному залі відповідно до вимог етикету хортингу, вивчення дихальних вправ, вправ оздоровчого характеру, освоєння правил особистої гігієни.

Навчальний матеріал Програми адаптований до занять з учнями різної підготовленості, передбачає загальноосвітню та оздоровчу спрямованість і містить найпростіші елементи техніки хортингу, які подані у вигляді оздоровчих фізичних вправ та імітаційних формальних комплексів, теоретичні відомості, а також вправи з елементами самозахисту хортингу та загальнорозвиваючі і спеціальні вправи для розвитку фізичних якостей. Під час навчання технічних прийомів хортингу необхідно на кожному занятті використовувати вправи загальної та спеціальної фізичної підготовки: прискорення з різних вихідних положень, біг зі зміною швидкості та напрямку за сигналом, багаторазові повторення оздоровчої базової техніки рухів хортингу у повітрі в стійці та у переміщеннях, виконання оздоровчих навчальних форм хортингу (формальних комплексів), вистрибування із присіду вгору, підйоми з присіду у стійку з махами прямими ногами, а також дотримуватися методики послідовності вивчення підготовчих та оздоровчих прийомів базової техніки хортингу, використовуючи підвідні вправи [13]. Для студентів загального курсу фізичного виховання необхідно донести головні ідейні засади хортингу, основний акцент в освоєнні якого ставиться на вивчення затвердженої шкільної програми, витяг з неї національних українських і філософських принципів, які спрямовані на пріоритети оздоровлення.

Викладач вищого навчального закладу під час проведення занять із хортингу повинен застосовувати особисто-орієнтовний та диференційований підхід до студентів, а також володіти показом виконання вправ.

Хортинг – український національний вид спорту, заснований на культурних, оздоровчих та бойових традиціях українського народу, комплексний вид оздоровчого та бойового мистецтва, розроблений як освітня виховна складова на виконання Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» у 2008 році та Державної цільової програми роботи з обдарованою молоддю на 2007–2010 роки, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 8 серпня 2007 року № 1016. Вид спорту базується на принципах підготовки як багаторічний, цілорічний, спеціально організований навчально-виховний і оздоровчий процес всебічного розвитку, навчання та морально-етичного виховання учнів, є визнаним видом спорту в Україні наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту № 3000 від 21 серпня 2009 року до Дня Ѵезалежності України. Робочі програми фізкультурно-оздоровчих занять ѕз хортингу для дітей затверджені Рішенням експертної комісії з програмно-методичного забезпечення фізкультурно-оздоровчої і спортивної діяльності Національного університету фізичного виховання і спорту України від 18 червня 2009 року. Всеукраїнські, регіональні та місцеві навчально-виховні заходи хортингу, спрямовані на реалізацію Указу Президента України № 244 від 20 березня 2008 року «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні».

Назва виду спорту «хортинг» походить від назви відомого в світі острова Хортиця, де була розташована і діяла Запорізька Січ, яка відіграла прогресивну роль в історії українського народу. Ідея виникнення хортингу, як комплексної системи самовдосконалення особистості, заснованої на фізичному, морально-етичному та духовному вихованні, пов'язана з відродженням давніх народних традицій, що передавалися з покоління в покоління. Система підготовки, виховання характеру, вдосконалення майстерності та надбання змагального духу українських козаків лягли в основу хортингу як виду спорту, зародженого в Україні, який має регламентовані правила змагань, за якими за бажанням можуть змагатися учні загальноосвітніх навчальних закладів у різних вагових категоріях та вікових групах. Як вид оздоровчого та бойового мистецтва він має поступово ускладнену програму підготовки людини, поділену на кваліфікаційні технічні рівні (ранки), де кожний ступінь відповідає певному рівню підготовленості із загальної та спеціальної фізичної підготовки, знання та виконання елементів самозахисту техніки хортингу, інших необхідних аспектах підготовки фізично розвиненої особистості.

Виховна система у своїй програмі містить вимоги етикету хортингу, сувору дисципліну під час проведення занять, технічні, функціональні та вольові аспекти підготовки. Підвищена дисципліна та етикет поведінки учня є системою впливу на формування характеру особистості, допомогою батькам дітей, які займаються в гуртку хортингу у загальноосвітньому навчальному закладі, у вихованні їх не тільки сильними

і здатними захистити себе і близьких людей у небезпечній ситуації, але також і прищеплення учням здорових звичок, вміння гідно поводити себе в суспільстві, постійно прагнути до самовдосконалення.

Як вид спорту хортинг набув широкого розповсюдження. Для системи оздоровлення вправи хортингу, їх напруженість, вищі досягнення в їх виконанні не можуть бути рекомендовані в системі фізичного оздоровлення. Ідеї та основні напрями системи хортингу доцільно включити у програми занять у загальні курси фізичного виховання для майбутніх учителів як філософію і практику здорового образу життя в умовах нашої держави.

Висновки і пропозиції. Аналіз наукової та методичної літератури показав, що існують суперечливі підходи щодо побудови процесу з фізичного виховання. Статистичні дані захворюваності дітей свідчать про тенденцію погіршення стану їх здоров'я. Причинами є нераціональне харчування, загальне перевантаження учнів навчальними заняттями, недостатня рухова активність, низька ефективність навчально-виховного процесу з фізичного виховання та позаурочної фізкультурно-оздоровчої роботи, а також недостатня популярність здорового способу життя серед населення України. Суттєві зміни в політичному, соціально-економічному житті країни, зростаючі вимоги суспільства до якісної освіти все виразніше спонукають як до радикальних реформ в українській освіті, так і до поступових кроків для її системного вдосконалення в галузі оздоровлення молоді в умовах навчальних закладів.

Н**аукова новизна статті** полягає у залученні уваги вчителів, педагогів, викладачів різних навчальних закладів до впровадження інноваційних процесів на всіх рівнях академічної освіти.

Інноваційні методи як система сучасного підходу до вдосконалення оздоровчих методик припускають широке впровадження в навчальний процес із фізичного виховання як шлях суттєвого покращення результатів зусиль із поліпшення стану здоров'я молоді – школярів і студентів. Позаурочні заняття повинні мотивуватися методично вивереною організацією академічних програм і бути необхідною складовою освоєння здорового образу життя. Позаурочні заняття з елементами хортингу, з якими теоретино і практично ознайомлені школярі і студенти, значною мірою будуть впливати на фізичний розвиток та на залучення до занять фізичною культурою.

Хортинг – змішаний вид єдиноборств і комплексна система фізичної підготовки, розвитку і вдосконалення особистості, яка зародилася в Україні, і є одним із важелів позитивного впливу на сучасне становище з фізичного виховання.

Список використаної літератури:

1. Гнітецький Л.В. Формування потреби займатися фізичними вправами у дітей молодшого шкільного віку: Автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту. 24.00.02 / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2000. 23 с.
2. Матюхин М.В. Мотивация учения младших школьников. Москва, 1984. С. 10–136.
3. Смоліус Г.Г., Єрмолова В.М., Іванова Л.І. Фізична культура: Експериментальна навчальна програма для учнів 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів / Г.Г. Смоліус, В.М. Єрмолова, Л.І. Іванова та інші. Київ : Науковий світ, 2006. 77 с.
4. Дубогай О.Д. Навчання в русі: здоров'я зберігаючі педагогічні технології в початковій школі / О.Д. Дубогай. Київ: Шкільний світ, 2005. 112 с.
5. Короткова Е.А. Управление инновациями в образовании // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, № 01, 2010. С. 2–4.
6. Дутчак М.В. Спорт для всіх в Україні: теорія і практика / Дутчак М.В. Київ : Олімпійська література, 2009. 279 с.
7. Томенко О.А. Рівень рухової активності школярів та шляхи його підвищення в умовах загальноосвітньої школи / О.А. Томенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія / [за ред. проф. С.С. Єрмакова]. Харків : ХДАДМ (ХХПІ), № 2. 2008. С. 141–146.
8. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів: [підручник] / Б.М. Шиян. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. Ч. 1. 272 с.
9. Ведмеденко Б.Ф. Теорія і методика виховання інтересу в учнів до занять фізичною культурою. Дис. докт. пед. наук. Київ : АПН України, 2005. 701 с.
10. Неділько В.П., Камінська Т.М., Руденко С.А., Пінчук Л.П. Стан фізичного здоров'я дітей шкільного віку та шляхи його підвищення // Перинатология и педиатрия. 2009. № 2. С. 72–74.
11. Глоба Г.В. Інноваційна система фізичного виховання школярів з використанням аеробних технологій: автореф. дис. канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / Харківська ДАФК. Харків, 2007. 20 с.
12. «Міжнародна спортивна програма хортингу», затверджена Міжнародним Комітетом МГО «Міжнародна Федерація Хортингу», 2009 р.
13. Єрьоменко Е.А. Тренування в хортингу: навчально-методичний посібник / Е.А. Єрьоменко. К. : Паливода, 2009. 227 с.

Ischenko M. Innovative technologies in the system academic classes in physical education

The article is devoted to the current direction – the development of the heritage of Ukrainian recovery systems. For Ukrainian pedagogy, it is important to study and use in the educational process the experience of Ukrainian recovery systems. This system is Horting – a mixed form of martial arts and physical fitness, born in Ukraine. Horting in a pedagogical educational institution is a subject that includes recreational, general physical, technical and tactical elements, as well as educational and philosophical aspects of the Ukrainian national sport as an educational system of the physical and moral and ethical direction, a real tool for educating a strong, decent citizen – patriot Ukrainian state.

Not enough attention in the well-known studies is given to the links of academic studies with independent studies of schoolchildren and students. It is necessary to develop a way to incorporate elements of horting into academic studies at a higher educational institution in order to master them by graduates of a pedagogical university. The directions of introducing elements of horting into academic studies in higher education have been proposed.

As a result of the research, information was collected to attract the attention of teachers, educators and teachers from various educational institutions to mastering innovative processes of improving the methods of mastering healthy lifestyle systems at all levels of academic education. The necessary component of the development of a healthy lifestyle in extracurricular activities with elements of horting, a methodically verified curriculum, has been named. Ideas and main directions of the horting system should be included in the curricula of general physical education courses for future teachers as a philosophy and practice of a healthy lifestyle in the conditions of our state.

Key words: *horting, innovative technologies, academic studies, physical training, healthy lifestyle, extracurricular activities.*

УДК [378.4.091.2:7012]
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.16

А. Й. Капська
доктор педагогічних наук,
професор кафедри соціальної педагогіки
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Лю Сінь
аспірант кафедри соціальної педагогіки
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

РОЛЬ ДИЗАЙН-МИСТЕЦТВА В СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розкрито педагогічні аспекти виховної позанавчальної роботи з використання дизайн-мистецтва. Представлено загальний опис можливості і доцільності реалізації педагогічних завдань дизайнерської діяльності, яка містить особливі функції актуалізації інтересу в студентів до виховної роботи та реалізації творчих потреб.

Визначено суть соціально-виховної діяльності зі студентами, що полягає у сприянні розвитку особистісних та професійних інтересів і нахилів, їх емоційному забарвленні, педагогічній доцільності організації процесу становлення та розвитку особистості майбутнього педагога.

Доведено, що органічне поєднання в соціально-виховному процесі одного із видів мистецтва – дизайну і формування соціальної особистості студента сприяють як особистій орієнтації студентів освітнього середовищі, так і професійній орієнтації, що реалізується в діяльності майбутнього педагога-організатора, який володіє мистецтвом дизайну як засобом педагогічного впливу на особистість студента.

Поняття дизайн трактується як відображення матеріального і духовного буття, здатність суб'єкта реалізувати себе, самовдосконалюватися. Дизайнерська діяльність у статті розглядається як: процес освоєння людиною світу; колективний і індивідуальний спосіб життєдіяльності вихованців; своєрідна система духовного життя суспільства; як сфера життєдіяльності митця.

Статтю присвячено пошуку ефективних педагогічних умов і методик у сфері дизайнерської діяльності, які спрямовані на актуалізацію і вирішення проблеми соціального виховання студентів. Проблема соціального виховання та використання різних видів позааудиторної дизайнерської діяльності широко представлена у соціально-педагогічних дослідженнях.

Виявлено, що для успішного соціального виховання студентів необхідна спеціальна творча робота. Розкрито суть поняття «дизайн» і «дизайнерська діяльність». Виявлено, що предметом дизайнерської діяльності є створення гармонійної і виразної форми речей, середовища, об'єктива, що у сукупності впливає на особистість студента.

Ключові слова: *соціальне виховання, соціально-виховна діяльність, дизайн-мистецтво, дизайнерська діяльність, позааудиторна робота, майбутній педагог-організатор.*

Постановка проблеми. Однією з основних сфер соціального виховання студентів вищого навчального закладу є позааудиторна діяльність, яка надає студентові найбільше творчої свободи і можливостей для самореалізації. У сучасній соціально-виховній роботі закладів вищої освіти постало актуальне завдання посилення уваги до організації позааудиторної соціально-виховної роботи при підготовці фахівців різних спеціальностей.

У контексті дослідження нас цікавлять ті спеціальності, які за своєю природою і змістом дозволяють розширити межу використання засобів педагогічного впливу на дітей та молодь. Це стосується різних соціокультурних спеціальностей, зокрема мистецьких, дизайнерських, художньо-прикладних тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретио-методичні засади поааудиторної виховної роботи створюють теорії соціального виховання, що відображені в роботах зарубіжних науковців (П. Бурдьє, І. Ілліч, Е. Тоффлер) та вітчизняних (А. Капська, О. Карпенко, О. Матвієнко, В. Тернопільська та інші). Виховну діяльність загальноосвітніх навчальних закладів досліджували такі вчені: І. Андрощук, Л. Назаренко, Л. Осадча, Г. Сорока. У працях І. Беха, М. Бойченка, Р. Вайноли спостерігаємо, що позааудиторна діяльність є надзвичайно сприятливою сферою розвитку особистості, оскільки вона забезпечує активізацію суб'єктної позиції студента, стимулює взаємодію і спілкування з ровесниками і педагогами. сприяє розширенню досвіду використання знань, набутих у навчальному процесі, сприяє виробленню ікорекції вмінь щодо організації діяльності.

З метою пошуку шляхів удосконалення змістовного й методичного наповнення процесу соціального виховання студентів науковці досліджують

© Капська А. Й., Лю Сінь, 2019

різноманітні шляхи і механізми, що сприяють удосконаленню вміння здійснювати організацію активної і багатоаспектної позааудиторної діяльності, яка передбачає використання знань про суть дизайн-мистецтва, різних видів дизайнерської діяльності (моделювання, аплікація, ліплення, вишивання, плетіння тощо), орієнтоване головним чином не на розширення готових знань, а на свідоме, цілеспрямоване виконання, виготовлення, дизайнерської роботи, дизайнерських програм, необхідних кожному з учасників і співучасників для емоційного й естетичного задоволення.

Мета статті. Мета статті: представити загальний опис можливостей та визначити доцільність реалізації педагогічних завдань дизайнерської діяльності, яка містить особливі функції актуалізації інтересу в студентів до виховної роботи та реалізації творчих потреб студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціально-виховна діяльність «самооцінна і самоцільна», вона не виступає як підготовка до іншого виду діяльності, а слугує для розвитку здібностей, реалізації інтересів, духовному, творчому розвитку особистості. Слід звернути увагу ще на одну особливість соціально-виховної діяльності, суть якої полягає в домінуванні особистісних інтересів і нахилів, її емоційному забарвленні, педагогічній доцільності організації і водночас відсутності безкінечного контролю.

Участь у позанавчальній діяльності з використанням різних видів мистецтв помітно впливає на розвиток особистості студента. Не секрет, що наразі різко впав престиж позанавчальної діяльності, зокрема виховної роботи. Тому постало питання, як, яким шляхом посилити її позитивно емоційну спрямованість та позитивне ставлення студентів до позанавчальної діяльності.

З метою впровадження методик ефективної виховної діяльності доцільно використовувати системний підхід, який дозволяє виявляти і посилювати взаємозв'язок результатів із цілями, завданнями, змістом і способами організації педагогічного процесу. При цьому ми маємо враховувати і той факт, що призначення виховання полягає у його здатності здійснювати вплив на людину.

1. Якщо не ставити за мету формування соціального виховання студентів університету, дітей та учнівської молоді і не шукати нових підходів до вирішення цієї проблеми, то за традиційною системою організації позанавчальної виховної діяльності оволодіння необхідним обсягом знань, умінь і навичок щодо соціальної вихованості за допомогою дизайнерського мистецтва, формування соціально вихованої особисті не відбувається. Таку процедуру доцільно здійснювати спеціально, оскільки вона має функціонувати на фоні педагогічних умов університету.

Реалізація запропонованої нами експериментальної програми спрямована на вирішення низки завдань:

– усвідомлене оволодіння студентами знаннями й вміннями виховної роботи та виявлення і засвоєння особливостей використання дизайн-мистецтва як одного із базових засобів педагогічного впливу на студентів;

– формування у студентів навичок визначення цілей виховної діяльності та проектувати при цьому як для себе, так і для інших учасників різні форми і види діяльності;

– формування соціального досвіду як комплексної якості соціальної вихованості, що передбачає прояв цілеспрямованості, ініціативності, комунікативного потенціалу.

Сприйняття суті позанавчальної виховної роботи та використання в ній дизайн-мистецтва є складним і суперечливим процесом. На думку С. Стрілець, саме позааудиторна діяльність є цілісною базою різнобічного розвитку людини і сприяє оволодінню здібностями до творчих дій, спілкуванням і пізнанням [7]. Адже саме в цій діяльності відбувається більш тісне міжособистісне неформальне спілкування різних за віком студентів, педагогів, простежується духовне самовідкриття і самозміцнення особистості, розвиток, розширення і поглиблення власного творчого «Я».

Аналіз змісту і специфіки позанавчальної дизайнерської діяльності та її можливостей дозволили зробити висновок, що найбільш досконалим методом є діяльність, яка сприяє формуванню стійкої мотивації до дій, розвитку структури діяльності, формуванню вміння трансформувати набуті знання при вирішенні нестандартних завдань у різних ситуаціях, розвитку ерудиції та емоційного ставлення, дії та їх засобів реалізації.

Враховуючи завдання нашого дослідження, у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова був введений оптимальний режим організації позанавчальної виховної діяльності студентів: складено графік роботи студій, факультативів, було створено координаційний центр, де працювали за програмою авторів дослідження, кураторами напрямів соціально-виховної роботи були керівники проектів, клубів та інших соціально-виховних структур, у яких визначено і затверджено план-програму та критерії оцінювання діяльності педагогів.

На першому етапі позанавчальної роботи було здійснено інформування студентів, які в університетах на професійному рівні оволодівають художньо-прикладною, дизайнерською та образотворчою діяльністю, про можливу реальну різноаспектну виховну діяльність у позанавчальний час. Причому в основу їх діяльності закладено дизайн-мистецтво як педагогічний чинник виховного впливу на якість соціального виховання особистості студента.

При цьому ми враховували такий важливий факт, що концептуально дизайнерська діяльність розглядається як специфічна умова самореалізації особистості, самовдосконалення соціуму й особистості. Зокрема, І. Рижова зазначає, що «результатом

дизайнерської діяльності є виникнення соціального, культурного, цивілізаційного феномена, що являє собою продукт діяльності з проектування предметного світу, розробки зразків раціональної побудови предметного середовища, адекватних сучасному суспільству» [8, с. 167].

Слід зазначити, шо саморозвиток, самореалізація особистості в дизайнерській діяльності – це актуалізація і реалізація сутнісних сил людини, її можливостей, здібностей, смислів культури, цілей і цінностей для виявлення якостей соціальності і духовності. У такому разі саме завдяки використанню дизайнерського мистецтва у виховному процесі формується особистість як «осередок вічності» і «нескінченності» людського буття [2, с. 18].

Визначення неоднозначної ситуації в організації позанавчальної виховної роботи у вищій школі дозволяє передбачати, що соціальний досвід студентів, який формується у процесі використання дизайн-мистецтва, буде більш продуктивним в умовах гармонійної дизайн-діяльності, ніж при епізодичному її використанні у виховній роботі.

Як показало спостереження за студентами, які займаються як художньо-прикладною, образотворчою, так і дизайнерською діяльністю, їх освітній рівень і практичні навички відповідали успішному використанню дизайн-мистецтва у виховному процесі. У студентів другого року навчання уже наявний достатній рівень художньо-графічних умінь, вони мають достатній потенціал до сприйняття виразності художньої форми, до асоціативного аналізу образу і до різноаспектного інтелектуального аналізу дизайнерських рішень. Безперечно, найбільш привабливими у дизайнерській сфері є розробки, пов'язані з людською історією: домашній інтер`єр, імідж (костюм, зачіска, макіяж, аксесуари тощо), реклама, упаковка, подарунки, тощо.

З метою створення ситуації для осмислення особливостейі привабливості дизайн-мистецтва та його зв'язку з самовдосконаленням і самопізнаням власного «Я» у виховному процесі на другому році навчання студентами було ініційовано створення Школи самовизначення, яка дозволяла ознайомити їх із педагогічними можливостями соціально-виховного процесу.

Метою діяльності Школи став загальний розвиток, формування соціально значущої позиції та соціальної вихованості студентів. Педагогічні особливості занять у цій школі були досить різноманітними: знайомство з вимогами до виховної діяльності, використання дизайн-мистецтва залежно від вікових особливостей учасників, вимоги до реклами інформаційного матеріалу про заняття в Школі, цілеспрямованість на самоуправління, готовність до розробки індивідуальних і групових проектів, необхідність підготовки до здійснення просвітницької роботи про дизайн-мистецтво серед школярів.

Окрім того, досить продуктивними виявилися різноманітні форми занять у IIIколі: обговорення проблем, дискусії, презентації студентами власних ідей і планів, відвідування шкільних виховних акцій і програм, аналіз виставок. Ярмарок студентських виробів тощо.

Активні дії розгорталися завдяки використанню методу «занурення», спрямованого на те, щоб допомогти студентам найбільш повно відчувати себе учасниками конкретної соціально-виховної ситуації, проявляти себе в конкретній соціальній реалії творцем дизайну соціального чи освітнього середовища. Реалізується метод «занурення» завдяки досить широкому багатоаспектному інформуванню студентів про властивості різних об'єктів дизайну з врахуванням його емоційного впливу на особистість індивідуальних пріоритетів. Успіх застосування методу на першому етапі роботи зі студентами залежить від якості засобів і прийомів, використаних під час «занурення». У цьому випадку було використано розповіді педагогів і студентів третього-четвертого курсів, перегляд сюжетів і відео-фрагментів, занять, ярмарків, презентації студентських робі, учнівських доробок, занять у дитячому садку, освітньому закладі інтернатного типу тощо.

Досить популярним і педагогічно виправданим на заняттях у Школі самовизначення став метод стимулювання у студентів розуміння образних засобів дизайну, який обов'язково передбачав розвиток умінь здійснення вербальної характеристики об'єктів дизайну та вмотивування їх місця і педагогічного впливу у виховному процесі. Метод стимулювання уміння оцінювати, аналізувати, пропонувати власну оцінку дизайнерських виробів, зразків, використання дизайн-мистецтва як педагогічного чинника у соціальному вихованні передбачає сформованість усвідомлення студентами позитивного ставлення до мистецтва дизайну і до об'єктивного й доцільного його використання у виховному процесі.

Водночас у Школі самовизначення формувалося як усвідомлення цілей дизайн-діяльності, так і вміння оцінювати й добирати форми та види виховної діяльності, в яких дизайн-мистецтво виступає домінуючим засобом впливу на особистість. Формами контролю за розвитком студентів ми обирали інтерв`ю, методику створення рецензії, відгуку, оцінювання чи написання критичної статті.

Використання методу, аналізу й усного оцінювання дозволило підвести студентів на другому році навчання до свідомої участі у семінарі-практикумі «Мій вибір», що певною мірою уже наближало учасників семінару до реальної практичної діяльності. Це стало переходом до наступного етапу роботи, реалізація якої передбачала спрямованість виховної роботи на формування ініціативності (соціальної активності) студентів до розвитку індивідуальної активності щодо використання дизайн-мистецтва у виховному процесі (осмислення суті педагогічної діяльності, готовність до організаційно-педагогічної діяльності з різними учасниками цього процесу, наявність відповідальності за власний розвиток у практичній діяльності, проектування індивідуального розвитку на основі набутих знань).

Семінар практикум «Мій вибір» передбачав орієнтацію на спільний вибір з іншими учасниками семінару мотивів вибору напрямів діяльності: дизайн-мистецтва і виховної діяльності, цілей і бажання, інтересів та можливостей.

Студентам пропонувалося написати есе «Педагогічна діяльність і дизайн-мистецтво». Вони зробили спробу описати свою позицію, власну ініціативу щодо вибору майбутньої професії, усвідомлене кредо майбутньої роботи, спрогнозувати, як навчання в університеті може змінити їх як особистість, як участь у позанавчальній діяльності буде сприяти їх соціальному становленню і розвитку соціально значущих якостей. У випадку певних труднощів слухачам пропонувалися спонукальні запитання: «Що я можу?», «Мої здібності», «Що я хочу?», «В якій мірі я цього хочу?», «Створення «бачення» моєї діяльності як особистості, як фахівця?»

Висновки і пропозиції. Завдання експериментальної роботи сприяли тому, щоб увага педагогів і керівників творчих гуртків і об'єднань була спрямована на пробудження у студентів інтересу і потреб до оволодіння конкретним видом діяльності у позанавчальний час.

Нами було доведено, що оволодіння дизайн-мистецтвом у процесі активної діяльності спонукає студента постійно реалізовувати й удосконалювати знання і навички, індивідуальну роботу, пошукову творчу активність. Все це зміцнює позитивну мотивацію до використання дизайнерської діяльності.

Список використаної літератури:

1. Андрущенко В.П. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : кол. монографія; заг. ред.: В.П. Андрущенко, В.І. Луговий; АПН України, Ін-т вищ. освіти. Київ : Педагогічна думка, 2008. 254 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості. Монографія: у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретично-технологічні засади. 280 с.
3. Бойченко М.А. Моделі і технології виховання в зарубіжних країнах : навч. посіб. Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка. Суми : Мрія, 2012. 141 с.
4. Вайнола Р.Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія; за ред. С.О. Сисоєвої; НПУ імені М.П. Драгоманова. Запоріжжя : ХНРБЦ, 2008. 460 с.
5. Капська А.Й. Соціальне виховання студентів у сучасній вищій школі одна із актуальних проблем. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини / гол. ред. М.Т. Мартинюк. Київ : Науковий світ, 2007. С. 18 21.
6. Нісімчук К.А. Технології виховання: морально-етичний аспект : монографія; Інститут педагогічних технологій. Луцьк : Твердиня, 2009. 180 с.
7. Стрілець С.І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика : навч. посіб. для студентів ВНЗ; Черніг. нац. пед. ун-т ім. Т.Г. Шевченка. Чернігів, 2013. 507 с.
8. Рижова І.С. Дизайнерська діяльність: сутність, структура, механізм, спрямованість. Гуманітарний вісник ЗДІА. Випуск 22. Запоріжжя, 2015. С.156 169.

Kapskaya A., Liu Xin. The role of design art in the social and educational activities of university students

The article reveals the pedagogical aspects of educational extracurricular work using design art. A general description of the possibility and feasibility of the implementation of pedagogical tasks of design activities, which contains special functions of updating students' interest in educational work and the implementation of creative needs, is presented. The essence of social and educational activity with students is defined, which is to promote the development of personal and professional interests and inclinations, their emotional color, the pedagogical expediency of organizing the process of formation and development of the personality of the future teacher. It is proved that the organic combination in the socio-educational process of one of the types of art – design and the formation of the social personality of the student contribute both to the personal orientation of students to the educational environment, and professional orientation, which is implemented in the activities of the future teacher-organizer who owns the art of design impact on the identity of the student. The concept of design is interpreted as a reflection of material and spiritual being, the ability of the subject to manifest himself, self-improvement himself. Design activity in the article is considered, as: the process of human development of the world; collective and individual way of life of pupils; peculiar system of spiritual life of society; as the sphere of life of the artist.

The article is devoted to the search for effective pedagogical conditions and methods in the field of design activities that are aimed at updating and solving the problem of social education of students. It is noted that the problem of social education and the use of various types of extracurricular design activities is widely represented in social and pedagogical research. Revealed that for the successful social education of students requires special creative work. The essence of the concept of "design" and "design activities". It is revealed that the subject of design activity is the creation of a harmonious and expressive form of things, the environment, the lens, which together affects the personality of the student.

Key words: *social education, social and educational activities, design art, design activities, extracurricular work, future teacher-organizer.*

УДК 378.1
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.17

Р. Ю. Келемен
викладач
Коледжу при Карпатському інституті підприємництва
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

СУЧАСНІ МОДЕЛІ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ У СВІТІ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

Зміна вектора розбудови нашої держави в напрямі глобалізації та євроінтеграції вимагає забезпечення та дотримання прав і свобод людини. Стрімкий розвиток усіх сфер соціальної діяльності, поява концептуально нових течій в економіці та розширення кола міжнародної співпраці підвищують суспільні вимоги до фахівця в галузі права.

У сучасній Україні висувають високі вимоги до рівня якості професійної підготовки юристів, оскільки відсутність якості та добросовісності виконання посадових обов'язків неминуче призведе до негативних соціально-економічних наслідків. Сучасне право характеризується зростанням, з одного боку, інтеграційних процесів, з іншого – пришвидшенням реформ. Тому юристам потрібні такі якості: гнучкість правового мислення, здатність розуміти соціальний контекст правових інститутів, знання стабільних принципів і норм права, історичні передумови їхнього формування.

Якість юридичної освіти є соціальним показником і визначається як відповідність системи юридичної освіти актуальним потребам громадянського суспільства та особистості, яка отримує юридичну освіту. Ключовими ознаками якісної освіти за напрямом «Юриспруденція» є інтегрованість, міждисциплінарність, особистісність і комплексність спрямованості юридичної освіти.

Стаття присвячена аналізу сучасного стану якісної підготовки юристів в Англії, Німеччині, США та Франції. Закцентовано увагу на тому, що у всіх країнах спостерігається тенденція до реформування юридичної освіти, зумовлене бажанням нівелювати протиріччя між юридичною освітою, професійною практикою і вимогами ринку та суспільства загалом. Встановлено, що зусилля спрямовані переважно на формування нового балансу між теоретичною і практичною підготовкою майбутніх юристів. Також зазначено, що реформатори обмежені обставинами, які спричинені типом правової системи.

Обґрунтовано, що система джерел права, модель судового процесу безпосередньо впливають на формат юридичної освіти, а це вказує на необхідність врахування цих чинників у виробленні стратегій трансформацій та модернізацій сучасної юридичної освіти.

Ключові слова: *підготовка, правова система, юридична освіта, юридична професія, модель юридичної освіти.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Найголовнішими складовими соціально-державної системи завжди була освіта, значення якої підкреслюється в багатьох розвинених країнах. За останні роки структура освіти в Україні та низці інших країн значно змінилася: з'явилася безліч закладів професійної та вищої освіти, розширилися напрями підготовки, підвищилася соціальна значущість завдання вищої та професійної освіти.

У сучасних умовах спостерігається зростання критичного інтересу суспільства до проблеми юридичної професійної освіти, пов'язане безпосередньо зі значними змінами соціально-економічних умов в Україні та інших країнах. Відчутною проблемою сучасності є невизначеність, пов'язана з недостатньою теоретичною розробкою та недостатньо точною ідеологічною усвідомленістю процесу формування освітнього середовища.

Зазначена проблема є актуальною і для сфери юридичної освіти. Причини претензій до якості підготовки юристів пов'язані з низкою чинників, найзагальнішими серед яких для всіх країн є зміна ролі юриста в суспільстві і ринку юридичних послуг; наявність різнопланових запитів у різних суб'єктів (академічної спільноти, студентів, представників юридичної професії, держави, суспільства); зростаюча суспільна рефлексія стосовно права і юридичної професії; зростаюче протиріччя між юридичною освітою, професійною практикою і вимогами ринку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багатоаспектні проблеми юридичної освіти розглядаються юристами-науковцями, практиками в різних галузях права, а також експертами з економіки, державного управління. Проблема підготовки юристів постає предметом обговорення не лише в середовищі професіоналів–юристів, а й у наукових колах педагогів, істориків, філософів та інших. Так, науковці здійснюють комплексні дослідження стосовно характеристики теоретико-методичних засад психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів (О. Котикова, Л. Міхневич,); теоретико-методологічного аналізу ролі, функцій та значення правової освіти населення як складника системи освіти (С. Богачов); диференціації правової освіти та професійної юридичної освіти (В. Масальський,

© Келемен Р. Ю., 2019

Д. Скородумова); модернізації моделі вищої юридичної освіти та підготовки кваліфікованих фахівців сфери юридичної діяльності (М. Задояний, І. Оксьома, Л. Стецюк, В. Сущенко та інші).

Мета статті. Головною метою роботи є аналіз основних моделей юридичної освіти в різних країнах світу.

Виклад основного матеріалу. Популярність юридичної професії та відсутність чітких критеріїв визначення затребуваності таких фахівців спричинили хаотичне збільшення кількості навчальних закладів з підготовки юристів. Також серед низки чинників, які впливають на актуальні проблеми якості юридичної освіти, доцільно виокремити:

– значні зміни в соціально-економічному житті та правовій сфері, які вимагають від системи юридичної освіти адекватних перетворень;

– масове отримання юридичної освіти, що зменшує якісний рівень професійної освіти юридичних кадрів;

– нестача юридичних кадрів, які здатні належним чином здійснювати професійні обов'язки в інтенсивно мінливих умовах ринкового господарювання за надмірної кількості студентів-юристів, масово підготовлених за застарілим «освітнім стандартом» [4, с. 115];

– диверсифікація юридичної освіти (бакалаврат, магістратура, аспірантура, докторантура) та поява потреби в отриманні якісної юридичної освіти на всіх рівнях навчання;

– зміна рівня фінансового забезпечення державних закладів юридичної освіти, що спричинює проблематику їхнього виживання залежно від якості професійної підготовки, яку вони надають.

У сучасних умовах спостерігається зростання публікацій із проблеми юридичної освіти, обговорення різних проектів реформ підготовки юристів, в яких окреслено проблему пошуку нового балансу між теоретичною та практичною складовою сучасної моделі юридичної освіти [3, с. 280]. На цьому тлі звичним є прагнення домогтися від системи юридичної освіти максимальної ефективності в підготовці студентів до майбутньої професійної кар'єри.

Успіх реформ залежить не стільки від суб'єктивних чинників (наприклад, освітньої політики), а від типу правової системи. Її вплив, як доцільно зазначають С. Стеценко та Л. Васечко, варто інтерпретувати крізь концепт «стежки залежності»: чим довше існує інститут, тим більшими витратами супроводжуються інституційні зміни [5, с. 74]. З огляду на це, доцільним є розгляд особливостей організації підготовки юристів у системотвірних країнах основних правових сімей (Англії, Німеччини, США, Франції) крізь призму специфіки правової системи.

Так, у Німеччині юридичну освіту студенти отримують, як правило, на юридичному факультеті одного з університетів. Тут не практикується поширення єдиного освітнього стандарту для всієї країни. Роль професійних стандартів для юристів виконує закон про суддів, який також забезпечує єдність юридичної освіти на всій території країни. На початковому етапі навчання студенти прослуховують курс обов'язкових лекцій з основних галузей права (цивільне, карне, публічне, процесуальне право, методологію правової науки, її філософські, історичні та соціальні основи). Варто зазначити, що акцентується увага й на дисциплінах негалузевого характеру, оскільки університети Німеччини прагнуть випускати юристів широкого профілю, здатних претендуватиме не лише на власне юридичні посади, а й займатися адміністративною та іншою управлінською діяльністю [8, с. 91].

Після засвоєння дисциплін обов'язкового блоку відбувається спеціалізація студентів. Кількість напрямів спеціалізації неоднакова в різних університетах, однак найпоширенішими є історія права, порівняльне правознавство, кримінальне право; німецьке і європейське адміністративне право; трудове і соціальне право; податкове право; підприємницьке право; господарське право Німеччини та ЄС; цивільно-процесуальне право; міжнародне приватне і процесуальне право; міжнародне право [4, с. 114].

Метою юридичної освіти на другому етапі є отримання практичних навичок у конкретних сферах юридичної діяльності («референдаріат»). За загальним правилом стажування охоплює чотири фази:

– І фаза пов'язана з роботою в судовій канцелярії (для вивчення цивільного права і підготовки текстів судових рішень);

– змістом ІІ фази є робота в окружній прокуратурі або відділі кримінальних справ суду (фокусування на кримінальному праві і практиці в підготовці текстів обвинувальних висновків і у виступах з боку звинувачення у судових процесах);

– ІІІ фаза проходить у муніципальних органах влади (акцент на адміністративному праві, а юридичні навички відпрацьовуються за допомогою підготовки матеріалів для судових розглядів та представлення інтересів органів влади в судових процесах);

– на IV фазі стажування майбутній юрист працює в якості адвоката-стажиста або юриста в комерційній компанії (акцент на підготовці матеріалів для судових розглядів і представленні інтересів клієнтів у судових процесах).

На кожній фазі випускник зобов'язаний відвідувати аудиторні заняття і регулярно здавати іспити. Навчання стажера ведуть досвідчені судді, прокурори й адвокати під контролем досвідченого практикуючого юриста.

Франція належить до країн, у яких основним завданням університетів є інтелектуальна

підготовка, а не професійна. Традиційно у Франції юридичну освіту можна отримати на юридичних факультетах певних державних університетів за різними рівнями у сфері юриспруденції:

1) перший – обов'язкова програма Licences en Droit («ліцензіат права»). Вступ на цю програму можливий відразу після закінчення середньої школи і отримання атестата baccalauréat. На її освоєння припадає три роки юридичної підготовки, які спрямовуються на вивчення історичного вступу до вивчення права, вступу в приватне та публічне право, конституційного та цивільного права, історії права й інститутів, права зобов'язань, кримінального та адміністративного права, права державних фінансів, європейського права. Навчання в межах цієї програми базується на вивченні норм законодавства і судової практики [1, с. 144–149]. Рівень Licence en Droit не дає права вести юридичну практику;

2) другий рівень юридичної освіти – Master 1 або початковий рівень майстра права (магістр права першого року). Вступники на магістерські програми піддаються відбору на основі їхніх оцінок, успішності і нагород, отриманих у процесі навчання за програмою Licence. Цей рівень необхідний для допуску до екзамену на право ведення юридичної практики або для продовження подальшого навчання. Студентам надається можливість більш поглибленого вивчення конкретних галузей права – міжнародного, комерційного, публічного. Загалом усі заняття спрямовані на вироблення професійних умінь і навичок. Після отримання рівня Master 1 у випускника з'являється право на юридичну практику (наприклад, вступити юрисконсультом на підприємство) і допуск до регульованих юридичних професій (адвокат, судовий пристав, нотаріус, суддя). Незважаючи на це, більшість студентів прагнуть освоїти підвищений рівень майстра права;

3) третій рівень – Master 2 – магістра права другого року. Ця програма має два різновиди: дослідницька спеціалізація як сходинка до подальшого отримання докторського ступеня (Master 2 Recherche) або професійна спеціалізація, елементом якої є обов'язкове стажування (Master 2 Professionnel).

Юридична професія в Англії базується на двох основних категоріях юристів – баристерів та соліситорів. Соліситори є категорією адвокатів, які готують судові матеріали для ведення справ баристерами. Соліситори також працюють юрисконсультами в різних організаціях і мають право вести судові справи в судах нижчих інстанцій (магістратних судах графств і міст-графств). Баристери – категорія адвокатів більш високого рангу, які спеціалізуються на веденні справ у судах. Діяльність усіх цих фахівців має само регулятивний характер, а членство в професійних асоціаціях є обов'язковим (у баристерів – Колегія адвокатів; у соліситорів – Товариство юристів) [2, с. 153].

Юридична освіта в Англії базується на вивченні семи основних дисциплін: кримінальне право, цінні папери та довірливе управління, право ЄС, договірне право, зобов'язання, що випливають із заподіяння шкоди, право власності та земельне право, публічне право (конституційне право, адміністративне право і права людини). Юриспруденція зазвичай викладається в соціальному, економічному і політичному контексті. Окрім цього, студенти повинні брати участь у наукових дослідженнях.

Метою юридичної освіти в Англії є оволодіння студентами базовими знаннями і розумінням основних особливостей правової системи. Типовий набір знань і умінь, очікуваних від випускника юридичного факультету, досить традиційний і охоплює знання та розуміння базових правових доктрин, принципів і джерел права, інститутів, у межах яких реалізується право.

Загалом в Англії немає єдності думок стосовно балансу теоретичного і практичного компонента в навчальних програмах. Домінує точка зору, що юридична освіта є різновидом гуманітарної освіти. Водночас абсолютно ясно відчувається прагнення посилити практичну спрямованість юридичної освіти. Це знаходить відображення не лише в появі додаткових і факультативних курсів практичного змісту. Нині все активніше впроваджуються рольові ігри та юридичні клініки. Під час навчання студенти, зацікавлені в юридичній практиці, мають можливість контактувати з професійними юристами.

У США основними характеристиками моделі підготовки юристів є вузька спеціалізація і практична спрямованість навчання. Для отримання ступеня доктора права необхідно мати ступінь бакалавра і пройти 3-річний курс юридичної школи. В США вже багато років ведуться дискусії стосовно того, хто буде контролювати зміст юридичної освіти – юридичні школи чи представники юридичної професії. У підсумку сформувалася досить стійка система врахування різних інтересів: викладачів, Американської асоціації юристів і великих юридичних фірм, які визначили набір компетентностей, необхідних юристам. У цьому списку: вирішення проблем; юридичний аналіз та оцінка; вивчення юридичної літератури, документів і фактів; комунікативність; консультування; ведення переговорів; знання процедур, пов'язаних із судовими суперечками та альтернативні способи вирішення спорів; організація й управління в галузі юридичної роботи [6, с. 408].

Основним завданням юридичної освіти є підготовка до отримання доступу в професійне співтовариство, а також до успішної і відповідальної

участі в правничій професії. Незважаючи на відсутність єдиного навчального плану, значних відмінностей у програмах навчання не простежується.

Практичне спрямування юридичної освіти відображається в методиці навчання. В американській системі освіти акцентується увага на самостійних дослідженнях студентів, розвитку усного мовлення, навичок аргументації і висловлення власної думки. Критичне мислення виробляється, по-перше, за допомогою методики, заснованої на аналізі конкретних справ («прецедентний метод» Ленгделла), суть якого полягає в ознайомленні з судовими прецедентами відповідної галузі права. Студенти вивчають основні прецеденти, а потім на заняттях організовується їхнє обговорення. По-друге, застосовується в досить «агресивній» формі «сократівський метод», суть якого полягає у викладенні справи (фактів, рішення і мотивування). Потім студенту задаються все складніші запитання щодо наслідків прийнятого у справі рішення, взаємодії рішення з іншими прецедентами або мотивами суду. Застосовуються лекції та викладання на основі «підходу до проблеми» [7, с. 185].

У США переважна більшість випускників юридичних шкіл отримують патент на заняття адвокатською практикою. В кожному штаті (за винятком штату Вісконсін) вимагається проходження іспиту, який складається з декількох етапів. Перший – письмовий, який охоплює виконання тесту з загальних питань права; другий (теж письмовий) – передбачає написання коротких творів на запропоновані питання; третій етап – іспит із запитаннями з професійної відповідальності. Після успішної здачі іспиту видається патент на право займатися юридичною практикою.

Висновки. Таким чином, порівняльний аналіз моделей юридичної освіти в розглянутих країнах показав, що в Німеччині та Франції має місце поділ академічної та практичної підготовки. Хоча організація навчання на кожному із зазначених етапів різниться, базовий підхід залишається незмінним – доступ до так званих регульованих юридичних професій передбачає проходження університетського курсу і обов'язкового стажування.

Тоді як в Англії університетський курс – це в першу чергу загальна підготовка, а центр ваги зміщений на післявузівське практичне навчання. Аналогічна ситуація і в США, де юридична освіта є доповненням до загальної 3-річної вищої освіти без спеціалізації. Баланс між теоретичною і практичною підготовкою знайдений у такому форматі, коли спостерігається переважання стажування.

Підбиваючи підсумки, зауважу, що наявні досить сильні відмінності між західноєвропейськими моделями юридичної освіти, детерміновані особливостями становлення і розвитку національних правових систем. Реформатори всіх країн цілком усвідомлюють, що не існує ідеальних систем підготовки юристів та що їхні власні недержавні моделі страждають від недосконалості і прогалин. Слід віддати їм належне в тому, що вони добре усвідомлюють своє історичне і культурне коріння, так само як і спосіб усунення існуючих недоліків. Вони справедливо не довіряють механічним зовнішнім запозиченням, які в основі мають найчастіше ідеологічну базу.

Сучасне право характеризується зростанням, з одного боку, інтеграційних процесів, з іншого – прискоренням реформ [3, с. 279]. Отже, юристам потрібна гнучкість правового мислення, здатність розуміти соціальний контекст правових інститутів, знання стабільних принципів і норм права, історичні передумови їхнього формування.

Список використаної літератури:

1. Битяк Ю.П., Яковюк І.В. Правова культура в умовах становлення громадського суспільства : монографія. Харків : Право, 2007. 248 с.
2. Воронцова К. Загальна характеристика вищої юридичної освіти Великої Британії. *Молодь і ринок*. 2015. Вип. 5 (124). С. 151–156.
3. Задояний М., Оксьом І. Сучасні підходи щодо модернізації юридичної освіти в Україні. *Публічне право*. 2012. Вип. 4 (8). С. 276–284.
4. Кадала В.В. Проблеми та перспективи юридичної освіти у XXI столітті. *Вища юридична освіта: історичний досвід та перспективи розвитку*: матеріали регіон. кругл. столу (Маріуполь, 22 лютого 2018 р.). Маріуполь, 2018. С. 112–115.
5. Стеценко С.Г., Васечко Л.О. Глобалізація та право: національний вимір : монографія. Київ : Атіка, 2011. 132 с.
6. Friedman L.M. A History of American Law. New York, 2005. 620 p.
7. Heringa A.W. Legal Education. Reflections and Recommendations. Cambridge : Intercentia, 2013. 228 p.
8. Malko A.V., Salomatin A.Y. Legal Systems of contemporary world. Penza, 2014. 166 p.

Kelemen R. Yu. Modern models of legal education in the world: traditions and innovations

Changing the vector of development of our state in the direction of globalization and euro integration requires the assurance and observance of human rights and freedoms. The rapid development of all spheres of social activity, appear of conceptually new trends in the economy and the expansion of international cooperation raise public demands for specialist in the field of law. In modern Ukraine there are high requirements to the level of quality of vocational training of lawyers, such as the absence of quality and the good faith performance

of official duties will inevitably lead to negative socio-economic consequences. Modern law is characterized with growing, on the one hand, the integration processes, on the other – the acceleration of reforms. That is why such qualities are necessary for lawyers: flexibility of legal thinking, ability of understanding social context of legal institutions, knowledge of stable principles and norms of law, historical preconditions of their formation. Quality of legal education is a social indicator and is defined as the correspondence of the legal education system to the actual needs of civil society and personality, which graduates from the legal institution. The key features of quality education according to the direction "Jurisprudence" are integration, interdisciplinary, personality and complexity of the direction of legal education.

The article deals with the analysis of modern state of training lawyers in England, Germany, USA and France. Attention is drawn to the fact that in all countries there is a tendency to reform legal education that is due to the desire to even out the contradiction between legal education, professional practice and requirements of the market and society as a whole. It has been determined that efforts are directed mainly to the formation of new balance between theoretical and practical training of future lawyers. Also it has been mentioned that reformers are limited with circumstances that are caused by the type of legal system. It has been substantiated that the system of law resources, the model of litigation directly affects the legal education format, which indicates the necessity to take these factors into account in the development of strategies of transformation and modernization of modern legal education.

Key words: *training, legal system, legal education, legal profession, model of legal education.*

УДК [378.14:811.111](477)
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.18

О. Ю. Коваль
викладач кафедри іноземних мов
Таврійського державного агротехнологічного університету
імені Дмитра Моторного

ПРОЕКТНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Статтю присвячено методу проектів як засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. В епоху глобалізації світу володіння іноземними мовами виступає неодмінною умовою конкурентоспроможності майбутнього випускника вищого навчального закладу. Процес навчання іноземної мови можна ефективно поліпшити завдяки використанню інноваційних методичних технологій навчання, до яких належить метод проектів.

Розглянуто загальну характеристику проектної технології та класифікацію проектів за різними критеріями. Проаналізовано праці вітчизняних та зарубіжних науковців щодо використання проектного методу навчання на практиці. Визначено етапи роботи над проектом.

У статті обґрунтовано доцільність застосування проектної методики для сприяння розвитку творчих здібностей студента, стимулювання його самостійної продуктивної навчальної діяльності, поглибленню знань ыз предмету, формування навичок командної роботи. Автор наголошує, що впровадження проектного навчання поліпшує комунікативні здібності студентів, рівень їх практичного володіння іноземною мовою та підвищує мотиваційний потенціал.

Стверджується, що успіх реалізації методу проектів багато в чому залежить від правильно організованої роботи і спільних зусиль учасників проекту на всіх його етапах. Окреслено систему оцінювання іншомовної проектної діяльності студентів.

Метод проектів допомагає на практиці забезпечити міжпредметні зв'язки. Під час виконання проектів студенти різних спеціальностей виявляють універсальний характер іноземної мови. Відбувається усвідомлення того, що знання іноземної мови – це необхідна передумова сучасного розвитку техніки, науки, культури, економіки та міжнародних зв'язків.

Масове впровадження проектних технологій в освітній процес дозволить випускникам вищих навчальних закладів не тільки отримати нові знання, компетенції та навички вирішення практично значимих прикладних задач, а й дасть імпульс до розвитку самостійності та самоосвіти, що є запорукою конкурентоспроможності кадрів у сучасній економіці.

Ключові слова: *проектна методика, технологія, іноземна мова, міжкультурне спілкування, творча діяльність.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується виникненням нових технологій та методів викладання іноземної мови. Серед нових педагогічних технологій, націлених на реалізацію особистісно-орієнтованого навчання, важливим є проектне навчання. На сьогодні метод проектів є досить актуальним, оскільки він стимулює у студентів мотивацію до вивчення іноземної мови, сприяє активізації пам'яті та мислення, активізує набуті під час вивчення іноземної мови знання граматики та лексики, спонукає до дослідницької діяльності. Цей метод можна порівняти з науковою діяльністю, тому що під час підготовки студент знаходиться у постійному творчому пошуку потрібного матеріалу та подальшому його опрацюванні для захисту перед аудиторією. Проектна діяльність допомагає не тільки збагатити словниковий запас, а й надає можливість подолати мовний бар'єр, який виникає у студентів у ході спілкування іноземною мовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато сучасних науковців присвячують свою праці дослідженню методу проектів на заняттях з іноземної мови (О. Пєхота, І. Зимня, Н. Пахомова, О. Пометун, К. Баханов, А. Касперський, П. Петряков, В. Мельников, Д. Новиков, В. Гончарова, О. Коберник, Н. Шевчук). Дослідники наголошують, що метод проектів є важливим компонентом якісного, продуктивного навчання, який відображає реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в освіті. На думку вчених, проектна робота є одним із активних способів проведення занять, який забезпечує гарантоване досягнення спланованого результату. Втім, залишається недостатньо розробленою методика використання проектного навчання у вищих навчальних закладах.

Мета статті – виокремити основні елементи проектної технології навчання, етапи роботи над проектом та особливості залучення студентів до проектної роботи з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методика проектного навчання вперше була використана у США наприкінці 60-х років XX століття при навчанні студентів медичних спеціальностей,

© Коваль О. Ю., 2019

а пізніше проектний підхід став використовуватися при вивченні інших дисциплін.

Поняття проектного навчання було запропоновано А. Морганом у статті «Теоретичні аспекти проектно-орієнтованого навчання у вищій освіті» у 1975 році. А. Морган трактує проектне навчання як діяльність, у результаті якої студенти навчаються шляхом залучення до вирішення реальних проблем, при цьому маючи певний ступінь відповідальності в організації навчальної діяльності.

А. Морган виокремлює три основні моделі використання проекту:

1. Project exercise. Проект як вправа. Цілі проекту полягають у тому, що студенти повинні застосувати вже отримані знання в рамках досліджуваного предмета.

2. Project component. Проект як компонент. Цілі цієї моделі ширші, ніж у попередній. Проект має більш міждисциплінарний характер, який передбачає вирішення реальних завдань.

3. Project orientation. Проектні цілі домінують над навчальними. Навчальний матеріал визначається вимогами тем проекту, а не навчальними завданнями [8, с. 8].

У сучасному розумінні термін «проект» трактується як задум, ідея або намір, який здійснюється для досягнення певних результатів. Науковці по-різному трактують термін «метод проектів»:

1) це сукупність певних дій, документів, попередніх тестів; задум для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду творчих, теоретичних продуктів [6, с. 11];

2) це самостійна, цілеспрямована діяльність студентів під керівництвом викладача, що спрямована на вирішення певної дослідницької проблеми та отримання конкретного результату у вигляді продукту, який є підготовленим на основі аналізу опрацьованої інформації [7, с. 59];

3) це система навчання, в якій знання й уміння учні здобувають у процесі планування та виконання практичних завдань-проектів, що постійно ускладнюються [5, с. 304].

Відповідно до зазначених визначень терміну «метод проектів» можна виокремити його характерні риси: застосування комплексу знань і навичок із різних галузей науки; відповідність тем і поставлених завдань реальним інтересам і потребам студентів; чітка послідовність етапів роботи над дослідженням; творча спрямованість процесу; орієнтація на практичний результат, інтенсивна позааудиторна робота.

Широке застосування методу проектів підтверджено значною кількістю класифікацій проектів. Найповнішу з них запропонувала одна з найвідоміших дослідниць Є.С. Полат. Вона виокремила такі критерії при класифікації проектів:

1) **За ознакою домінуючого в проекті методу**: *дослідницькі* (повністю підпорядковані логіці невеликого дослідження і мають структуру, яка наближена до наукового дослідження), *ролево-ігрові* (учасники беруть на себе певні ролі, які обумовлені характером та змістом проекту, особливістю вирішуваної проблеми), *інформаційні* (спрямовані на збір інформації про об'єкт або явище, аналіз та узагальнення матеріалів), *практико-орієнтовані* (відрізняються чітко позначеним результатом діяльності учасників проектів, який обов'язково орієнтований на соціальні інтереси самих учасників).

2) **За ознакою предметно-змістовної області проекту:** *монопроекти* (проводяться в рамках одного навчального предмета), *міжпредметні проекти* (невеликі проекти, що стосуються двох-трьох предметів, або досить об'ємні, тривалі, які планують вирішити ту чи іншу досить складну проблему, значущу для всіх учасників проекту).

3) **За характером координації:** *проекти з відкритою координацією* (координатор ненав'язливо направляє роботу учасників проекту, організовує в разі необхідності окремі етапи проекту), *проекти з прихованою координацією* (телекомунікаційні проекти).

4) **За характером контактів:** регіональні (у межах однієї країни), міжнародні (учасники є представниками різних країн).

5) **За кількістю учасників проекту:** *особистісні* (між двома партнерами, що знаходяться в різних регіонах, країнах), *парні* (між парами учасників), *групові.*

6) **За тривалістю проведення:** *короткострокові* (для рішення невеликої проблеми або частини більш значущої проблеми); *середньої тривалості* (один–два місяці) і *довгострокові* (до року) [6, с. 13].

Будь-який проект є процесом і, як наслідок, під час його виконання і організації треба дотримуватися певних етапів роботи. Першим етапом є організаційно-підготовчий. На цьому етапі відбувається визначення теми проекту, визначення проблем та цілей дослідження, в ході досягнення яких ця проблема буде вирішена. Учасники вибирають методи і прийоми дослідження, які дозволяють реалізувати рішення конкретних завдань. На цьому етапі також відбувається розподіл обов'язків між учасниками. Варто пам'ятати, що під час формування групи до складу слід залучати студентів різної статі та різного рівня успішності. Завданням викладача є підвищення мотивації студентів, допомога у розробці дій щодо реалізації проекту.

Другий етап проектної роботи – пошуково-дослідницький. Студенти здійснюють збір інформації, виконують аналіз та систематизацію зібраних даних дослідження. Викладач стимулює розумову активність студентів, оцінює проміжні результати. Підсумком цього етапу стають факти та висновки, зроблені в ході дослідження.

Третім етапом є звітно-оформлювальний. Учасники проекту оформлюють проект та результати дослідження згідно зі встановленими вимогами. Це може бути презентація, стіннівка, брошура, буклет, постер. Функція викладача на цьому етапі – консультування з питань процедури захисту проекту.

Завершальним етапом проекту є інформаційно-презентативний. На етапі відбувається захист проектів та його оцінювання викладачем або експертною групою. Захист проекту може бути здійснений у різних формах. Головним завданням є представлення результату своєї роботи, проблеми дослідження, цілей та завдань. Під час захисту проекту студенти набувають навичок публічного виступу перед аудиторією. Видами проектних продуктів можуть бути стаття, есе, стіннівка, мультимедійна презентація, брошура, постер, листівка, блог, колаж, звіт, доповідь, виставка, відеоролік, веб-сторінка, ділова гра.

Різні етапи проекту сприяють засвоєнню студентами певних видів діяльності: на перших трьох здобуваються знання і вміння щодо створення матеріального об'єкта, поглиблюються знання з іноземної мови. На останньому етапі набуті знання і вміння перетворюються в компетенції.

Викладач повинен пам'ятати, що оцінювання проекту має бути комплексним і здійснюватися за такими параметрами, як повнота висвітлення теми, логічність, доступність, нестандартні підходи до вирішення проблем, культура мовлення, оформлення інформації, вміння давати відповідь на додаткові запитання.

Застосування проектного методу дозволяє студентам використовувати лексику за профілем навчання. Презентація проекту забезпечує додаткову мовну практику. Цей вид діяльності підвищує мотивацію з вивчення іноземної мови, прищеплює студентам навички командної роботи, дає простір для творчої діяльності, розвиває вміння відстоювати свою точку зору, робити аргументовані висновки, обробляти дані дослідної роботи та оформлювати результати.

Практика проектного методу успішно застосовується на заняттях з іноземної мови у Таврійському державному агротехнологічному університеті імені Дмитра Моторного. Викладачі кафедри іноземних мов впроваджують нові інтерактивні технології під час практичних та лабораторних занять, обґрунтовуючи проектну методику як складову розвитку іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців. Найпоширенішими видами проектної методики є:

1. Доповіді на конференції. Студенти, під керівництвом викладача обирають тему доповіді. Найчастіше теми безпосередньо пов'язані зі спеціальністю майбутнього фахівця. У процесі підготовки студенти не тільки відбирають наукову інформацію, а й опрацьовують фахову лексику, розробляють анкети та проводять опитування серед студентів. Після опрацювання інформації готують презентації та захищають теми своїх доповідей на конференції перед викладачами кафедри та студентами інших груп. Учасники конференції повинні бути готовими до обґрунтованого пояснення будь-якого аспекту дослідження. Після конференції тези доповідей науковців друкуються у збірнику університету.

2. Конкурс наукових постерів. Учасники конкурсу об'єднуються у групи та готують постери за обраною темою. Інформація у постері повинна бути чітко і логічно викладеною. По закінченню роботи над проектом відбувається постер-сесія, де студенти мають захистити свій проект, чітко давати відповіді, якщо у присутніх є запитання щодо змісту дослідження.

3. Есе. Студентам пропонується написати есе за поданою темою. Кращі за результатами голосування нагороджуються подарунками.

4. Англомовний кіноклуб. Щомісяця відбувається засідання англомовного кіноклубу. Студенти переглядають уривки фільмів, дискутують, оцінюють дії тих чи інших персонажів. Кінцевим продуктом цієї діяльності є написання есе.

5. Мультимедійні презентації. Презентації як частина самостійної роботи є найпоширенішим різновидом проектної діяльності. Тематика презентацій залежить від опрацьованих на заняттях тем протягом семестру. Після захисту презентацій студентам нараховуються додаткові бали до загального рейтингу.

У рамках тижня іноземної мови також відбуваються вистави, вікторини, рольові та ділові ігри, інтерв'ю.

Аналіз досвіду використання методу проектів під час вивчення іноземної мови довів, що студенти під час проектної діяльності вдосконалюють такі вміння, як опрацювання інформації, аналіз, систематизація, встановлення асоціацій із вивченим раніше, пошук різноманітних рішень із проблеми, відстоювання своєї точки зору, спілкування іноземною мовою, відповідальність за результати своєї праці, робота в команді. Проектна робота не тільки підвищує мотивацію та інтерес до вивчення іноземної мови, а й стимулює вивчення граматики та лексики, допомагає залучити студентів до іншомовної мовленнєвої діяльності.

На основі досвіду роботи з методом проектів можна виокремити певні проблемні моменти організації проектної роботи:

1. організація мовного спілкування під час роботи;

2. міжособистісні проблеми у колективному спілкуванні;

3. організація роботи у групах;

4. інтеграція проекту в навчальний процес;

5. недостатнє методичне забезпечення.

Висновки і пропозиції. При використанні проектного методу в навчальній діяльності студентів викладач покращує рівень знань студентів з іноземної мови. Проектні технології забезпечують творчу самореалізацію студентів, сприяють розвитку їх інтелектуальних здібностей, допомагають включитися в майбутню професійну діяльність фахівців. Педагогічно грамотна організована самостійна творча проектна діяльність може стати для студентів стимулом до подальшої дослідницької та наукової роботи з теми дослідження.

Метод проектів може бути ефективно використаний на різних етапах навчання, але у поєднанні з іншими методами, дозволяючи оптимізувати процес навчання іноземної мови.

Список використаної літератури:

1. Гордєєва А.Й. Як організувати позааудиторну самостійну роботу студентів. Іноземні мови. 2009. № 2. С.24–28.
2. Гончарова В.Б., Аносова Ю.П. Метод проектної діяльності на заняттях іноземної мови за професійним спрямуванням у ВНЗ I–II р. а. Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. 2013. № 3. С. 136–143.
3. Мартынова Т.М. Использование проектных заданий на уроках английского языка. Иностранные языки в школе.1999. № 4.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. Мн.: Соврем. Слово, 2005. 720 с.
6. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. Иностранные языки в школе. 2000. № 2–3. С. 10–15.
7. Штельмах О.В. Метод проектів у навчанні іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей під час позааудиторної роботи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 6. С. 59–61.
8. Morgan, A. Theoretical aspects of project-based learning in higher education. British Journal of Educational Technology. 1983. Vol. 14. № 1. January.

Koval O. Project method of teaching foreign language higher education institutions students

The article is devoted to the project method as a means for activating students' educational and cognitive activity. In the era of world globalization foreign language proficiency is an indispensable condition for the higher educational institution future graduate competitiveness. The foreign language learning process can be effectively improved through the use of innovative methodological learning technologies, which include the project method.

The general description of the project technology and the project classification according to different criteria have been considered. The papers of scientists on the project method practical application are analyzed. The stages of work on the project are determined. The article proves the idea, that the project method is aimed at developing the student's creative abilities, stimulating their independent productive educational activities, gaining profound knowledge of the subject, forming team work skills. The author emphasizes that project training improves communication skills of students, their level of foreign language practical knowledge and improves motivation potential.

The opinion, that the success of the implementation of the project method depends on properly organized work and joint efforts of project participants at all stages. The system of foreign students' project activity evaluation is outlined.

The method of projects helps in practice to provide interdisciplinary connections. During the implementation of projects, students of different specialities show the universal character of the foreign language. Foreign language knowledge is a prerequisite for the modern development of technology, science, culture, economics and international relations.

Implementation of project technologies in the educational process enables higher educational institutions graduates not only to acquire new knowledge, competences and skills, to solve practical applications as well as to give impetus to the development of independent work and self-education, which is the key to the staff competitiveness in the modern economy.

Key words: *project method, technology, foreign language, intercultural communication, creative activity.*

УДК 378.046-021.68:37.014.6
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.19

Л. Г. Кондратова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри відкритих освітніх систем
та інформаційно-комунікаційних технологій
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Розглядаються питання науково-методичного супроводу як педагогічної умови процесу розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в освітньому середовищі післядипломної педагогічної освіти. З'ясовано основні поняття дослідження, розглянуто погляди науковців на поняття науково-методичного супроводу.

Розглянуто наукові погляди на структуру науково-методичного супроводу в умовах післядипломної педагогічної освіти. Доведено, що науково-методичний супровід навчання педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти ґрунтується на засадах науковості, прогностичності, гнучкості, мобільності, випереджувальної неперервності, принципах андрагогіки і гуманізму, акмеології і синергетики, менеджменту і маркетингу.

Розкрито структуру науково-методичного супроводу розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в післядипломній педагогічній освіті. До складових науково-методичного супроводу віднесено предметно-методичну, дорадницьку, педагогічно-фасилітативну. психолого-мотиваційну, інформаційно-комунікаційну, технологічну, організаційно-методичну, тьюторську складові.

Виходячи зі специфіки педагогічно-мистецької діяльності вчителів музичного мистецтва та враховуючи компоненти розвитку їх педагогічної майстерності надано характеристику складовим науково-методичного супроводу розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в післядипломній педагогічній освіті.

Зосереджено увагу на впровадження новітніх форм навчання вчителів у формальній освіті. До дієвих форм навчання вчителів музичного мистецтва щодо розвитку педагогічної майстерності на курсах підвищення кваліфікації віднесено тренінгове, поглиблене навчання на основі тематичних та авторських спецкурсів. Розкрито шляхи оновлення науково-методичного супроводу під час підготовки вчителів музичного мистецтва в формальній освіті у світлі освітніх реформ.

Ключові слова: *науково-методичний супровід, педагогічна умова, розвиток педагогічної майстерності, вчителі музичного мистецтв, післядипломна педагогічна освіта.*

Постановка проблеми. Сучасні освітні тенденції, поява нових нормативних документів, проектів у післядипломній педагогічній освіті визначають її шлях на десятиріччя. Серед багатьох пріоритетів освітньої політики в післядипломній освіті залишаються питання науково-методичного супроводу навчання вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Методичний супровід процесу навчання в формальній освіті є важливими для формування професійної компетентності педагогів. Мистецька галузь, яка є складовою вітчизняної освіти, в часи реформування вимагає істотних змін. Нові державні стандарти освіти, програми курсів «Мистецтво», оновлені програми «Музичне мистецтво» та концептуальні засади Нової української школи передбачають впровадження нового змісту навчання в початковій та старшій школі та наголошують на потребі підготовки сучасного вчителя до впровадження освітніх реформ. Концепцією нової української школи визначено потреба в оволодінні педагогікою партнерства, спрямування педагогічної діяльності вчителів на розвиток професійної компетентності, потребу в оновлені дидактичного і методичного забезпечення навчання, в тому числі й навчання мистецтву, наявність умотивованих вчителів, які мають свободу творчості й розвиваються професійно [5, с. 23].

У межах професійного розвитку вчителів музичного мистецтва важливого значення набуває вдосконалення педагогічної майстерності вчителя, набуття професійного педагогічно-мистецького досвіду впровадження інновацій. Реформування мистецької галузі наголошує на потребі педагогів у оволодінні вчителями музичного мистецтва новими методиками навчання, використанні педагогічних, мистецьких та цифрових технологій у практиці професійної діяльності педагогів. Зазначені зміни до підготовки вчителів покладаються на систему післядипломної педагогічної освіти, яка в період реформування відіграє місію підготовки педагогів до роботи по впровадженню інновацій.

© Кондратова Л. Г., 2019

Формальна освіта вчителів музичного мистецтва вимагає оновлення науково-методичного супроводу процесу навчання вчителів музичного мистецтва та потребує нових форм ефективного навчання, яке буде сприяти розвитку їх педагогічної майстерності.

Проблема розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в період формальної освіти серед багатьох складових видів освіти, спрямованих на професійний розвиток педагогів, є досить актуальною. Розвиток педагогічної майстерності дозволяє вдосконалювати педагогічну творчість, педагогічні здібності, методичну та професійну компетентність педагога та гуманістичну спрямованість його роботи і стає потужним засобом формування комплексу загальнокультурних і мистецьких компетентностей учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суттєвий інтерес становлять наукові праці вчених О. Барабанщикова, Є. Барбіної, В. Гриньової, І. Кривоноса, В. Куценка, О. Лавріненка, в яких розкрито погляди на процес розвитку педагогічної майстерності вчителя. Проблемам методичного та науково-методичного супроводу професійної діяльності педагога присвячені праці В. Дивака, Б. Вульфова, І. Жорносека, О. Казакової, Н. Протасової. Питання науково-методичного супроводу освітнього процесу в умовах післядипломної педагогічної освіти вивчали Т. Сорочан. В. Сидоренко. Н. Протасова, І. Ніколаєску.

Однак проблемі науково-методичного супроводу розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в післядипломній педагогічній освіті уваги майже не приділено.

Мета статті. Головна мета роботи – розглянути науково-методичний супровід як педагогічну умову розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в післядипломній педагогічній освіті, надати характеристику його складовим, виявити новітні форми навчання вчителів у формальній освіті та розкрити шляхи оновлення науково-методичного супроводу із застосуванням цифрових технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні процеси у сфері соціокультурної, післядипломної педагогічної освіти потребують прогностичного погляду на перспективи розвитку нових форм навчання педагогів, спілкування та взаємодії в межах післядипломної педагогічної освіти, наявності ґрунтовного науково-педагогічного супроводу навчання педагогів.

Для з'ясування змісту науково-методичного супроводу процесу розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти, розглянемо сутність основних понять обраної проблеми. У словнику С.Ожегова [4, с. 223]. супроводжувати – означає йти разом, поруч з ким-небудь або за ким-небудь. Основною метою супроводу є кероване створення умов для розвитку суб'єкта [1, с. 56]. Процес супроводу ґрунтується на принципах: розвитку суб'єкта в ході розв'язання проблем; переведення суб'єкта в режим саморозвитку; визначальної ролі самостійної діяльності суб'єкта [9, с. 126]. Супровід можна розглядати як складний процес взаємодії тих, хто супроводжує, і супроводжуваних, як системну діяльність надання кваліфікованої допомоги суб'єктові, що веде до його розвитку [9, с. 126]. Супровід розглядається як науково обґрунтований спосіб взаємодії того, хто супроводжує навчання, спрямований на безперервний розвиток вчителя в професії, зумовлений кількісними і якісними, змістовними і структурними перетвореннями особистості вчителя, що веде до вдосконалення його природних задатків, до поступового професійного зростання [2, с. 105].

Для науково-педагогічного супроводу характерними рисами є індивідуалізованість, врахування динаміки розвитку професіоналів, випереджальний характер, гнучкість та багатоаспектність процесу, здійснення постійного відстеження заданої траєкторії, використання різних форм контролю та корекційних процедур тощо. Науково-методичний супровід виконує навчальні, консультативні, корекційні, адапційні, спрямувальні, узагальнюючі функції. Науково-методичний супровід діяльності вчителя є необхідним, багатоаспектним процесом, сприяє всебічному розвитку педагога, його професійному зростанню, а різноманітність функцій такого супроводу робить цей процес унікальним, і його здійснення сприятиме зростанню якості освіти в цілому [9, с. 126].

Під науково-методичним супроводом слід розуміти педагогічну технологію, що полягає у створенні мережевого диференційованого акмеологічного освітнього простору, в якому відбувається професійна взаємодія рівноправних партнерів на принципах людиноцентризму, гуманізму, фасилітативності, індивідуалізації, неперервний професійний розвиток педагогічних працівників за індивідуальними освітніми траєкторіями [5, с. 12]. Науково-методичний супровід забезпечує фасилітативну підтримку духовного, професійно-фахового, інтелектуально-особистісного розвитку педагогічних працівників, їхньої творчої ініціативи на всіх етапах міжкурсового періоду, максимально індивідуалізує навчання.

На думку В.Сидоренко, розбудова цілісної системи науково-методичного супроводу має ґрунтуватися на засадах науковості, прогностичності, гнучкості, мобільності, випереджувального характеру науково-методичного обслуговування, неперервності тощо [7, с. 20].

На думку Н. Радіонової [6, с. 7] науково-методичний супровід у сфері педагогічної професійної освіти повинен діагностувати сутність проблеми

та знаходження методів і способів її вирішення; дозволяти обговорювати варіанти вирішення проблеми та вибору найбільш доцільного способу її вирішення; дозволяє підтримувати первинну допомогу на етапі реалізації плану рішення.

У дослідженнях Т. Сорочан науково-методичний супровід в межах післядипломної освіти визнано як педагогічну категорію, сутність якої полягає в тому, що це педагогічна технологія професійної педагогічної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, визначальними ознаками якої є особистісний і професійний розвиток як викладача, так і слухача, а результатом – якісно новий рівень освіти або нова якість професійної діяльності педагогів-вихователів, яка розглядається як професійна компетентність [8, с. 34] На думку В.Сидоренко науково-методичний супровід професійного розвитку педагогів в системі післядипломної педагогічної освіти науково-методичний супровід реалізується в декількох напрямах: супервізорському, дорадницькому, коучинговому, предметно-методичному, професійно-кваліфікаційному, соціальному, експертному, маркетинговому інформаційно-комунікаційному, моніторинговому, психолого-мотиваційному тощо напрямах [7, с. 7]. Розбудова цілісної системи науково-методичного супроводу в умовах післядипломної педагогічної освіти, на думку Ніколаєску І., має ґрунтуватися на засадах науковості, прогностичності, гнучкості, мобільності, випереджувального неперервності, принципах андрагогіки і гуманізму, акмеології і синергетики, менеджменту й маркетингу [3, с. 38].

Виходячи із специфіки педагогічно-мистецької діяльності вчителів музичного мистецтва та ураховуючи компоненти розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва як гуманістична спрямованість, професійна фахова компетентність, професіоналізм, педагогічні здібності й педагогічний такт, методична й фахова компетентність і майстерність, науково-методичний супровід навчання педагогів в формальній освіті повинен мати свої особливості та компоненти.

Першою складовою науково-методичного супроводу розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти є *предметно-методична*. Саме ця складова допомагає здійснювати допомогу в організації освітнього процесу, коли надається методична допомога педагогу від форм, методів, технологій навчання музичному мистецтву до вибору типів уроків, формування їх структури, наповнення методики викладання предмету новітніми досягненнями у сфері використання педагогічних, мистецьких і цифрових технологій, застосування в роботі електронних підручників і посібників, організація художньо-творчої діяльності, спрямованої на формування комплексу предметних компетентностей тощо. Ця складова науково-методичного супроводу реалізується через методичні рекомендації, методичні посібники, а в формальній освіті досить повно реалізується в процесі курсів підвищення кваліфікації.

Друга складова науково-методичного супроводу *дорадницька* передбачає у формальній освіті надання кваліфікованої поради, допомоги, роз'яснення, інформаційної підтримки щодо вирішення професійних завдань мистецької галузі, подолання професійних утруднень, спрямованих розвиток педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва. Ця складова діє в формальній освіті на практичних, тренігових, семінарських заняттях і в процесі підготовки творчих проектів педагогів, індивідуальних творчих звітів про рівень розвитку педагогічної майстерності педагогів.

Третьою складовою науково-методичного супроводу розвитку педагогічної майстерності вчителів є *педагогічно-фасилітативна*. Ця складова реалізується у двосторонньому процесі навчання педагогів, коли відбувається комплексний взаємовплив учасників комунікативної взаємодії, в процесі спільного й особистісного розвитку педагогічної майстерності вчителів на курсах підвищення кваліфікації [3, с.38]. Ця складова допомагає здійснювати підтримку, допомогу й водночас стимулювання в процесі навчання педагогів, сприяння вільного й самостійного вибору та можливості прийняття рішень.

Психолого-мотиваційна складова науково-методичного супроводу реалізується в процесі мотиваційного компоненту навчання в формальній освіті, при виконанні творчих завдань, вирішенні педагогічних ситуацій, виконання тестових завдань. Ця складова науково-методичного супроводу передбачає наявність психологічного інструментарію, психологічного супроводу, психологічної діагностики та моніторингу, що допомагає забезпечити в формальній освіті розвиток педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва.

Інформаційно-комунікаційна та технологічна складові науково-методичного супроводу визначають умови створення інформаційно-освітнього середовища як платформи для реалізації й практичного використання науково-методичного супроводу, регулюють розміщення ресурсів та ознайомлення з ними педагогів, забезпечують використання інтерактивних засобів доступу до освітнього контенту, визначають особливості реалізації педагогічного спілкування на основі розробленої платформи, організації дистанційного навчання тощо [9, с.128].

Організаційно-методична тьюторська складова навчання педагогів у формальній освіті дозволяє організовувати методичну допомогу педагогам у вигляді науково-методичної підтримки (консультування, тьюторство), організації функціонування й розвитку ресурсних та інформаційних

методичних центрів) та надання інформаційно-методичної та наукової забезпеченості самоосвітньої діяльності викладачів (на основі методичних кабінетів, інформаційних центрів, банку методичного досвіду вчителів розвитку педагогічної майстерності педагогів та інтерактивних форм на основі Інтернет-звязку: вебінари, консультування, дистанційного навчання) [9, с. 128].

У формальній освіті реалізація науково-методичного супроводу навчання педагогів відбувається на курсах підвищення кваліфікації. Більш ґрунтовного результату розвитку всіх компонентів педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва можна досягти на основі тренінгового, поглибленого навчання за допомогою тематичних й авторських спецкурсів. Прикладом реалізації науково-методичного супроводу в навчання вчителів музичного мистецтва в формальній освіті може стати авторські спецкурси «Цифрові технології у розвитку педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва», «Розвиток педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва на засадах НУШ», «Упровадження проектних та цифрових технологій у процесі вивчення мистецьких дисциплін у закладах освіти», які проходили свою апробацію на рівні обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти. Іншим прикладом реалізації науково-методичного супроводу в навчання вчителів музичного мистецтва в післядипломній освіті можуть стати Всеукраїнські вебінари на тему «Розвиток педагогічної майстерності вчителя мистецтва в процесі реалізації нового змісту інтегрованого курсу «Мистецтво» у 1-2 класах на засадах Нової української школи» (спікер Кондратова Л.Г.), які було проведено в лютому, березні 2019 року спільно із видавництвом «Навчальна книга-Богдан» (м.Тернопіль). Різні форми навчання вчителів як тренінги, круглі столи, веб-квести, ділові ігри, процес обміну досвідом в формальній освіті та підготовка ґрунтовного науково-методичного супроводу навчання вчителів гарантують не тільки упровадження інновацій в шкільну мистецьку освіту, а й умотивовують розвиток педагогічної майстерності й професійної компетентності вчителів музичного мистецтва на засадах реформування освіти в різних видах післядипломної педагогічної освіти й професійної творчої діяльності.

Висновки і пропозиції. Отже, розкриваючи питання науково-методичного супроводу як педагогічної умови процесу розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в післядипломній педагогічній освіті в світлі освітніх реформ, слід зробити висновок, що створення науково-методичного супроводу є необхідною педагогічною умовою розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в післядипломній педагогічній освіті. Складовими науково-методичного супроводу визначено: предметно-методичну, дорадницьку, психолого-мотиваційну, інформаційно-комунікаційну, технологічну, організаційно-методичну тьюторську, кожна із яких впливає на процесу розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в післядипломній педагогічній освіті. Серед ефективних форм навчання вчителів в формальній освіті визначено тематичні, авторські спецкурси, вебінари та ін., які впливають на якість навчання педагогів.

Зроблені висновки не вичерпують всі проблеми розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти. подальших досліджень потребують питання організації інформальної та неформальної освіти для розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Список використаної літератури:

1. Казакова Е.И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход).// Педагогика, 2004. № 9. С. 56-58.
2. Козир А. В. Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін / А. В. Козир. URL: http : // www.culturalstudies.in.ua/kns2_13.php.
3. Кирдянкина С. В. Управление профессиональным ростом педагогов в условиях модернизации образования / С. В. Кирдянкина // Сборник статей Общероссийской научно-практической конференции. – Иркутск : Изд-во Иркут. Гос. ун-та, 2010. Вып. 11. С. 105-114.
4. Ніколаєску І. О. Науково-методичний супровід професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій// Народна освіта В. 1, 2007.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; РАН, Ин-т рус. языка им. В. В. Виноградова. – М. : Азбуковник, 1997. 944 с.140].
6. Проект Концепції розвитку педагогічної освіти. Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyirozvitku-pedagogichnoyi-osviti.
7. Радионова Н. Ф. Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования / А. П. Тряпицына, Н. Ф. Радионова // Подготовка специалиста в области образования : Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подго-

товки : коллективн. моногр. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. Вып. VII. С. 7–17.
8. 7.Сидоренко В.В. Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В. Сидоренко // Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком. Київ : РА «Освіта України». 2016. № 7-8(48). С. 22-29.
9. Сорочан Т. М. Науково-методичний супровід – нова концепція розвитку професіоналізму вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти. Наук.-методичний супровід модернізації початкової освіти: зб. Луганськ, 2002. 236 с
10. Чернікова Л. Розвиток інформаційно-технологічної компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти. Дис.. …канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 239 с.

Konradova L. Scientific and methodological support for the development of pedagogical skills of teachers of musical art in postgraduate pedagogical education

The issues of scientific and methodological support as a pedagogical condition of the process of development of pedagogical skills of teachers of musical art in the educational environment of postgraduate pedagogical education are considered. The basic concepts of research are found out, the scientific viewpoints on the concept of scientific and methodical support are considered. The scientific views on the structure of scientific and methodical support in the conditions of postgraduate pedagogical education are considered. It is proved that the scientific and methodological support of teaching teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education is based on the principles of science, predictability, flexibility, mobility, forward-looking continuity, principles of andragogy and humanism, acmeology and synergetics, management and marketing.

The structure of scientific and methodical support of the development of pedagogical skills of teachers of musical art in postgraduate pedagogical education is revealed. The components of scientific and methodological support include: subject-methodical, advisory, pedagogical-facilitative. psycho-motivational, information and communication, technological, organizational-methodical, tutorial components.

Proceeding from the specifics of pedagogical and artistic activity of teachers of musical art and taking into account the components of the development of pedagogical skill of teachers of musical art, the characteristic of the component of scientific and methodological support of scientific and methodological support of the development of pedagogical skills of teachers of musical art in postgraduate pedagogical education is provided.

The focus is on introducing the latest forms of teacher training in formal education. To the effective forms of training of teachers of musical art in relation to the development of pedagogical skills of advanced training courses include training, in-depth training based on thematic and author's special courses. The ways of updating scientific and methodical support in the preparation of teachers of musical art in formal education in the light of educational reforms are revealed.

Key words: *scientific and methodological support, pedagogical condition, development of pedagogical skill, teachers of musical arts, postgraduate pedagogical education.*

УДК 378.147.001;796.011.3-796.8
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.20

Б. А. Максимчук
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичного виховання
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

О. А. Гаркавий
старший викладач кафедри фізичної підготовки та спорту
Національної академії Національної гвардії України (м. Харків)

В. В. Оленченко
викладач кафедри фізичної підготовки та спорту
Національної академії Національної гвардії України (м. Харків)

О. О. Хацаюк
практичний психолог
Комунального закладу «ДНЗ № 18» комбінованого типу
Харківської міської ради

УДОСКОНАЛЕННЯ ВІЙСЬКОВО-ПРИКЛАДНИХ НАВИЧОК РУКОПАШНОГО БОЮ КУРСАНТІВ-ПРАВООХОРОНЦІВ МВС УКРАЇНИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті порушено проблему пошуку нових педагогічних технологій спрямованих на вдосконалення військово-прикладних навичок службово-прикладного рукопашного бою курсантів НАНГУ під час проходження дисципліни «ФВ та МФП» (розділ 4. «Рукопашний бій»). Педагогічний експеримент проводився на навчально-матеріальних базах: НАНГУ (м. Харків), ХНУВС, ХОО ФСТ «Динамо» України та центрах бойової підготовки військових частин НГУ в період з 15 серпня 2017 р. по 24 січня 2019 р., у якому взяли участь курсанти факультету логістики та курсанти гуманітарного факультету (n = 68, вік досліджуваних 20–25 років, НАНГУ). Досліджуваних курсантів було розподілено на експериментальну групу Ег (n = 30) та контрольну групу Кг (n = 38). На початку педагогічного експерименту досліджувані даних груп за рівнем розвитку військово-прикладних навичок рукопашного бою достовірно не відрізнялися (P > 0,05).

Під час педагогічного експерименту були використані наступні методи дослідження: аналіз спеціальної науково-методичної літератури, документів та архівних матеріалів; педагогічне спостереження; інструментальні методи дослідження; контрольний метод; експертна оцінка; методи математичної статистики.

Отримані наприкінці педагогічного експерименту результати свідчать про те, що розроблена нами педагогічна технологія, яка передбачає використання сучасного наукового інструментарію (ВКС "Katsumoto") з акцентованим впливом технічного арсеналу бойового самбо, а також спеціалізована науково-методична література (навчально-методичні фільми) з єдиноборств, дозволяє розвинути та вдосконалити військово-прикладні навички застосування заходів фізичного впливу (прийомів рукопашного бою) курсантами Ег.

Відповідно до результатів, отриманих під час педагогічного експерименту, встановлено, що показники технічної підготовленості з рукопашного бою у досліджуваних групах суттєво підвищилися у порівнянні із вихідними даними і ці відмінності в основному достовірні (Ег, P < 0,05). Крім цього, наприкінці дослідження в Ег встановлено вищий рівень загальної фізичної підготовленості курсантів-випускників (загальна оцінка експериментальної групи «добре», успішність 100%, якість 97,3%, середній бал 4,4), на відміну від представників Кг (загальна оцінка за контрольну групу «добре», успішність 100%, якість 85,2%, середній бал 4,2).

Ключові слова: *рукопашний бій, заходи фізичного впливу, військовослужбовці, правоохоронці, педагогічні технології, науковий інструментарій, військово-прикладні навички.*

Постановка проблеми. Нестабільна політична та економічна ситуація в Україні негативно впливає на суспільство. Суспільні негаразди в державі провокують громадян до протиправних дій, що у свою чергу змушує правоохоронців МВС України застосовувати до правопорушників (злочинців) комплекс превентивних заходів, які знаходяться в правовому полі та передбачені функціональними

© Максимчук Б. А., Гаркавий О. А., Оленченко В. В., Хацаюк О. О., 2019

обов'язками, відпрацьованими у відповідності до законів України [1, 2].

У свою чергу, питанням вирішення проблем реалізації комплексу заходів, спрямованих на створення умов ефективної протидії злочинності в Україні, продовжують залишатися гострими та актуальними. Про це свідчать численні випадки нападів на працівників МВС України, військовослужбовців Національної гвардії України (НГУ), які нерідко здійснюються із застосуванням холодної та вогнепальної зброї (вибухових пристроїв), що у свою чергу призводить до важких травм, поранень та навіть загибелі вище перелічених представників закону. Крім цього, під час виконання завдань, покладених на правоохоронців МВС України, нерідко доводиться застосовувати заходи фізичного впливу, які в першу чергу захищають громадян від агресивно налаштованих осіб, а також дозволяють забезпечити у небезпечній ситуації власний захист.

Слід зазначити, що під час виконання службово-бойових завдань, покладених на військовослужбовців НГУ та працівників МВС України (військовослужбовців СБУ, ЗСУ), в умовах проведення операції об'єднаних сил (ООС) на сході України та в інших регіонах держави нерідко застосовуються тактичні прийоми захоплення (знищення) противника, що у свою чергу вимагає від правоохоронців високої бойової виучки та надійного техніко-технічного арсеналу по застосуванню спеціальних прийомів рукопашного бою (РБ).

На даний момент підготовка правоохоронців МВС України до ведення рукопашної сутички з правопорушником (злочинцем) має актуальне значення для підвищення бойової готовності військових частин НГУ (як структурного підрозділу МВС України). Слід зазначити, що увага до службово-прикладного рукопашного бою структурних підрозділів МВС України викликана тим, що керівництво цими підрозділами розглядає навчання техніці та тактиці застосування прийомів РБ не лише як ефективний засіб спеціальної фізичної підготовки, але і як незамінний засіб психологічного загартування правоохоронців, виховання у них впевненості в собі, вмотивованої агресивності, сміливості і стійкості до дій у бойовій ситуації.

Вищевикладене вимагає від навчальних закладів освіти МВС України приділення особливої уваги напряму вдосконалення професійної підготовленості правоохоронців, складовою якої являється фізична підготовленість, яка у свою чергу є базою для розвитку та вдосконалення техніки (тактики) службово-прикладного рукопашного бою.

Важлива організація різнопланової та ефективної підготовки курсантів – майбутніх офіцерів МВС України НГУ, які в подальшому відповідно до своїх посадових обов'язків будуть у системі професійної підготовки навчати свій підлеглий особовий склад вірному застосуванню заходів фізичного впливу відповідно до специфіки покладених на правоохоронців службово-бойових завдань.

Наразі майбутні офіцерські кадри для НГУ готує Національна академія Національної гвардії України (НАНГУ, м. Харків). У свою чергу кафедра фізичної підготовки та спорту НАНГУ забезпечує фізичний та методичний розвиток курсантів-правоохоронців до службово-бойової діяльності у військах. Вивчення дисциплін, закріплених за кафедрою слухачами та курсантами НАНГУ, здійснюється у суворій відповідності до «Інструкції з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України» (надалі –«Інструкції») [3].

На сучасному етапі реформування системи МВС України застарілість методичного аспекту застосування заходів фізичного впливу у вищих навчальних закладах освіти МВС України, які готують майбутніх офіцерів, вимагає змін існуючої методики підготовки особового складу, а пошук сучасних педагогічних технологій (моделей) підготовки правоохоронців із урахуванням вище викладеного, є приорітетним напрямом наукових досліджень.

Дослідження виконано відповідно до Зведеного плану НДР і ДКР (РК) Українського інституту науково-технічної і економічної інформації (шифр «Модель-РБ», номер держреєстрації 0108U007536).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз науково-методичної літератури у напрямі вдосконалення методів та способів застосування заходів фізичного впливу представниками силових структур України, анкетування провідних фахівців єдиноборств, результати попередніх науково-дослідних робіт [4] такої спрямованості, власний бойовий та педагогічний досвід підтверджують необхідність постійного вдосконалення техніки та тактики застосування прийомів рукопашного бою правоохоронцями МВС України.

Під час моніторингу науково-методичної літератури нашу увагу привернули роботи О.А. Моргунова [5], С.А. Антоненка [6], О.А. Ярещенка [7]. У їхніх наукових роботах викладені основи методики розвитку та вдосконалення прийомів рукопашного бою та базові положення застосування заходів фізичного впливу правоохоронцями МВС України. Однак слід зауважити, що у цих роботах недостатньо приділяється уваги розвитку основних фізичних якостей на етапі початкової підготовки.

Питанням удосконалення спеціальної фізичної підготовки (фізичної підготовки), базовій техніці застосування прийомів рукопашного бою працівниками МВС України присвячені наукові роботи Ю.В. Вареньги [8], Д.О. Каратаєвої [9], І.П. Закорка [10], О.А. Соколова, М.Г. Калюжного [11]. У роботах зафіксовано високий методичний рівень викладання навчального матеріалу, що дозволяє викладачам – початківцям (курсантам та слухачам) якісно готуватися до практичних занять із фізичної підготовки (спеціальної фізичної підготовки).

Цікавими та унікальними є навчальні посібники авторських колективів: О.В. Хацаюка, О.А. Гаркавого, К.В. Ананченка, О.А. Ярещенка, В.О. Артем'єва, В.В. Сергієнка. Навчальні посібники деталізують зміст проходження навчальних дисциплін «ФВ та МФП», які забезпечують розвиток у правоохоронців МВС України необхідний рівень фізичної підготовленості до виконання завдань за призначенням. Не дивлячись на повноту викладеного матеріалу, у вищевказаних навчальних посібниках недостатньо приділяється уваги спортивним та рухливим іграм, які в свою чергу є відмінним засобом розвитку спритності, сприяють зняттю емоційної напруги, а також згуртовують курсантів-правоохоронців.

Із метою ефективної розробки нової педагогічної технології, спрямованої на вдосконалення військово-прикладних навичок рукопашного бою курсантами-правоохоронцями були проаналізовані наукові праці відомих теоретиків галузі єдиноборств таких А.В. Гаськова [14], Т.Р. Касьянова та С.А. Іванов-Катанського [15], І.І. Аліханова [16]. Наукові роботи розкривають основні складові методики організації навчання у різних видах єдиноборств. Відповідно до догматичних істин було розроблено поетапний план удосконалення індивідуального технічного рівня з рукопашної підготовки курсантів експериментальної групи.

Питання застосування сучасних технічних засобів навчання під час навчально-тренувальних занять з єдиноборств для застосування в системі професійної освіти курсантів-правоохоронців викладено в роботах А.М. Лапутіна [17], В.В. Лялька [18]. Відповідно до методичних та практичних рекомендацій у науково-методичних джерелах на всіх етапах педагогічного експерименту ефективно використовували сучасний науковий інструментарій, що у свою чергу позитивно вплинуло на технічну підготовленість представників експериментальної групи з рукопашного бою.

Під час аналізу архівних науково-методичних матеріалів, увагу привернули роботи «класиків» галузі єдиноборств: Г.П. Пархомовича [19], Д.Л. Рудмана [20], А.А. Харлампіева [21]. У виданнях в легкій та доступній формі розкриті основні складові опанування технікою обраного виду єдиноборств, які прийняті на озброєння системи МВС України і складають основний базовий технічний арсенал службово-прикладного рукопашного бою.

Не дивлячись на значну кількість робіт цього напряму досліджень, питанням розробки сучасної педагогічної технології, спрямованої на вдосконалення військово-прикладних навичок рукопашного бою курсантів-правоохоронців МВС України з акцентованим впливом технічного арсеналу бойового розділу боротьби самбо у сполученні із використанням сучасних технічних засобів навчання в системі фізичного виховання, нами не виявлено.

Мета статті – дослідити ефективність застосування сучасних педагогічних технологій, спрямованих на вдосконалення військово-прикладних навичок рукопашного бою курсантів Національної академії Національної гвардії України під час вивчення дисципліни «Фізичне виховання та методика фізичної підготовки» (розділ 4. «Рукопашний бій»).

Педагогічний експеримент передбачав використання наступних методів дослідження: аналіз спеціальної науково-методичної літератури (інтернет-джерел), документів та архівних матеріалів; педагогічне спостереження; інструментальні методи дослідження; контрольний метод; експертна оцінка; методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення ефективності розробленої педагогічної технології, спрямованої на вдосконалення військово-прикладних навичок рукопашного бою курсантів старших курсів (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр») НАНГУ під час вивчення дисципліни «ФВ та МФП» (розділ 4. «Рукопашний бій»), нами було проведено педагогічний експеримент.

Педагогічний експеримент проводився на навчально-матеріальних базах: Національної академії Національної гвардії України (м. Харків), Харківського національного університету внутрішніх справ, ХОО фізкультурно-спортивного товариства «Динамо» України та центрах бойової підготовки військових частин НГУ в період з 15 серпня 2017 р. по 24 січня 2019 р., у якому взяли участь курсанти факультету логістики та курсанти гуманітарного факультету (n = 68, вік досліджуваних 20–25 років).

Варто зазначити, що всі курсанти вищезазначених факультетів дали згоду на участь у педагогічному експерименті. Педагогічний експеримент проводився відповідно до заздалегідь розробленого плану, який крім основного напряму дослідження також передбачав суворе дотримання етичних норм та вимог заходів попередження травматизму під час практичних занять із дисципліни «ФВ та МФП» (розділ 4. «Рукопашний бій», розділ 8. «Комплексні заняття», який передбачає відпрацювання навчальних питань із різних розділів фізичної підготовки).

Досліджуваних курсантів було розподілено на експериментальну групу Ег (n = 30) та контрольну групу Кг (n = 38). На початку педагогічного експерименту досліджувані груп за рівнем розвитку військово-прикладних навичок рукопашного бою достовірно не відрізнялися ($P > 0.05$).

Під час педагогічного експерименту досліджувані курсанти Кг використовували традиційну методику розвитку та вдосконалення військово-прикладних навичок рукопашного бою, передбачених робочою програмою навчальної дисципліни «ФВ та МФП». Крім цього, додатково проводилися консультації під керівництвом викладачів, закріплених за навчальними групами, які входять до складу контрольної групи з техніки та тактики застосування заходів фізичного впливу. Варто зазначити, що понад 32% досліджуваних курсантів відвідували секції з єдино-

борств, які працюють в НАНГУ та ХНУВС (боротьба самбо, рукопашний бій, універсальний бій, дзюдо).

Відповідно до розпорядку дня, затвердженого начальником НАНГУ з курсантами як Кг, так і Ег, проводилася спортивно-масова робота, яка крім розвитку та вдосконалення основних фізичних якостей (сили, витривалості, швидкості) також передбачала розвиток та вдосконалення військово-прикладних навичок рукопашного бою. Важливим є і той факт, що досліджувані курсанти Ег та Кг додатково проводили тренування техніки застосування заходів фізичного впливу під час практичних інструктажів перед заступанням на службу, а також в умовах бойового чергування.

У свою чергу представники Ег додатково використовували педагогічну технологію (далі – «Технологія»), спрямовану на вдосконалення військово-прикладних навичок рукопашного бою досліджуваними вищезазначеної категорії в процесі вивчення дисципліни «ФВ та МФП». Слід зазначити, що «Технологія» передбачала використання сучасного наукового інструментарію, а саме відеокомп'ютерної системи експрес-аналізу техніки єдиноборств "Katsumoto" (ВКС "Katsumoto") [22, с. 36–42].

Розроблена «Технологія» впроваджувалася впродовж двох етапів (двох навчальних років). На першому етапі (серпень 2017 р. – вересень 2018 р.) курсантами в рамках самостійної роботи вивчалися керівні документи з організації фізичної підготовки в НГУ [3, с. 39–50, 104–112], а також проводився моніторинг науково-методичної літератури з єдиноборств [5, 9, 14, 16, 19], зокрема з боротьби самбо [20, 21]. Крім цього, було проведено вхідний контроль рівня сформованості військово-прикладних навичок рукопашного бою, позаяк досліджувані курсанти були зараховані на 5-й рік навчання відповідних факультетів із різним базовим рівнем.

Відповідно до результатів вхідного контролю, в години самостійної роботи під керівництвом викладачів були проведені навчально-тренувальні заняття з РБ. Навчально-тренувальні заняття з РБ проводилися з метою набуття досліджуваними курсантами необхідного для старшого року навчання рівня сформованості військово-прикладних навичок службово-прикладного РБ, що не суперечить керівним документам з організації фізичної підготовки в НГУ [3]. Слід зауважити, що під час занять періодично (два рази на тиждень протягом першого етапу педагогічного експерименту) використовувалася ВКС "Katsumoto", за допомогою якої безпосередньо після виконання навчально-тренувальних завдань з РБ вносилися індивідуальні корективи у техніку виконання прийомів досліджуваного виду єдиноборства.

Паралельно із систематичним відпрацюванням технічних прийомів боротьби самбо (бойовий розділ), курсантам Ег у години самостійної роботи демонструвалися навчально-методичні фільми, які розкривають основні складові розвитку та вдосконалення військово-прикладних навичок рукопашного бою, а також навчальні фільми з методики навчання прийомам рукопашного бою. Слід зазначити, що в рамках першого етапу дослідження акцентувалася увага на ефективній методиці проведення навчальних занять із РБ досліджуваними курсантами в рамках удосконалення методичної підготовленості з проведення різних розділів (форм) фізичної підготовки, що передбачено робочою програмою навчальної дисципліни «ФВ та МФП» для курсантів досліджуваних спеціальностей, а також «Інструкцією з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України» [3].

Упродовж другого етапу педагогічного експерименту (вересень 2018 р. – січень 2019 р.) під час практичних занять із рукопашного бою та комплексних занять використовувалася ВКС "Katsumoto", а також технічний арсенал бойового розділу боротьби самбо. Навчально-тренувальні заняття із акцентованим використанням техніки боротьби самбо (бойового розділу) будувалися за стандартною для єдиноборства методикою і передбачала проведення підготовчої, основної та заключної частин.

Наприкінці основної частини заняття завжди проводилися навчально-тренувальні сутички за спрощеними правилами бойового розділу боротьби самбо. Крім цього досліджувані курсанти впродовж останніх 10 хв. основної частини заняття виконували комплекс спеціальних фізичних вправ та прийомів за системою кросфіт. Крім цього, щомісячно проводився контроль рівня володіння технікою рукопашного бою відповідно до «Інструкції» [3, с. 70–71].

Наприкінці педагогічного експерименту (24 січня 2019 р.) відповідно до плану роботи випускної підкомісії № 3 Головного управління НГУ було проведено екзамен із фізичного виховання та методики фізичної підготовки з представниками досліджуваних груп (Ег та Кг, n = 68), який також передбачав перевірку рівня сформованості військово-прикладних навичок рукопашного бою. Порівнюючи показники (рис. 1) до та після використання запропонованої «Технології», встановлено, що результати, отримані після педагогічного експерименту у досліджуваних групах, суттєво підвищилися у порівнянні із вихідними даними і ці відмінності в основному достовірні (Ег, P < 0,05).

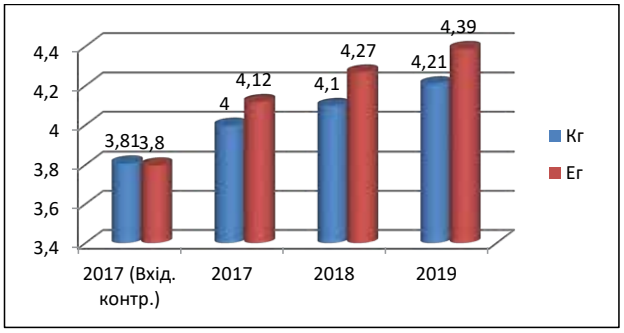

Рис. 1. Динаміка формування військово-прикладних навичок рукопашного бою у досліджуваних курсантів НАНГУ протягом педагогічного експерименту (серпень 2017 р. – січень 2019 р. визначено середній бал із контрольного виконання прийомів РБ, Ег n = 30 та Кг n = 38)

Крім цього, наприкінці дослідження в Ег встановлено вищий рівень загальної фізичної підготовленості курсантів-випускників (загальна оцінка за експериментальну групу «добре», успішність 100%, якість 97,3%, середній бал 4,4), на відміну від представників Кг (загальна оцінка за контрольну групу «добре», успішність 100%, якість 85,2%, середній бал 4,2).

Висновки і пропозиції. В результаті педагогічного експерименту проведено аналіз стану та науково-теоретичних передумов удосконалення техніки службово-прикладного РБ військовослужбовців ЗСУ, НГУ, СБУ та працівників МВС України (схожих закордонних військових формувань та силових структур із правоохоронними функціями).

Досліджено ефективність існуючої системи розвитку та вдосконалення техніки та тактики службово-прикладного РБ курсантів – правоохоронців МВС України в системі професійної освіти, на основі отриманих результатів розроблена сучасна педагогічна технологія, спрямована на вдосконалення військово-прикладних навичок РБ курсантів НАНГУ під час вивчення дисципліни «ФВ та МФП».

Отримані наприкінці педагогічного експерименту результати рівня сформованості військово-прикладних навичок РБ в ЕГ свідчать про те, що сучасний науковий інструментарій (ВКС “Katsumoto”) дозволяє прискорити процес опанування технікою службово-прикладного РБ. У свою чергу елементи техніки та тактики бойового розділу боротьби самбо сприяють ефективному засвоєнню програмного матеріалу відповідно до вимог «Інструкції» [3] та в межах дисципліни «ФВ та МФП».

Результати педагогічного експерименту підтверджують високу ефективність запропонованої «Технології» в системі фізичної підготовки військовослужбовців НГУ у напрямі застосування заходів фізичного впливу. Результати педагогічного експерименту впроваджено у практику фізичної підготовки військовослужбовців НГУ, а також у практику викладання дисциплін, закріплених за кафедрою фізичної підготовки та спорту.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі передбачають розробку сучасної методики вдосконалення техніко-тактичної підготовленості військовослужбовців НГУ з рукопашного бою із урахуванням досвіду ООС (АТО) та відпрацювання методичних рекомендацій (пропозицій) у проект нової «Інструкції з організації фізичної підготовки в НГУ – 2019».

Список використаної літератури:

1. Закон України «Про Національну поліцію» [Електронний ресурс]: (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2015, № 41–41, с. 379). 2015. Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/card/580-19. Назва з екрана. – Дата звернення: 27.08. 2018.
2. Закон України «Про Національну гвардію» [Електронний ресурс]: (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 17, с. 594). 2014. Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/876-18. Назва з екрана. – Дата звернення: 20.06. 2018.
3. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України [Текст]: інстр. / С.В. Лещеня, Орленко І.П., Мелешко А.О., Забродський С.С. Під заг. ред. засл. працівника фізичн. культури і спорту України О.Н. Мальцева. Київ : ГУ НГУ, 2014. 140 с.
4. Хацаюк О.В. Удосконалення спеціальної фізичної підготовленості військовослужбовців внутрішніх військ МВС України у системі бойової підготовки [Текст] / О.В. Хацаюк // Збірник наукових праць Академії внутрішніх військ МВС України. Харків : Акад. ВВ МВС України, 2013. Вип.1. С.66–72.
5. Застосування заходів фізичного впливу для затримання правопорушника, озброєного холодною зброєю: метод. рек. / [уклад.: Моргунов О.А., Ярещенко О.А.]; МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, Каф. спец. фізичної підготовки ф-ту № 2. Харків : ХНУВС, 2017. 28 с.
6. Антоненко С.А. Основи методики вдосконалення прийомів рукопашного бою в умовах навчання у закладах державної податкової служби // Слобожанський науково-спортивний вісник. Харків : ХДАФК, 2002. № 5. С.26–27.
7. Напрями розвитку військово-прикладних навичок застосування засобів індивідуального захисту та активної оборони курсантами-правоохоронцями [Текст] / О.В. Хацаюк, О.А. Моргунов, О.А. Ярещенко // Честь і закон. 2017. № 63. С. 49–56.
8. Вареньга Ю.В. Удосконалення фізичної підготовки працівників МВС України на етапі професійного становлення: дис. канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02 / Ю.В. Вареньга. Львів, 2015. 262 с.
9. Удосконалення техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України із використанням сучасних технічних засобів навчання. Звіт про НДР. / Модель-РБ; кер. Каратаєва Д.О., вик. Хацаюк О.В. (0108U007536). Харків : АВВ МВСУ, 2008. 148 с.
10. Закорко І.П. Спеціальна фізична підготовка: Організаційно-методичні вказівки викладання курсу. Київ : РВВ КІВС 2001. 33 с.
11. Загальна фізична підготовка працівників Національної поліції України: метод. рек. / [уклад.: Моргунов О.А., Соколов О.А., Калюжний М.Г., Лозовий Є.А.]; МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, Ф-т № 2, Каф. спец. фіз. підготовки; за заг. ред. В.В. Сокуренка. Харків : ХНУВС, 2017. 124 с.

12. Хацаюк О.В. Організація фізичної підготовки у навчальних закладах НГУ: навч. посібн. / О.А. Гаркавий, А.В. Стаднік, К.В. Ананченко. Харків : НАНГУ, 2018. 260 с.
13. Артем'єв В.О., Ярещенко О.А., Сергієнко В.В. Спеціальна фізична підготовка працівників ОВС України : Підручник. Харків : Харків юридичний, 2011. 256 с.
14. Гаськов А.В. Теория и методика спортивной тренировки в единоборствах : Учеб. пособие для студентов сред. спец. и высш. проф. учеб. заведений / Гаськов А.В.; БГУ. Улан-Удэ, 2000. 271 с.
15. Иванов-Катанский С.А. Рукопашный бой: Теория и практика / Иванов-Катанский Сергей Анатольевич, Касьянов Тадеуш Рафаилович. Москва : Гранд - Фаир, 2003. 551 с.
16. Алиханов И.И. Частные методики обучения сложным приемам / Спортивная борьба. Москва : Ф и С, 1979. 76 с.
17. Лапутин А.Н., Чочарай Э.Ю., Таропин Г.И. Устройство для программирования опорных реакций при обучении и совершенствовании техники отталкивания при проведении атакующих действий в вольной борьбе // Передовой технический опыт и рационализация в физической культуре и спорте: Сборник научных трудов. Москва : Физкультура и спорт, 1982. Вып. 1. С.31–32.
18. Лялько В.В. Тренажеры в боевых искусствах. Практическое пособие. Мн. : «Харвест» , 1998. 376 с.
19. Пархомович Г.П. Основы классического дзюдо. Учебно-методическое пособие для тренеров и спортсменов. Пермь : «Урал-Пресс ЛТД», 1993. 398 с.
20. Рудман Д.Л. Самбо. Учебно-методическое пособие для тренеров и спортсменов. Москва : «Тера спорт», 2000. 385 с.
21. Харлампиев А.А. Борьба самбо. 7-е изд. Учебное пособие для коллективов физкультуры. Москва : «Физкультура и спорт», 1965. 389 с.
22. Бизин В.П. Технические средства обучения двигательным действиям. Учет специфики видов спорта, возрастных и индивидуальных особенностей атлетов : монография / В.П. Бизин, Д.О. Миргород, А.В. Хацаюк. Germany : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. С. 36–42.

Maksumchuk B., Garkavuy O., Olenchenko V., Khatsauik O. Improvement of military-applied skills of hand-to-hand fighting of law enforcement cadets of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine on the basis of modern pedagogical technologies using

The article deals with the problem of finding new pedagogical technologies aimed for improving the military-applied skills of the manual and applied hand-to-hand combat by cadets of the National Academy of the National Guard of Ukraine during the course "Physical education and methods of physical training" (section 4. "Hand-to-hand combat"). In the process of pedagogical experiment the following research methods were used: analysis of special scientific-methodical literature (Internet sources), documents and archival materials; pedagogical observation; instrumental research methods; control method; expert examination; methods of mathematical statistics. The pedagogical experiment was conducted at the educational and material bases: National Academy of the National Guard of Ukraine (Kharkiv), Kharkiv National University of Internal Affairs, Kharkiv regional organization of sports and sports society "Dynamo" of Ukraine and centers of combat training of military units of NGU from August 15, 2017 to January 24, 2019, attended by the students of the faculty of logistics and students of the humanities faculty (n = 68, age of the studied 20–25 years, NANGU). The studied cadets were divided into the experimental group Eg (n = 30) and the control group Cg (n = 38). At the beginning of the pedagogical experiment, the data of the groups studied according to the level of development of military-applied skills of hand-to-hand combat did not differ significantly (P > 0.05).

During the pedagogical experiment, the following research methods were used: analysis of special scientific-methodical literature, documents and archival materials; pedagogical observation; instrumental research methods; control method; expert evaluation; methods of mathematical statistics.

The final results of the pedagogical experiment indicate that our pedagogical technology, which involves using of modern scientific instruments (VKS "Katsumoto") with an accentuated influence of the technical arsenal of combat sambo, as well as specialized scientific and methodical literature (educational-methodical films) on martial arts, allows to develop and improve the military-applied skills of the use of measures of physical influence (hand-to-hand combat techniques) by cadets of the experimental group. In accordance with the results obtained during the pedagogical experiment it was determined that the technical readiness of hand-to-hand combat in the studied groups significantly increased compared to the baseline data, and these differences are mostly reliable (Eg, P < 0.05). In addition, at the end of the study, a higher level of general physical fitness of graduate students was found at the end of the study (overall score for the experimental group "good", success rate 100%, quality 97.3%, average score 4.4), unlike the representatives of Kg (total score for control group "good", success rate 100%, quality 85.2%, average score 4.2).

Key words: *hand-to-hand combat, measures of physical influence, servicemen, law enforcement, pedagogical technologies, scientific instruments, military-applied skills.*

УДК 37.013.43
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.21

Г. А. Мариківська
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Харківського національного університету внутрішніх справ

В. А. Будянська
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОСТІ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ

Реформування системи правоохоронних органів, наближення її до європейських стандартів вимагає змін у підготовці правоохоронців. Сформованість мовленнєвої культури, що полягає в здатності здійснювати ефективну комунікативну взаємодію, уміння проводити різні види мовленнєвої діяльності, адекватно виражати свої думки, є необхідною умовою діяльності сучасного правоохоронця. Незважаючи на те, що в науковій літературі запропоновано перелік різних комунікативних ознак мовленнєвої культури, таких як правильність, точність, логічність, виразність, образність, багатство, змістовність, правильність вважають визначальною ознакою мовленнєвої культури.

Метою статті є доведення необхідності формування мовленнєвої культури майбутніх правоохоронців, зокрема правильності їхнього мовлення. Для досягнення цієї мети визначено такі завдання дослідження: 1) на підставі аналізу наукової літератури розкрити сутність поняття «мовленнєва культура», проаналізувати якісні характеристики мовленнєвої культури, зокрема правильності мовлення; 2) на практичному матеріалі – застосуванні мовленнєвих завдань – показати процес формування мовленнєвої культури майбутніх правоохоронців.

Розв'язання визначених у роботі завдань проводилося шляхом використання комплексу таких методів дослідження: порівняльно-зіставного аналізу – для з'ясування стану розробленості порушеної проблеми, визначення теоретичних засад дослідження, систематизування й узагальнення поглядів науковців; поняттєво-термінологічного – для конкретизації поняттєво-категорійного поля дослідження; систематизації та узагальнення – для визначення результатів дослідження та формулювання висновків.

Оскільки правильне мовлення характеризується відповідністю мовлення чинним мовним нормам: орфоепічним, лексичним, морфологічним, синтаксичним, стилістичним, вважаємо доцільним застосовувати на заняттях з української мови завдання, що спрямовані на вдосконалення цих норм.

У статті пропонуємо приклади мовленнєвих завдань з української мови, що доречно застосовувати в закладах вищої освіти у процесі фахової підготовки правоохоронців. Ці завдання повинні бути спрямовані на відпрацювання різних груп норм літературної мови, яких треба дотримуватися в мовленнєвому процесі. Перспективним напрямом нашого дослідження вважаємо розробку системи мовленнєвих завдань для вдосконалення правильності мовлення правоохоронців.

Зібраний матеріал, узагальнення щодо теоретичних і практичних аспектів формування мовленнєвої культури майбутніх правоохоронців може стати підґрунтям для подальших педагогічних досліджень, написання навчальних посібників, підручників та іншої навчально-методичної літератури. Матеріалами дослідження можуть послуговуватися викладачі закладів вищої освіти та шкільні педагоги у своїй професійній діяльності, студенти педагогічних спеціальностей під час написання курсових і магістерських робіт, проходження педагогічної практики в школі, а також усі, хто бажає поліпшити свою мовленнєву культуру.

Ключові слова: *мовленнєва культура, мовленнєва діяльність, правильність мовлення, мовні норми, мовленнєві завдання.*

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграції та глобалізації в національній системі правоохоронної діяльності відбуваються процеси, пов'язані з реформуванням системи правоохоронних органів. З метою створення ефективної та надійної системи необхідно наблизити її до європейських стандартів. Це потребує вдосконалення діяльності правоохоронних органів, оптимізації професійної підготовки персоналу. Тільки так можливо наблизити якісний рівень роботи правоохоронної системи до світового рівня, світових стандартів. У цьому розумінні особливого значення набуває проблема професійної підготовки правоохоронців, які мають ефективно виконувати покладені на них завдання та обов'язки на належному державному рівні. Мова йде про володіння відповід-

© Мариківська Г. А., Будянська В. А., 2019

ним обсягом знань та вмінь, серед яких провідне місце посідають мовленнєві вміння, тобто вміння у певній ситуації, дотримуючись сучасних мовних норм, успішно спілкуватися. Здатність здійснювати ефективну комунікативну взаємодію, уміння проводити різні види мовленнєвої діяльності, зрозуміло й адекватно виражати свої думки свідчить про сформованість мовленнєвої культури особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На актуальність проблеми формування мовленнєвої культури особистості вказує значна кількість проведених досліджень. Зокрема вченими висвітлено такі аспекти суголосної проблематики: загальнотеоретичні основи здійснення мовленнєвого процесу (С. Вербещук, О. Гойхман, І. Зимня та інші), диференційні ознаки мови й мовлення (М. Вашуленко, О. Крсек, Л. Федоренко, Р. Чечет та інші); одиниці, види мовленнєвої діяльності, етапи її здійснення (В. Глухов, О. Леонтьєв, В. Ковшиков, Л. Щерба та інші); структура, зміст, якісні ознаки мовленнєвої культури (Н. Дика, В. Пасинок, Т. Плещенко, Н. Федотова та інші), сутність мовленнєвого середовища та його роль у формуванні мовленнєвої культури особистості (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, А. Левчук та інші).

Але, незважаючи на велику кількість досліджень, так чи інакше пов'язаних із проблемою формування мовленнєвої культури, дослідження формування цього феномена та його якісних складників у процесі підготовки правоохоронців не було предметом спеціальних досліджень. Усе це зумовило вибір теми статті.

Мета статті. Головною метою роботи є доведення необхідності формування мовленнєвої культури, зокрема правильності мовлення майбутніх правоохоронців на заняттях з української мови, розробка мовленнєвих завдань, які доцільно застосовувати на заняттях з української мови в ЗВО.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі підкреслюють, що мовленнєва культура як унікальний особистісний феномен характеризується низкою специфічних ознак. Проте погляди вчених щодо визначення цих ознак мають певні відмінності.

Так, Є. Адамов підкреслює, що культура мовлення передбачає не тільки дотримання людиною вимог щодо її словникового запасу, правил стилістики, граматики й орфоепії, а й прояв таких ознак мовлення, як грамотність, змістовність, виразність, точність, зрозумілість, переконливість [1]. О. Бахмутова вважає, що культура мовлення виявляється передусім у вміннях особистості передавати думки «правильно, точно й виразно» [3, с. 3].

М. Пентилюк стверджує, що саме досконале володіння мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності визначає культуру мовлення людини [10; 11]. За словами І. Федосова, мовленнєва культура виявляється в дотриманні суб'єктом у комунікації граматичних і орфоепічних правил, повному використанні лексичного багатства мови, демонстрації таких властивостей мовлення, як різноманітність, точність, логічність побудови змісту, виразність і образність. Крім того, автор зазначає, що мовленнєва культура передбачає сформованість у людини словесної майстерності, наявності в усному мовленні змістовності та переконливості [15].

Ф. Сороколєтов та О. Федоров зазначають, що поняття мовленнєвої культури містить питання орфоепічних, граматичних і лексичних норм, а також питання стилістики. Формування цієї культури в молоді має забезпечувати засвоєння знань про мову, достатніх для того, щоб уміти підбирати потрібні слова, правильно розбудовувати процес мовлення, яке має бути граматично точним, правильним, яскравим і виразним [13].

Л. Введенська та Л. Павлова вважають, що культура мовлення свідчить про наявність у людини сукупності певних якостей та властивостей, які дають змогу здійснювати ефективний вплив на адресата з урахуванням конкретної обстановки залежно від поставленого завдання, а тому носій зазначеної культури має бути здатним знаходити для виразу конкретного змісту в кожній реальній ситуації спілкування нову мовленнєву формулу. У свою чергу, це вимагає, щоб мовлення людини характеризувалося такими ознаками, як багатство (різноманітність), чистота, виразність, ясність, зрозумілість, точність і правильність [4, с. 64].

Н. Бабич зазначає, що під час визначення якісних ознак культури мовлення слід ураховувати як «суто мовні його особливості (ступінь оволодіння діючими в конкретну епоху нормами), так і позамовні (знання законів мислення, практичний досвід мовця – життєвий, віковий і мовленнєвий, психічний стан мовця, мету, націленість спілкування тощо» [2, с. 66].

Аналізуючи основні параметри мовлення, Л. Скворцов пропонує в мовленнєвій культурі виокремити два рівні. Нижчим щаблем визначено правильність мовлення, що засвідчує опанування людиною літературним мовленням та його нормами. Вищим щаблем виступає культура мовлення у власному розумінні, про яку можна говорити в ситуації оволодіння особистістю літературними нормами [9]. Отже, мовленнєва культура має свої характерні комунікативні ознаки.

Так, у сучасних словниках української мови зазначено, що *правильність* є однією з визначальних ознак мовленнєвої культури. Доцільно визначити сенс слова «правильний», що має різні тлумачення: безпомилковий; який відповідає дійсності; який відповідає встановленим правилам і

нормам. Як підкреслює Н. Бабич, правильність є глобальною ознакою, адже їй підпорядковані всі інші ознаки, що залежать від дотримання правил мовлення [2, с. 66].

Л. Успенський зазначає, що правильне мовлення передбачає дотримання людиною граматичних і синтаксичних правил, а також наявність у неї вмінь адекватно транслювати співрозмовникові потрібну інформацію чи власну думку з окресленого питання [14, с. 43]. На думку Б. Головіна, правильність мовлення виявляється у відповідності його мовної структури чинним мовним нормам: «наголосу, словоутворенню, лексичним, морфологічним, синтаксичним та стилістичним нормам» [6, с. 25–26].

Науковці зазначають, що правильність мовлення передбачає дотримування норм літературної мови. У свою чергу, слово «норма» тлумачиться як звичайний, узаконений, загальноприйнятий, обов'язковий; порядок, стан, правило, стандарт; установлена міра, розмір чого-небудь; зразок, яким необхідно користуватися.

С. Караман вважає, що мовна норма – це «правило, якому підкорюється мова», а мовленнєва помилка – це «порушення мовної норми» [7, с. 47]. На думку О. Михайличенка, «правильність – це володіння навичками літературного мовлення, передбаченого орфоепічними, орфографічними, граматичними та лексичними нормами [8, с. 56].

У дослідженнях також визначено, що мовна норма становить сукупність мовних засобів, що відповідають системі мови та сприймаються її носіями як взірець суспільного спілкування на певному етапі розвитку мови й суспільства загалом; сукупність загальноприйнятих правил, якими користуються мовці в усному й писемному мовленні; найбільш точний засіб висловлення думки, узаконене мовне явище; зразковий загальноприйнятий засіб висловлення думки, закріплений у кращих творах художньої літератури та застосований в офіційному спілкуванні; одна з найважливіших умов стабільності, єдності й самобутності національної мови; відповідність системі мови, стабільність, обов'язковість; прийняті в суспільно-мовленнєвій практиці освічених людей правила вимови, граматичні та інші мовні засоби, правила слововживання.

Як підкреслюється у науковій літературі, наявність мовленнєвої норми є обов'язковою умовою функціонування системи літературної мови, а також обов'язковим фактором існування культури мовлення. Отже, саме мовна норма визначає літературну мову.

Норми мовлення визначаються системою конкретної мови, а тому вони історично й соціально зумовлені. Ці норми також тісно пов'язані з правилами мовлення, тобто положеннями, які відбивають певні мовні закономірності та співвідношення мовних явищ або які пропонують конкретний нормативний спосіб використання мовних засобів у писемному й усному мовленні [2, с. 67].

На думку С. Вербещук, норми й правила мовлення коригують мовну систему й одночасно визначають рівень культури мовлення. Очевидно, що суб'єкти комунікації зможуть порозумітися тільки тоді, коли обом відомі «однакові зв'язки між знаком (звуком, словом, конструкцією) і позначуваним цим знаком, тобто обидва керуються діючими сьогодні правилами» [5, с. 63]. Можна сказати, що норма мовлення − це прояв у мовленні «норми мови» [12, с. 63].

С. Вербещук вважає, що про нормативність мовлення можна говорити лише тоді, якщо воно відповідає системі мови, не суперечить її законам; використаний варіант норми має нові семантико-стилістичні можливості, «увиразнює, уточнює контекст, дає додаткову й вичерпну інформацію»; не допущено стилістичного (і стильового) дисонансу; доречно обґрунтовано застосування норм з іншого стилю; не допущено зміщування норм різних мов під впливом білінгвальної мовленнєвої практики [5, с. 35].

Зазначимо, що вченими визначено різні групи норм літературної мови, яких треба дотримуватися в мовленнєвому процесі. Наприклад, М. Пентилюк виокремила такі групи норм: *орфоепічні* (забезпечують правильну вимову звуків і звукосполучень, а також наголос у словах), *лексичні* (регулюють уживання слів у властивому їм значенні та правильне поєднання слів за змістом у реченні й словосполученні), *граматичні* (визначають правильне творення й уживання слів та їх форм, правильну побудову словосполучень і речень), *стилістичні* (вимагають уживання мовних засобів відповідно до їх стилістичного забарвлення та стилю мовлення), *орфографічні* (забезпечують правильний запис слів), *пунктуаційні* (описують норми правильної розстановки розділових знаків) [10, с. 16].

Наведемо приклади мовленнєвих завдань, які ми застосовували на заняттях з української мови в закладі вищої освіти.

Завдання 1. Запам'ятайте значення наведених іменників. Складіть з ними речення: заступник (друга особа після керівника, постійна посада) – замісник (той, хто тимчасово виконує обов'язки керівника); показник (свідчення, доказ, ознака чого-небудь) – покажчик (напис або який-небудь знак, що вказує на щось, довідник або довідковий перелік (список); свідоцтво (біографічні дані, сімейний стан) – посвідчення (засвідчує особу); положення (місцезнаходження кого-, чого-небудь у просторі, місце розташування; зведення правил, законів тощо з певного питання) – становище (ті чи інші обставини, умови, у яких хто-, що-небудь перебуває); дільниця (адміністративно-територіальна

або виборча одиниця) – ділянка (окрема частина земельної площі, використовувана з якоюсь метою, виокремлена за якою-небудь ознакою).

Завдання 2. Запам'ятайте значення наведених прикметників. Складіть з ними речення: громадський (який виникає, відбувається в суспільстві або стосується суспільства, пов'язаний з ним, суспільний) – громадянський (властивий громаді); дрібний (малий за розміром, об'ємом) – мілкий (який має невелику глибину); здатний (на подвиг) – здібний (до навчання); робочий (трудовий) – робітничий (притаманний робітникові, характерний для робітника, здійснюваний робітниками); письменний (уміє читати, писати) – грамотний (який володіє необхідними відомостями з певної галузі, знаннями в певній галузі).

Завдання 3. Запам'ятайте значення наведених дієслів. Складіть з ними речення: заважати (бути на перешкоді кому-, чому-небудь, ставати перешкодою в чому-небудь, перешкоджати) – мішати (перемішувати щось; сполучати що-небудь різнорідне); вступати (ставати, ступати в середину чого-небудь; входити, в'їжджати куди-небудь) – поступати (влаштовуватися на роботу, діяти певним чином, чинити); зумовлювати (бути причиною чого-небудь, викликати щось; спричиняти) – обумовлювати (обмежувати якоюсь умовою, застереженням); привласнювати (робити що-небудь своєю власністю) – присвоювати (почесне звання, ім'я); випливати (підніматися з глибини води на її поверхню або плавом вибиратися на берег; бути висновком) – витікати (текти, виливатися звідки-небудь струменем або виходити краплями (про рідину).

Завдання 4. Оберіть правильне вживане слово в наведених варіантах. Обґрунтуйте свою відповідь: 1. Злочин розслідували уповноважені посадові (особи / особистості) – слідчі та дізнавачі. 2. Захист прав та інтересів фізичних і юридичних осіб шляхом надання правової допомоги – це професійна діяльність юристів, які працюють у державних (громадських / громадянських) органах. 3. З характеристики різновидів правоохоронної діяльності (витікає / випливає) висновок про різноманітність її напрямів, форм та методів. 4. Україна як суверенна, незалежна, демократична, соціальна та правова держава неухильно орієнтується на визнані світовою спільнотою демократичні та (гуманні / гуманістичні) за змістом і спрямованістю засади. 5. Апарат держави – це система всіх державних органів, які здійснюють різноманітні завдання з метою реалізації функцій держави в межах законодавчо визначеної (компетенції / компетентності). 6. Питання щодо того, які органи належать до правоохоронних, у юридичній літературі вирішується по-різному, тому є предметом (численних / чисельних) дискусій. 7. За кількістю суб'єктів і значущістю в державі правоохоронна діяльність (займає / посідає / обіймає) значне місце. 8. В Україні за (чинним / існуючим / наявним / діючим) законодавством можлива лише державна правоохоронна діяльність. 9. Осіб, які (перешкоджають / шкодять) правоохоронній діяльності, можна притягувати до відповідальності. 10. Здійснювати заходи з охорони права, відновлення порушеного права, виявлення та розслідування злочинів, підтримання правопорядку може лише особа, яку позбавлено права (займати / обіймати / посідати) будь-яку іншу посаду або займатися іншою діяльністю.

Завдання 5. Запишіть подані речення, дотримуючись правил милозвучності. Доведіть правильність своєї відповіді.

1. Правоохоронна діяльність – одна з найпрестижніших професій (у / в) світі. 2. Діяльність правоохоронців спрямована на дотримання законності та правопорядку (у / в) державі. 3. До основних напрямів правоохоронної діяльності належить правова робота (у / в) різних сферах господарської діяльності. 4. Правосуддя – це самостійна галузь державної діяльності, яку здійснює суд шляхом розгляду (і / й) вирішення (у / в) судових засіданнях (у / в) особливій, (у / в) становленій законом, процесуальній формі цивільних, кримінальних та інших справ. 5. Правосуддя є найважливішим напрямом правоохоронної діяльності держави, який може виконуватися тільки судом (у / в) особливому процесуальному порядку із правом застосування до правопорушника державного примусу, (у / в) тому числі й (у / в) формі кримінального покарання. 6. Тільки суд має право розглядати справи серйозних правопорушень (і / й) виправдовувати осіб або застосовувати до них покарання від імені держави. 7. Охорона громадського порядку – це проведення уповноваженими державними органами (у / в) тісній взаємодії з громадськістю різноманітних заходів. 8. Здійснюючи охорону громадського порядку, органи внутрішніх справ вступають (у / в) різноманітні організаційно-правові відносини з іншими органами державного управління, громадськими організаціями (і / й) громадянами. 9. При проведенні масових (і / й) режимних заходів органи внутрішніх справ організовують (і / й) забезпечують охорону громадського порядку. 10. Розслідування злочинів – це здійснювана (у / в) встановленій законом процесуальній формі діяльність уповноважених посадових осіб.

Завдання 6. Поясніть значення і вживання наведених слів: 1) власний – особистий – особовий; 2) суттєвий – важливий – доречний; 3) загрожувати – погрожувати – шантажувати; 4) притаманний – властивий – характерний; 5) щастити – везти – таланити; 6) славний – відомий – славетний – славнозвісний; 7) вибачте – пробачте – даруйте; 8) вид – вигляд – вираз; 9) першочерговий – першорядний – перший; 10) шар – верства – пласт.

Завдання 7. Перекладіть наведені конструкції українською мовою: административное взыскание, акты гражданского состояния, аттестационная комиссия, банковский перевод, безналичный расчет, безвозвратная ссуда, принимать во внимание, принимать участие, ввести в состав, принимать решительные меры, выражать протест, выписка из протокола, возместить убытки, за наличные деньги, довести до всеобщего сведения, в целях предотвращения, по собственному желанию, меры по предупреждению, в довершение ко всему, на повестке дня, оценить по достоинству, занять должность, состоять в должности, вне всякого сомнения, годный к употреблению, приступить к исполнению обязанностей, вынести благодарность, за отсутствием сведений, оказывать сопротивление.

Завдання 8. Перекладіть наведені слова українською мовою: адрес, вложения, владелец, целесообразный, поощрение, житель, таможня, наличный, единогласно, ячейка, основание, налог, ссуда, трудоустройство, опровергать, взыскание, льготный, пошлина.

Завдання 9. Установіть, яка з поданих форм є нормативною: по бажанню – за бажанням, у відміну – на відміну, за відомостями – по відомостях, по вказівці – за вказівкою, на доказ – в доказ, за домовленістю – по домовленості, по документу – за документом, на захист – в захист, згідно наказу – згідно з наказом, по мірі – в міру, на знак вдячності – у знак вдячності, набувати досвіду – набувати досвід, за призначенням – по призначенню, з участю – за участю, за вимогою – по вимозі, дякую вам – дякую вас, запобігати помилкам – запобігати помилок, по програмі – за програмою, за теорією – по теорії.

Завдання 10. Виправте помилки в наведених реченнях: 1. На конференції ми отримали пам'ятний сувенір. 2. Усі міроприємства було проведено на вищому рівні. 3. Потрібно берегти оточуюче середовище. 4. Я рахую, що перед нами дуже складна проблема. 5. Ми могли відвідати цей заклад у любий день. 6. На протязі року ми готувалися до олімпіади. 7. Ми відвідали багаточисленні заходи. 8. Розповіді очевидців співпадали. 9. Потрібно заказати квитки. 10. Не можна жити іншим розумом. 11. Стара людина потребувала допомоги. 12. Слідчий зрозумів, що перед ним був розумний інтелектуал. 13. Поліцейський зупинив перебігаючого на червоне світло пішохода. 14. Повернувшись із завдання, його рекомендували керувати групою. 15. Цей епізод зацікавив слідчого, перебуваючи у відпустці. 16. Виконуючи завдання, можна було покластися на громаду. 17. Вивчаючи правознавство, у нас не було ніяких проблем.

Висновки і пропозиції. Отже, реформувати систему правоохоронних органів, наблизити її до європейських стандартів неможливо без урахування сучасних вимог до якісної професійної підготовки правоохоронців. Ця підготовка потребує багатьох професійних умінь, серед яких уміння спілкуватися, здійснювати різні види мовленнєвої діяльності є дуже важливими. Ці вміння свідчать про сформованість мовленнєвої культури, яка має характерні комунікативні ознаки, серед яких правильність є визначальною.

Вважаємо, що мовленнєву культуру доцільно формувати на заняттях з української мови, використовуючи систему мовленнєвих вправ, що спрямовані на відпрацювання різних груп норм літературної мови, яких треба дотримуватися в мовленнєвому процесі. Перспективним напрямом дослідження є розробка системи мовленнєвих вправ для вдосконалення правильності мовлення правоохоронців.

Список використаної літератури:

1. Адамов Е.А. О культуре речи пропагандиста. Москва, 1970. 80 с.
2. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. Львів, 1990. 380 с.
3. Бахмутова Е.А. Культура речи. Казань, 1964. 117 с.
4. Введенская Л.А. Риторика и культура речи. Ростов-на-Дону, 2003. 544 с.
5. Вербещук С.В. Формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання (дис. … канд. філол. наук: 13.00.02). Івано-Франківськ, 2016. 243 с.
6. Головин Б.Н. Основы культуры речи: учебн. пособ. Москва, 1988. 319 с.
7. Караман С.О. Методика розвитку зв'язного мовлення. Ознайомлення з мовними нормами. *Українська література в загальноосвітній школі.* 2004. № 2. С. 47–50.
8. Михайличенко О.В. Методика викладання суспільних дисциплін у вищій школі: навч. посібник. Суми, 2009. 122 с.
9. Скворцов Л.И. Теоретические основы культуры речи. Москва, 1980. 352 с.
10. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика: пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю. Київ, 1994. 240 с.
11. Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови. *Українська мова і література в школі.* 1999. № 3. С. 8–10.
12. Пилинський М.М. Мовна норма и стиль. Київ, 1976. 288 с.
13. Сороколетов Ф.П. Правильность и выразительность устной речи. Ленинград, 1962. 59 с.
14. Успенский Л.В. Культура речи [Размышления писателя]. Москва, 1976. 96 с.
15. Федосов И.А. Культура речи. Ростов-на-Дону, 1979. 96 с.

Marykivska H., Budianska V. Formation of the correctness of speech future law enforcement officers

Reforming the law enforcement system, bringing it closer to European standards requires changes in the training of law enforcement officers. The formation of speech culture, which consists in the ability to carry out effective communicative interaction, the ability to carry out various types of speech activity, to adequately express thoughts, is a necessary condition for the activity of a modern law-enforcement officer. Despite the fact that scientific literature offers a list of various communicative features of speech culture such as correctness, accuracy, logic, expressiveness, imagery, wealth, content, etc., the correctness is considered a decisive feature of speech culture. The purpose of our article is to prove the need for the formation of the language culture of future law enforcement officers, in particular the correctness of their speech. To achieve this goal, the following research objectives are defined: 1) on the basis of the analysis of scientific literature, to disclose the essence of the concept of "speech culture", to analyze the qualitative characteristics of speech culture, in particular, the correctness of speech; 2) on the practical material – the use of speech tasks – to show the process of forming the speech culture of the future law enforcement officers.

The solution of the tasks identified in the work was carried out by using a set of such research methods as: comparative analysis – to determine the state of development of the excited problem, to determine the theoretical foundations of research, systematization and generalization of the views of scientists; conceptually-terminological – to specify the conceptual-categorical field of research; systematization and synthesis – to determine the results of the study and formulation of conclusions.

Since correct speech is characterized by the correspondence of speech to the current language norms: orphoetic, lexical, morphological, syntactic, and stylistic, then we consider it expedient to apply such tasks in the Ukrainian language studies, which are aimed at improving these norms. In the article, we offer examples of Ukrainian language speech tasks, which is appropriate to apply in institutions of higher education in the process of training law enforcers. These tasks should be aimed at working out different groups of norms of the literary language, which must be observed in the speech process. In the perspective direction of our research, we consider the development of a system of speech tasks for improving the correctness of speech of law-enforcers.

The collected material, generalizations on the theoretical and practical aspects of the formation of the speech culture of future law-enforcers can become the basis for further pedagogical research, writing of textbooks and other educational-methodical literature. Research materials can be used by teachers of higher education institutions and school educators in their professional activities, students of pedagogical specialties during the writing of coursework and master's theses, passing of pedagogical practice at school, as well as all those who wish to improve their linguistic culture.

Key words: *speech culture, speech activity, correctness of speech, linguistic norms, speech tasks.*

УДК 378.046-057.175-051:005.336.2:316.663.4(045)
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.22

В. М. Могілевська
кандидат соціологічних наук,
старший викладач кафедри теорії та методики виховання
Комунального закладу «Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради

ДИСКУРС ЩОДО СОЦІАЛЬНО-РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено змінам функцій закладів післядипломної освіти в умовах ринкових стосунків, що обумовлює перехід вищезазначених освітніх установ на позиції надавачів освітніх послуг. Наразі вдосконалення кадрового забезпечення цієї галузі стане важливою передумовою наближення післядипломної освіти до європейських і світових стандартів якості.

Автор статті зауважує, що зміни фіксує кожен учасник освітнього процесу, а це означає, що вони в такій же мірі торкаються й відносин між викладачами та слухачами курсів підвищення кваліфікації. Акцент робиться на тому, що реформування системи післядипломної педагогічної освіти передбачає зміну соціальної ролі педагога як надавача освітньої послуги. Спираючись на окремі висновки соціології, автор наголошує на тому, що проблема навчання соціальним ролям є однією з пріоритетних у сучасній педагогіці і вирішується, насамперед, у процесі взаємодії, що уявляє собою спільну діяльність і соціальну поведінку індивідів.

Сутність процесу взаємодії полягає в уникненні рольових конфліктів і намаганні досягнути компліментарності ролей. Саме зміна функціональності вищезазначених освітніх установ вимагає від викладачів курсів підвищення кваліфікації нової моделі педагогічної взаємодії, що вибудовується з урахуванням соціально-рольової компетентності педагога.

Автор, поділяючи думку щодо специфіки педагогічної взаємодії в системі післядипломної освіти, розкриває своє розуміння специфіки взаємодії в системі «дорослий-дорослий». За його баченням, з одного боку, у викладача є розуміння нової соціальної ролі, спричиненої трансформацією освітнього простору. З іншого боку, має змінюватися й модель його поведінки, що не тільки має відповідати очікуванням замовників освітньої послуги, тобто слухацькій аудиторії, а й забезпечувати ефективність освітньої діяльності. Соціально-рольова компетентність є стрижнем рольової поведінки. Тобто в закладах післядипломної освіти результати освітньої діяльності знаходяться в прямій залежності від володіння педагогом соціально-рольовою компетентністю.

Ключові слова: *соціально-рольова компетентність, соціально-рольові взаємини, педагогічна взаємодія, заклад післядипломної освіти.*

Постановка проблеми. У системі післядипломної освіти відбуваються суттєві структурні та змістовні зміни, пов'язані з пошуком нових пропозицій на ринку надання освітніх послуг. Зміни відбуваються на всіх рівнях. Їх фіксує кожен учасник освітнього процесу, в тому числі, і коли йдеться про суб'єкт-суб'єктні стосунки у відносинах між викладачами та слухачами курсів підвищення кваліфікації закладів післядипломної освіти, оскільки високий рівень компетентності викладача є невід'ємним показником ефективності освітньої діяльності закладу. Тому важливою передумовою наближення післядипломної освіти до європейських і світових стандартів якості освіти є вдосконалення кадрового забезпечення цієї галузі.

Трансформація, якої зазнає сьогодні система післядипломної освіти України, є наслідком оновлення змісту її основної функції – надання освітніх послуг. Саме зміна функціональності виглядає як інноваційна діяльність викладачів і вимагає від них нових рольових моделей поведінки. Наразі принципові зміни у відносинах між педагогами закладів післядипломної освіти та слухачами ще не сталися. Й досі педагогічний склад транслює владу викладача та підпорядкування (субординацію) з боку слухачів. Виступаючи в ролі організатора освітньої діяльності, викладачі при цьому мало рахуються з очікуваннями слухачів. Це означає, що професійно-педагогічне спілкування, що є основою науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи, є малоефективним. Причина цього полягає у відсутності вміння вибудовувати ефективні соціально-рольові взаємини в процесі освітньої діяльності. Йдеться про педагогічну взаємодію в умовах післядипломної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика щодо педагогічної взаємодії достатньо давно була і є предметом уваги вітчизняних науковців. Педагогіку взаємодії досліджували А. Бєлкін, І. Зимова, Є. Коротаєва, А. Кравченко, М. Шевандрін. Теоретичні аспекти соціальної та освітньої взаємодії обґрунтовано в дослідженнях:

© Могілевська В. М., 2019

Ш. Амонашвілі, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва. У науковій літературі педагогічна взаємодія визначається як взаємопов'язаний процес обміну впливів між його учасниками. Саме педагогічний вплив є важливою рушійною силою досягнення освітніх цілей. Тож педагогічна взаємодія – важлива складова професійно-педагогічної компетентності педагогічного працівника.

Фокус уваги вітчизняних дослідників Г. Акопова, О. Злобіної, І. Зубкової, В. Кан-Каліка, Г. Костюка, С. Краснокутської, Г. Ложкіна було спрямовано на взаємодію як процес цілеспрямованого взаємовпливу індивідів, спільну організацію взаємних дій.

Різні аспекти соціально-рольової взаємодії активно досліджувала низка соціологів, серед яких П. Горностай, А. Лобанова, П. Смирнов, І. Гавриленко, Т. Шибутані. Саме в дослідженнях П. Горностая та П. Смирнова виокремлюється поняття «соціально-рольова компетентність».

Аналіз моделей статусно-рольової взаємодії в освітньому процесі за різними аспектами здійснений у працях таких авторів, як О. Донченко, О. Петровський, І. Гавриленко, Є. Головаха, О. Добрович, В. Кан-Калік, І. Мартинюк, Л. Собчик, Т. Титаренко, В. Тихонович. Проблема функціонування системи післядипломної освіти розглядається у наукових працях І. Жорової, А. Кузьмінського, М. Поліщук.

На думку О. Косигіної, система післядипломної освіти передбачає власну специфіку педагогічної взаємодії, яка є частиною, з одного боку, взаємодії суб'єктів освітнього простору, з іншого – частиною післядипломної освіти як особливої інституції і системи неперервної освіти загалом. Педагогічна взаємодія виявляється у двох базових аспектах – функціонально-рольовому та особистісному. При цьому у системі післядипломної освіти обидва аспекти мають свою специфіку, оскільки передбачають взаємодію у системі «дорослий-дорослий». Розкриття основних форм педагогічної взаємодії суб'єктів післядипломної освіти має складати основу подальших досліджень [1, с. 10].

За всієї ґрунтовності та різнобічності досліджень вони все ж таки не охоплюють всіх проблем, з якими стикається система післядипломної освіти в умовах соціальних змін сучасного українського суспільства, коли відсутність соціально-рольової компетентності викладача не вбачається проблемою. Розбіжності з рольовими запитами слухачів впливають на якість освітнього процесу, подальшу професійну соціалізацію фахівців, модифікацію системи освіти тощо.

На рівні теоретичної рефлексії бракує досліджень, в яких була б висвітлена сутність та критерії соціально-рольової компетентності педагога закладу післядипломної освіти, що важливо в умовах трансформації системи освіти України. Тому актуальність теми зумовлена необхідністю з'ясування сутності соціально-рольової компетентності для педагогів закладів післядипломної освіти в умовах реформування галузі .

Мета статті – проаналізувати сутність соціально-рольової компетентності педагогів закладів післядипломної освіти як необхідної умови педагогічної взаємодії зі слухацькими аудиторіями в умовах трансформації освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить європейський досвід, реформування системи післядипломної педагогічної освіти передбачає зміну соціальної ролі педагога як надавача освітньої послуги. Соціальна роль – це більш чи менш чітко визначений шаблон поведінки, що очікується від людини, яка займає відповідний статус у суспільстві. Можна сказати, що соціальна роль – це маска, яку надягає педагог, потрапляючи в конкретну слухацьку аудиторію. Безперечно, ефективність освітнього процесу напряму залежить від ролей, які пропонують викладачі слухачам курсів підвищення кваліфікації. Іншими словами – що стоїть за рольовою взаємодією суб'єктів освітнього процесу – рольова ідентичність чи рольовий конфлікт у трактуванні соціології.

Треба зауважити, що в науковій літературі поняття «взаємодії» розглядається у широкому та вузькому розумінні, як складова частина та невід'ємна функція спілкування, як процес цілеспрямованого взаємного впливу індивідів, як спільна організація взаємних дій тощо. Взаємодія виступає як інтегруючий фактор, що сприяє утворенню структур. Особливістю взаємодії є її причинна зумовленість. Кожна із взаємодіючих сторін виступає як причина іншої й як засіб одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що зумовлює розвиток об'єктів (суб'єктів) і їх структур. Якщо в процесі взаємодії виявляється протиріччя, то воно виступає джерелом саморуху і саморозвитку структур.

Рольова взаємодія має складну структуру, що складається із ряду підструктур**.** Перша підструктура – рольові очікування – це система нормативних вимог соціуму до ролі, вірніше, відображення особистістю сукупності тих вимог, які висувають до людини партнери по рольовій взаємодії, її власні уявлення про те, якої поведінки від неї чекають узагальнені інші (бо ролі ніколи не бувають розраховані на одиничних суб'єктів взаємодії, вони не є ексклюзивними). Рольові очікування – це зовнішня сторона соціальної взаємодії, що характеризує суспільну детермінацію рольової поведінки людини.

Друга підструктура (головна, яка визначає характер ролі) – рольова поведінка – це реалізація рольових функцій у конкретних діях і вчинках, що здійснюються в процесі виконання ролей. Рольова поведінка є однією з основних форм соціальної поведінки людини.

Третя підструктура – рольовий образ – це внутрішня сторона соціальної взаємодії, що характеризує особистісну детермінацію рольової поведінки людини. Рольовий образ – це уявлення особи про власні ролі, визнання себе суб'єктом тієї чи іншої ролі, це внутрішня модель ролі. Сукупність рольових образів людини, що стосуються її різних соціальних ролей, складає своєрідну рольову «Я» – концепцію особистості.

У процесі діяльності люди обмінюються не лише інформацією, а й різними діями. Саме рольова взаємодія означає процес спільної діяльності, де вони виконують певні соціальні та внутрішньо-групові ролі.

Як і будь-яка поведінка, рольова поведінка має свою детермінацію: зовнішньо-соціальну, коли рольова поведінка будується у відповідності з рольовими очікуваннями, на догоду вимог групи або соціуму; та внутрішню, відповідно до внутрішньої суб'єктивної моделі ролі.

Якщо рольові очікування і рольові переживання відповідають одне одному (тобто, зовнішня і внутрішня моделі ролі збігаються), то рольова поведінка є однозначною. Якщо ж між рольовими очікуваннями й інтерналізацією ролі (засвоєння цінностей до такого ступеня, що вони визначають поведінку індивіда) виникає суперечність, то виникає рольовий конфлікт.

У реальних ситуаціях рольова взаємодія – це двосторонній процес. Так, у взаємодії двох суб'єктів (найпростіша модель взаємодії) кожен із них має образ соціальної ролі (рольову ідентичність), є суб'єктом рольових дій, поведінки і має взаємні рольові очікування (тобто, на поведінку суб'єкта «А» впливають очікування з боку «Б» і навпаки).

У стосунках соціальних суб'єктів завжди спостерігається нерівнозначність у побудові й інтерпретації образів однієї і тієї ж соціальної ролі. Якщо образи співпадають із рольовими очікуваннями й ідентичністю, тобто роль адекватно інтерпретується іншим соціальним суб'єктом взаємодії, спостерігаємо рольову сумісність, або компліментарність ролей.

Рольовий конфлікт починається тоді, коли суб'єкти прагнуть до однорівневих соціальних ролей (здебільшого, в рамках однієї соціальної групи) при різних ресурсних можливостях. Оскільки і рольові образи, і рольові очікування є в кожного з соціальних суб'єктів, то збіг може бути частковим. Наприклад, поведінка викладача відповідає очікуванням з боку слухачів курсів підвищення кваліфікації, які задоволені процесом і результатами освітньої діяльності, а от соціальна поведінка слухачів не задовольняє викладача закладу і суперечить його соціальним очікуванням. У результаті формується явище одностороннього рольового конфлікту. В процесі соціалізації особистості особливе значення має опанування нею соціальної компетентності, у структурі якої науковцями визначено три основні компоненти: соціально-рольовий, ціннісний та комунікативний. При цьому провідним є соціально-рольовий, який розкриває ту сукупність вимог, що пред'являє суспільство до кожного свого члена задля належного соціального функціонування [2, с. 1].

Група дослідників в особі Л. Пуховської, М. Артюшиної, В. Базелюка, О. Снісаренко, Л. Сніцар висуває як одну з умов ефективності освітнього процесу статусну сумісність. Саме статусна сумісність має зближувати викладачів і слухачів закладів післядипломної педагогічної освіти. В їхньому потрактуванні статусна сумісність розуміється як взаємодія трьох основних статусів особистості: професійного, економічного та громадянського (політичного). Їх реалізація окреслює істинний портрет педагога, якому властиві висока професійна ерудиція, економічна самодостатність, активна громадянська позиція. Статусна сумісність вимагає високого рівня самоактуалізації професійної компетентності, що спирається на відповідну фінансову і матеріальну винагороду [3, с. 38].

У зарубіжних джерелах зустрічається тлумачення «компетентностей взаємодії», виходячи із соціальних ролей. Зокрема, М. Атаї та Дж. Дарлі під компетентностями взаємодії розуміють здібності створювати нові зразки виконання ролі реконструюванням знайомих, набутих у практиці прикладів, що дає змогу діяти в специфічних змінах ситуацій взаємодії [4, с. 95].

Зважаючи на те, що соціальні ролі у професійній діяльності є досить різноманітними і залежать від стилю, рівня, досвіду діяльності фахівця, дослідниця рекомендує викладачам закладів післядипломної освіти, що прагнуть успішно займатися викладацькою роботою в системі «дорослий-дорослий», засвоювати мінімально необхідний рольовий репертуар та оволодіти компетентністю у його реалізації.

Проаналізовавши певні сценарії соціально-рольової взаємодії в освітньому процесі педагогів і слухачів курсів підвищення кваліфікації, слід зазначити, що у випадках незначної рольової дистанції викладач дотримується вимог ідеологічно-дидактичного автостереотипу, що призводить до втрати комунікації зі студентами за рахунок демонстрування гіперрольової поведінки. При реалізації гіперрольової поведінки має місце самоідентифікація викладача в статусі ритуаліста, формаліста, адміністратора, контролера. За умов саме такої самоідентифікації соціально-рольова взаємодія зі слухачами набуває ознак ієрархічності, примусовості, формалізованості, бюрократично-процедурної зарегульованості; функціонально-рольове спілкування переважає над особистісно-орієнтованим. При цьому освітня діяльність може ставати монологічною, викладач спирається переважно на інформування слухачів щодо різних блоків пізна-

вальних уявлень по темах навчальної дисципліни. Від слухачів при здійсненні поточного та підсумкового контролю очікується переважно пізнавальна репродукція. Викладач не заохочує групові дискусії та не стимулює вільний інтелектуальний пошук.

При переважанні в рольовій поведінці дисципліни над інтелектуальною гнучкістю і комунікативністю серед слухачів можуть спостерігатися відповідні форми групового саботажу (ескапізму) освітнього процесу у вигляді пропусків зайнять, недостатньо високої активності слухачів під час семінарських чи практичних занять, виявів незацікавленості освітнім процесом; спробами використання, навіть корупційних практик (подарунків та різних форм фінансово-матеріального заохочення) задля уникнення самого освітнього процесу і відповідних форм контролю тощо.

У випадках значної рольової дистанції викладача в групі може формуватися два сценарії взаємодії в залежності від рівня професіоналізму та наукової обізнаності викладача: академічно-науковий (при високому рівні науковості та професіоналізму) та розважально-клубний (шоу-презентаційний) при середньому або ж низькому рівні науковості та професіоналізму. Цим сценаріям відповідають певні статуси викладача (науковець, комунікатор, шоумен (розважальник), популяризатор, тренер (тьютор). Рольова поведінка стимулює / не стимулює науковий пошук, дискусію, спонукає / не спонукає до вільних висловлювань, дозволяє/не дозволяє імпровізацію, унаочнення та відхилення від теми, послуговується / не послуговується негативними санкціями у випадку відхилення слухачів від вимог навчальної програми, зреалізовує / не зреалізовує відповідний контроль як самоціль (засіб).

При досягненні статусно-рольового асонансу, тобто вдалої експозиції соціально-рольової моделі викладачем та її співпадінні з груповими очікуваннями слухачів, переважають всі ознаки суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а саме: прийняття педагогом рольової моделі комуніканта, а не комунікатора; горизонтальність комунікацій педагога і слухачів; групова ідентифікація (спілкування з позиції «ми», а не з позиції «ми-вони»); використання нестандартних комунікативних практик у вигляді девіації, імпровізації, гри, тренінгу, групового експерименту тощо. Тобто вміла побудова педагогічної взаємодії залежить від сформованості соціально-рольової компетентності.

Висновки і пропозиції. Таким чином, сформованість соціально-рольової компетентності мають визначати такі критерії: вміння індивіда обрати соціальну роль згідно з індивідуально-психологічними особливостями та соціальними налаштуваннями; рольова варіативність; динаміка оволодіння соціальними ролями; гармонійність виконання соціальної ролі; вміння запобігати рольовим і міжрольовим конфліктам і вміння їх вирішувати, якщо вони виникли; глибина виконання ролі, рівень її інтерналізації; рольова гнучкість (здатність до зміни ролей відповідно до віку, соціальних умов і соціальних ситуацій; ступінь самореалізації особистості викладача на основі виконання соціальної ролі). Як зазначила Т. Палько, в найближчий час у практику підвищення кваліфікації прийдуть (а подекуди вже прийшли) такі форми навчання як очно-заочна і дистанційна, курси з різною тривалістю навчання, традиційні технології, серед яких:

а) мікровикладання, рефлексивний аналіз, метод кейсів, творчі звіти та презентації, off-line консультації, "chat-on-line";

б) багаторівнева диференціація, яка передбачає врахування професійного рівня вчителів, їх педагогічного досвіду та наявних освітніх потреб [5, с. 3]. Ці форми будуть потребувати від викладачів опанування новими ефективними соціальними ролями, що мають забезпечувати статусно-рольовий асонанс і розширювати спектр компетентностей взаємодії. У зв'язку з вищеозначеним дослідження змістовності соціально-рольової компетентності в системі післядипломної освіти потребує подальших розвідок і аналізу.

Список використаної літератури:

1. Косигіна О.В. Педагогічна взаємодія суб'єктів системи післядипломної освіти: зміст та специфіка. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/42971648.pdf (дата звернення: 03.05.2019).
2. Фруктова Я.С. Рольова ідентичність як базовий конструкт соціальної компетентності фахівця. URL: nbuv.gov.ua/j-pdf/NPO_2013_1-2_13.pdf (дата звернення: 08.05.2019).
3. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін: навч.-метод. посіб. / Пуховська Л.П. та ін.; за наук. ред. Л.П. Пуховської. Київ, 2012. 121 с.
4. Вольнова Л.М. Рольовий репертуар і рольова компетентність студента- майбутнього соціального педагога / Актуальні питання психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах: 2010 рік: матеріали міжвуз. наук.-прак. конф., 21 трав. 2010 р. Київ : Київ. нац. ун-т внутр. справ, 2010. С. 95–97.
5. Палько Т.В. Реформування системи післядипломної педагогічної освіти в Україні: шляхи до євроінтеграції URL: http://journals.uran.ua/sciencerise/article/view/54801/ (дата звернення: 29.04.2019).
6. Горностай П.П. Рольова компетентність як умова гармонійності життєвого світу особистості. Психологічні перспективи. Луцьк. 2004. Вип. 6. С. 23–25.
7. Олійник В.В. Післядипломна педагогічна освіта: місія і стратегія розвитку. Освіта України. Київ. 2010. № 30. С. 6.

Mohilevska V. Discourse on the social and role competence of the teacher of postgraduate education institution

The article is devoted to changes in the functions of institutions of postgraduate education in the conditions of market relations, which causes the transition of above mentioned educational institutions to the position of educational services providers. At the moment, improving the staffing of this industry will be an important prerequisite for the approximation of postgraduate education to European and world quality standards. The author of the article notes that the changes are fixed by each participant in the educational process, which means that they also affect the relations between teachers and students of advanced training courses. The emphasis is on the fact that reforming the system of postgraduate pedagogical education involves changing the social role of the teacher as a provider of educational services. Drawing on individual conclusions of sociology, the author emphasizes that the problem of teaching social roles is one of the priorities in modern pedagogy and it is solved, first of all, in the process of interaction, which represents a joint activity and social behavior of individuals. The essence of the process of interaction is to avoid role conflicts and attempts to achieve complementarity of roles. It is a change in the functionality of the above mentioned educational institutions that requires the teacher of advanced training of a new model of pedagogical interaction, which builds on the social and role competence of the teacher. The author, sharing the opinion on the specifics of pedagogical interaction in the system of postgraduate education, reveals his understanding of the specifics of interaction in the "adult-adult" system. According to his vision, on the one hand, the teacher has an understanding of the new social role caused by the transformation of the educational space. On the other hand, the model of his behavior must change, which must not only meet the expectations of the customers of the educational service, i.e. listening audience, but also ensure the efficiency of educational activities. Social and role competence is the core of role behavior. That is, in institutions of postgraduate education, the results of educational activities are directly dependent on the teacher's possession of social and role competence.

Key words: *social and role competence, social and role relationships, pedagogical interaction, institution of postgraduate education.*

УДК 316.46:37.022]:[378.046-021.68:005]]:3.082]](045)Н56
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.23

С. І. Нестуля
кандидат історичних наук,
доцент кафедри управління персоналом та економіки праці,
директор
Навчально-наукового інституту лідерства
ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ МЕНЕДЖМЕНТУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

Статтю присвячено результатам педагогічного експерименту щодо експериментальної перевірки ефективності дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету, яка складається з таких підсистем: концептуально-цільової, що включає мету дидактичної системи; соціальне замовлення на висококваліфікованих фахівців галузі знань 07 «Управління та адміністрування спеціальності», 073 «Менеджмент»; стратегію розвитку університету, концепцію, методологічні підходи, дидактичні та специфічні принципи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту; структурно-змістової, яка відображає зміст освіти майбутніх бакалаврів із менеджменту, спрямований на формування їх лідерської компетентності; процесуально-технологічної, яка містить технологічне забезпечення процесу формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту – педагогічні технології, форми, методи, засоби навчання, найбільш сприятливі для успішного формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету та позиціонує вивчення дисципліни «Основи лідерства» як дидактичний проект; мотиваційної, яка виокремлена з метою розвитку мотивації до лідерства, забезпечення позитивної мотивації до навчання та майбутньої професійної діяльності, процесу формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту під час навчання в університеті у цілому; діагностико-результативної, яка забезпечує моніторинг сформованості лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету за допомогою критеріально-рівневого та діагностичного інструментарію. Зафіксовано позитивну динаміку у рівнях сформованості лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету після формувального етапу педагогічного експерименту.

Ключові слова: *лідерська компетентність, бакалавр, менеджмент, дидактична система, педагогічний експеримент.*

Постановка проблеми. Особливим пріоритетом українського сьогодення постає формування менеджерів для галузей управління організаціями та їх підрозділами, лідерів-професіоналів, готових і здатних свою управлінську діяльність усвідомлювати і здійснювати як процес щоденного служіння українському суспільству, країні, державі. Стратегічне завдання закладів вищої освіти полягає у пошуку й запровадженні нових підходів до професійної підготовки майбутніх бакалаврів із менеджменту для системного розвитку їхньої лідерської компетентності. Відтак, потребує переосмислення процес дидактичної підготовки майбутніх бакалаврів із менеджменту у вітчизняних закладах вищої освіти на засадах лідерської управлінської парадигми; зростає значущість пошуків нових дидактичних умов формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту, до підготовки сучасних менеджерів-лідерів в освітньому середовищі університету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З огляду на те, що існуючі теоретичні та практичні підходи до проблеми формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту (О. Бойко, Н. Бабкова-Пилипенко, Т. Вежевич, Б. Головешко, Л. Грень, В. Жигірь, А. Зоріна, О. Кін, Ю. Кращенко, Н. Мараховська, В. Михайличенко, В. Локшин, О. Маковський, О. Романовський, Н. Семенченко, Р. Сопівник, Н. Сушик, О. Уманський, В. Ягоднікова та інші) зробили свій вагомий внесок у професійну підготовку лідерів-управлінців, недостатньо досліджено питання дидактичних засад формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту.

Актуальність, складність та багатоаспектність проблеми дослідження зумовлюють

© Нестуля С. І., 2019

необхідність розробки та експериментальної перевірки ефективності дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету як одного із найбільш оптимальних шляхів її вирішення.

Мета статті: висвітлити результати експериментальної перевірки ефективності дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу наукової літератури (фундаментальні студії з вивчення проблем лідерства у педагогіці – О. Бойко, Н. Бабкова-Пилипенко, Т. Вежевич, Б. Головешко, Л. Грень, В. Жигірь, А. Зоріна, О. Кін, Ю. Кращенко, В. Михайличенко, В. Локшин, О. Маковський, О. Романовський, Н. Семенченко, Р. Сопівник, Н. Сушик, О. Уманський, В. Ягоднікова; науково-педагогічні підходи до формування лідерської компетентності – В. Гладкова, О. Дяків, О. Єрмоленко, С. Козловська, Ю. Коломійченко, В. Лугова, С. Максименко, Н. Мараховська, В. Марченко, Г. Падурець, С. Прохоровська, Ю. Петрова, Н. Радіна, О. Хвисюк, І. Чудаєва; теоретичні та практичні підходи до формування лідерських якостей майбутніх менеджерів – М. Діденко, Г. Кот, В. Локшин, О. Пилипчук, В. Саляхов, О. Хмизова, Л. Шигапова, О. Яценко) теоретично обґрунтовано дидактичну систему формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету, яка містить такі підсистеми:

концептуально-цільову, яка включає мету дидактичної системи; соціальне замовлення на висококваліфікованих фахівців галузі знань 07 «Управління та адміністрування спеціальності», 073 «Менеджмент»; стратегію розвитку університету, концепцію, методологічні підходи, дидактичні та специфічні принципи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту;

структурно-змістову, яка відображає зміст освіти майбутніх бакалаврів із менеджменту, спрямований на формування їх лідерської компетентності, як чітко окреслену систему теоретичних знань та практичних умінь і навичок, якими повинні і можуть оволодіти студенти за певний час, відведений на вивчення дисципліни «Основи лідерства» – фундаментальний компонент, та прикладний компонент, який передбачає збагачення змісту дисциплін, що опосередковано торкаються проблеми формування лідерської компетентності, включає розробку та реалізацію програми розвитку лідерських якостей науково-педагогічних працівників і студентів в освітньому середовищі університету як підсилюючої складової формування особистісного компоненту лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту;

процесуально-технологічну, яка містить технологічне забезпечення процесу формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту – педагогічні технології, форми, методи, засоби навчання, найбільш сприятливі для успішного формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету та позиціонує вивчення дисципліни «Основи лідерства» як дидактичний проект;

мотиваційну, яка виокремлена з метою розвитку мотивації до лідерства, забезпечення позитивної мотивації до навчання та майбутньої професійної діяльності, процесу формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту під час навчання в університеті у цілому і є 3-компонентною (компоненти «Засоби навчання», «Методи навчання», «Форми навчання»), що представляє собою дидактичний інструментарій, який доцільно використовувати в освітньому процесі сучасного університету, забезпечувати створення ситуацій успіху у навчальній діяльності та території успіху університету загалом;

діагностико-результативну, яка забезпечує моніторинг сформованості лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету за допомогою критеріально-рівневого інструментарію (когнітивний, інтегративно-діяльнісний, особистісний критерії та їхні показники, високий, середній та низький рівні) та діагностичного інструментарію, представленого пакетом комплексних контрольних робіт (завдань), тематикою курсових робіт та методичними рекомендаціями щодо їх виконання та системою інтерактивного тестування студентів у режимі он-лайн (сторінка відкритого доступу «Лідерський потенціал»), що відображає динаміку сформованості лідерської компетентності.

Виокремлено та схарактеризовано дидактичні умови формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту: 1) фундаменталізація процесу формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту шляхом введення до навчальних планів дисципліни «Основи лідерства»; 2) розробка та реалізація програми розвитку лідерських якостей науково-педагогічних працівників і студентів в освітньому середовищі університету; 3) використання технології освітнього проекту для формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету; 4) провайдинг тренінгових технологій в освіт-

ньому середовищі університету; 5) посилення позитивної мотивації до формування лідерської компетентності в освітньому середовищі університету як території успіху.

Проведення педагогічного експерименту передбачало виконання низки *завдань*: 1) проаналізувати дидактичний супровід процесу формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету; 2) дослідити ставлення науково-педагогічних кадрів та студентів університетів до проблеми формування лідерської компетентності; 3) з'ясувати рівень готовності науково-педагогічних кадрів університетів до вирішення проблеми формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету; 4) визначити вибірку, яка є репрезентативною для сукупності досліджуваних явищ і процесів; 5) провести констатувальне діагностування студентів спеціальності 073 «Менеджмент галузі знань», 07 «Управління та адміністрування» щодо рівнів сформованості їх лідерської компетентності; 6) розробити та впровадити дидактичну систему формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету; 7) провести формувальний етап експерименту, здійснити інтерпретацію отриманих результатів (кількісно-якісний аналіз результатів експерименту, опис отриманих результатів та їх інтеграція в освітній процес, визначення ефективності експериментальної роботи).

Таким чином, цілеспрямовані зміни, які були теоретично спроектовані нами і внесені до традиційного процесу підготовки студентів за спеціальністю 073 «Менеджмент галузі знань», 07 «Управління та адміністрування» у вітчизняних ЗВО, дозволили провести експериментальне дослідження, що мало на меті з'ясувати ефективність розробленої дидактичної системи.

У педагогічному експерименті брали участь науково-педагогічні працівники та студенти 9 вітчизняних ЗВО у 6 областях України (Полтавська, Харківська, Сумська, Київська, Львівська, Запорізька), що дозволило дотриматися репрезентативності вибірки: Вищий навчальний заклад Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»; Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»; Сумський національний аграрний університет; Київський університет імені Бориса Грінченка; Класичний приватний університет (м. Запоріжжя); Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»; Львівський торговельно-економічний університет; Київський національний торговельно-економічний університет; Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана.

Науково-методичним підґрунтям для планування, проведення та обробки результатів експериментальної частини дисертації став науковий доробок В. Беспалька [1], І. Бєлкіна [2], Л. Бондарєвої [3], С. Гончаренка [4], М. Гриньової [5], Л. Дибкової [6], О. Жданової-Неділько [7], О. Жосана [8], С. Калашнікової [9], Н. Кононец [10], О. Романовського [11]. Програму проведення педагогічного експерименту було розроблено з урахуванням рекомендацій вітчизняних учених (Таблиця 1).

З урахуванням того, що лідерська компетентність майбутнього бакалавра із менеджменту розглядається у дослідженні як складне утворення, яке визначається єдністю та взаємообумовленістю таких структурних компонентів, як когнітивний, інтегративно-діяльнісний та особистісний, визначимо такі критерії сформованості лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту: *когнітивний, інтегративно-діяльнісний* та *особистісний,* які відповідають визначеним структурним компонентам, а також рівні – *низький, середній* та *високий*.

Когнітивний критерій сформованості лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту – ступінь сформованості знань, якими має володіти студент, щоб бути лідером у процесі навчання в університеті та у майбутній професійній діяльності.

Інтегративно-діяльнісний критерій сформованості лідерської компетентності – це ступінь сформованості організаційних і комунікативних умінь, які забезпечують здатність майбутніх бакалаврів із менеджменту інтегрувати діяльність групи як єдиної команди, застосовувати набуті знання на практиці у майбутній професійній діяльності менеджера-лідера.

Особистісний критерій сформованості лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту – це ступінь сформованості лідерських рис та якостей, необхідних для успішних управлінців вищої ланки.

Результати констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту щодо сформованості лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету відображено у Таблиці 2.

Як свідчать її дані, *за когнітивним критерієм* високий рівень сформованості лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту у студентів КГ зріс на 1,33%, у той час як в ЕГ зріс на 16,09%; середній рівень у КГ студентів зріс на 0,66%, у той час як в ЕГ зріс на 6,07%; низький рівень у КГ студентів

знизився на 1,99%, у той час як в ЕГ знизився на 22,16%.

За інтегративно-діяльнісним критерієм високий рівень сформованості лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту у студентів КГ зріс на 0,83%, у той час як в ЕГ зріс на 21,84%; середній рівень у КГ студентів зріс на 0,83%, у той час як в ЕГ зріс на 9,03%; низький рівень у КГ студентів знизився на 1,66%, у той час як в ЕГ знизився на 30,87%.

За особистісним критерієм високий рівень сформованості лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту у студентів КГ зріс на 0,83%, у той час як в ЕГ зріс на 32,68%; середній рівень у КГ студентів зріс на 1,49%, у той час як в ЕГ зріс на 10,18%; низький рівень у КГ студентів знизився на 2,32%, у той час як в ЕГ знизився на 42,86%.

Таблиця 1

Програма педагогічного експерименту

Етапи	Мета та завдання етапу експерименту	Джерела дослідження	Методи дослідження, діагностичний інструментарій
Теоретико-аналітичний (2010-2012)	Здійснити теоретичний аналіз стану досліджуваної проблеми, уточнити і розкрити основні дефініції дослідження, визначити структурні компоненти лідерської компетентності. Проаналізувати дидактичний супровід процесу формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету.	Література з філософії освіти, історії розвитку лідерства та теорій лідерства, педагогіки, дидактика, монографії, дисертації, словники, енциклопедії, довідкові матеріали, навчально-методична література.	Теоретичний аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. Бесіди з викладачами та студентами. SWOT-аналіз.
Пошуково-підготовчий (2012-2014)	Вивчити специфіку дидактичної підготовки майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі сучасного університету. Дослідити ставлення науково-педагогічних кадрів та студентів університетів до проблеми формування лідерської компетентності. Виявити та реалізувати організаційно-педагогічні умови формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету (стартові умови). Розробити дидактичну систему та змоделювати її. Визначити критеріально-рівневий та діагностичний інструментарій.	Освітнє середовище університету. Науково-педагогічна та навчально-методична література з проблеми дослідження, матеріали наукових конференцій, монографій, дисертацій. Нормативна документація ЗВО, інформаційні пакети ЄКТС, освітні програми, навчальні плани, робочі програми навчальних дисциплін тощо.	Аналітико- синтетичний метод, педагогічне спостереження, узагальнення, систематизація, інтерв'ю у фокус--групах, глибинне інтерв'ю, моделювання.
Констатувальний (2014-2016)	Визначити експериментальну базу педагогічного експерименту. Здійснити розподіл студентів спеціальності 073 «Менеджмент галузі знань», 07 «Управління та адміністрування» на КГ та ЕГ. Підготувати викладачів до експериментальної роботи. Провести констатувальне діагностування студентів рівнів сформованості їх лідерської компетентності.	Науково-педагогічна література, інтернет-ресурси, освітнє середовище університету. Освітній процес у ЗВО.	Пакет ККР (когнітивний критерій). Курсова робота (інтегративно-діяльнісний критерій). Система інтерактивного тестування студентів у режимі он-лайн (сторінка відкритого доступу «Лідерський потенціал»). Педагогічне спостереження. Статистичні методи.
Формувальний (2016-2018)	Здійснити апробацію дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету. Встановити наявність або відсутність різниці у рівнях сформованості лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в КГ та ЕГ. Здійснити обробку отриманих результатів за допомогою методів математичної статистики. Визначити ефективність дидактичної системи.	Навчально-методичне забезпечення формувального експерименту (НМКД «Основи лідерства»). Стратегія розвитку Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі». Концепція формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету.	Визначений діагностичний інструментарій. Педагогічний експеримент, порівняння, узагальнення, педагогічне спостереження. Метод експертних оцінок. Статистичні методи. Комп'ютерне моделювання (моделі BPwin).

Здійснений аналіз зафіксував, що в ЕГ найбільш суттєві зрушення відбулися за *особистісним* (ступінь сформованості лідерських рис та якостей, необхідних для успішних управлінців вищої ланки) та *інтегративно-діяльнісним* (ступінь сформованості організаційних і комунікативних умінь, які забезпечують здатність майбутніх бакалаврів із менеджменту інтегрувати діяльність групи як єдиної команди, застосовувати набуті знання на практиці у майбутній професійній діяльності менеджера-лідера) критеріями.

Це дає підстави для висновку, що реалізації дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету здебільшого сприяли формуванню у студентів ЕГ лідерської спрямованості, лідерського потенціалу, харизми, впливовості, зануреності у справу, відповідальності, налаштованості й готовності до змін, прагнення до успіху, задоволеності від роботи, прагнення до отримання визнання в колективі, самовдосконалення, ініціативності, гнучкості, самостійності, потреби в досягненнях, комунікабельності, енергійності, працездатності, допитливості, мотивації до лідерства, до успіху й наполегливості у досягненні мети (*особистісний критерій*: середній рівень +10,18% в ЕГ та +1,49 в КГ, високий рівень +32,68% в ЕГ та +0,83% в КГ).

Водночас, упровадження дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету, особливо процесуально-технологічної її підсистеми, сприяло також набуттю студентами ЕГ умінь виявляти лідерський потенціал, застосовувати на практиці лідерські вміння, принципи відповідальності і служіння людям, визначати основні особистісні якості лідера, розвивати лідерський потенціал, вирізняти дію «установки особистості» на поведінку послідовників, використовувати ефективні методи виходу зі стресових, конфліктних і кризових ситуацій, підвищувати ефективність команди, вступати у контакт із людьми, керувати ініціативою контакту, бачити і розуміти особистість, використовувати тактики розумного переконання, позбавлятися категоричних форм

Таблиця 2

Результати діагностики рівнів сформованості лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту (до та після педагогічного експерименту)

Критерії	Рівні	До експерименту				Після експерименту			
		КГ (чол., %)		ЕГ (чол., %)		КГ (чол., %)		ЕГ (чол., %)	
Когнітивний	*низький*	127	*21,03%*	158	*25,94%*	115	*19,04%*	23	*3,78%*
	середній	349	*57,78%*	332	*54,52%*	353	*58,44%*	369	*60,59%*
	високий	128	*21,19%*	119	*19,54%*	136	*22,52%*	217	*35,63%*
Інтегративно-діяльнісний	*низький*	231	*38,25%*	260	*42,69%*	221	*36,59%*	72	*11,82%*
	середній	276	*45,69%*	264	*43,35%*	281	*46,52%*	319	*52,38%*
	високий	97	*16,06%*	85	*13,96%*	102	*16,89%*	218	*35,80%*
Особистісний	*низький*	347	*57,45%*	373	*61,25%*	333	*55,13%*	112	*18,39%*
	середній	183	*30,30%*	169	*27,75%*	192	*31,79%*	231	*37,93%*
	високий	74	*12,25%*	67	*11,00%*	79	*13,08%*	266	*43,68%*
Загальний рівень сформованості	*низький*	235	*38,91%*	264	*43,30%*	223	*36,92%*	69	*11,33%*
	середній	269	*44,59%*	255	*41,87%*	275	*45,59%*	306	*50,30%*
	високий	100	*16,50%*	90	*14,83%*	106	*17,49%*	234	38,37%

мислення, формувати команду, домагатися мети і вирішення поставлених завдань, відкривати свою свідомість новим ідеям та перспективам, встановлювати відносини співробітництва, налаштовуватися на зміни (*інтегративно-діяльнісний критерій*: середній рівень + 9,03% в ЕГ та + 0,83 в КГ, високий рівень + 21,84% в ЕГ та + 0,83% в КГ).

Такі значні результати в ЕГ були досягнуті тому, що до процесу підготовки майбутніх бакалаврів із менеджменту було включено технології освітнього проекту, комплекс тренінгових технологій, програму розвитку лідерських якостей науково-педагогічних працівників і студентів в освітньому середовищі університету, які спрямовувалися не лише на процес оволодіння студентами конкретними інструкціями щодо формування їх лідерської компетентності, але й на процес пошуку, створення, мобільного реагування на ситуації, у яких має діяти менеджер як лідер, та креативного їх вирішення. За таким підходом підготовка студентів набула інших якостей і мала за мету сприяти формуванню і розвитку професійно-значущих інтелектуальних якостей майбутніх бакалаврів із менеджменту, їх лідерської поведінки в умовах, максимально наближених до реальної професійної діяльності.

Дещо нижчі показники за *когнітивним критерієм* (середній рівень + 6,07% в ЕГ та + 0,66 в КГ, високий рівень + 16,09% в ЕГ та + 1,33% в КГ) вказують, що у процесі формування лідерської компетентності студенти надавали перевагу отриманню навичок лідерської поведінки, ніж теоретичним відомостям із сучасних концепцій лідерства. Водночас приріст у 16,09% в ЕГ можна вважати досить високим показником ефективності структурно-змістової підсистеми дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету, впровадження якої забезпечило набуття студентами ЕГ системи знань від сучасних теорій лідерства, психологічних особливостей лідерства, теоретичних основ ефективного лідерства до технологій командного управління, стилів управління, способів вироблення й удосконалення власного стилю управління, практичних методів ефективного управління в умовах ризику та невизначеності.

Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту до та після педагогічного експерименту засвідчили, що динаміка змін загального рівня сформованості лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту після формувального етапу є наступною: високий рівень у КГ студентів зріс на 0,99%, а в ЕГ – на 23,54%; середній рівень у КГ зріс на 1,00%, а в ЕГ – на 8,43%. Найбільш суттєво змінилися показники низького рівня: в ЕГ кількість студентів зменшилась на 31,97%, у той час як в КГ – лише на 1,99%.

Статистична перевірка за допомогою критерію Пірсона χ^2 ($\chi^2_{емп}$ = 131,04 > $\chi^2_{крит}$, = 7,81) дає змогу стверджувати, що реалізована дидактична система формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету сприяє зростанню загального рівня сформованості лідерської компетентності студентів спеціальності 073 «Менеджмент галузі знань», 07 «Управління та адміністрування».

Висновки і пропозиції. Запропонована дидактична система формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету, яка враховує одночасність та неперервність включення усіх її підсистем, є ефективною, що підтверджується представленою вище статистичною обробкою експериментальних даних. Отже, представлений якісний та кількісний аналіз отриманих результатів зафіксував позитивну динаміку рівнів сформованості лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту стосовно визначеної системи критеріїв та їх показників, яка відбулася під час експериментальної перевірки розробленої дидактичної системи.

Подальші наукові розвідки та дослідження будуть присвячені вивченню інших дидактичних умов та вдосконаленню розробленої дидактичної системи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університетів.

Список використаної літератури:

1. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения. Ч. 2 (Измерение качества процесса обучения): материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее на факультете программированного обучения. Москва : Знание, 1971. 72 с.
2. Бєлкін І.В. Педагогічні умови використання ділових ігор у професійній підготовці менеджерів маркетингових комунікацій у вищих навчальних закладах. (Дис. канд. пед. наук). Вінниця, 2017. 258 с.
3. Бондарєва Л.І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах. (Дис. канд. пед. наук). Київ. 2007.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
5. Гриньова М.В. Саморегуляція: навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ, 2008. 286 с.

6. Дибкова Л.М. Теоретико-методичні засади системи оцінювання результатів навчальної діяльності студентів економічних спеціальностей. (Дис. докт. пед. наук). Київ, 2016. 465 с.
7. Жданова-Неділько О.Г. Дидактичні основи навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін. (Дис. докт. пед. наук). Полтава, 2016. 483 с.
8. Жосан О.Е. Педагогічний експеримент: навч.-метод. посіб. Кіровоград : Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. 72 с.
9. Калашнікова С.А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 380 с.
10. Кононец Н.В. Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів. (Дис. докт. пед. наук). Полтава, 2016. 473 с.
11. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності: монографія. Харків : Основа, 2001. 312 с.

Nestulia S. Experimental review of the efficiency of the didactic system of forming the leadership competence of future bachelors on management in the university's educational environment

The article is devoted to the results of the pedagogical experiment on the experimental verification of the effectiveness of the didactic system of forming the leadership competence of future bachelors in management in the educational environment of the university, which consists of the following subsystems: conceptual-target, which includes: the purpose of the didactic system; social order by highly qualified specialists in the field of knowledge 07 "Administration and administration of specialty", 073 "Management"; university development strategy, concept, methodological approaches, didactic and specific principles of leadership development of future bachelors in management; structural-content, which reflects the content of education of future bachelors in management, aimed at forming their leadership competencies; process-technological, which contains the technological support of the process of forming the leadership competence of future bachelors in management – pedagogical technologies, forms, methods, teaching aids, most favorable for the successful formation of the leadership competence of future bachelors of management in the educational environment of the university, and positions the study of the discipline "Bases of Leadership". As a didactic project; motivational, which is distinguished for the purpose of development of motivation for leadership, providing positive motivation for training and future professional activity, the process of forming the leadership competence of future bachelors of management during the studying at the university as a whole; diagnostic and productive, which provides monitoring of the formation of leadership competency of future bachelors in management in the educational environment of the University with the help of criterion-level and diagnostic tools.

The positive dynamics in the formation of the leadership competence of the future bachelor of management in the educational environment of the university after the formative stage of the pedagogical experiment was recorded.

Key words: *leadership competence, bachelor, management, didactic system, pedagogical experiment.*

УДК 378.016
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.24

Н. Ю. Олійник
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри управління персоналом та економіки праці
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ОСНОВНІ ЗНАННЯ ТА ВМІННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЕКОНОМІКИ

У статті проаналізовано формування педагогічної діяльності вчителя економіки. Зазначено спеціальні головні знання та вміння професійної педагогічної діяльності педагога, що залежать від соціально значущих мотивів діяльності, відповідності психофізичних властивостей особистості (здібностей та якостей), соціальної активності та набутого досвіду. Також систематизовано вагомі для вчителя економіки педагогічні здібності та якості, які він може застосувати у навчально-виховному процесі. Професійні здібності та якості формують передумови для створення сприятливих відносин особистості в педагогічному, учнівському колективах та ефективній педагогічній діяльності.

Сучасні підходи щодо підготовка творчого динамічного вчителя економіки, здатного самостійно освоювати нові технології навчання та вирішувати професійні завдання методами наукового дослідження, вимагають відповідного рівня сформованості його науково-дослідницької діяльності. Дослідницькі вміння є невід'ємною частиною науково-дослідницької діяльності педагога, які формуються протягом усього професійного навчання.

При формуванні особистості вчителя економіки важливо враховувати наявність педагогічних здібностей, які він може застосувати у навчально-виховному процесі. Педагогічні здібності визначаються як сукупність психічних особливостей учителя, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення. Основними їх показниками є динамічність, надійність і легкість засвоєння педагогічної діяльності. Також важливу роль у навчально-виховному процесі відіграють особистісні якості вчителя, від яких залежить рівень спілкування з учнями, а також поведінка в колективі.

Особистість педагога потребує самовдосконалення творчої індивідуальності, що передбачає усвідомлення своєї неповторності, унікальності в порівнянні себе з іншими; самоствердження й усвідомлення своєї професійної майстерності, яку забезпечує система знань і умінь, переконань, самореалізація себе у певних видах діяльності; цілісність і гармонійна єдність індивідуальних якостей.

Професійна підготовка вчителя має бути спрямована не тільки на набуття майбутніми спеціалістами найновіших знань із психології, педагогіки, різних методик, а й на підготовку до їх поглиблення, розширення, комплексного використання на практиці та на формування вмінь і навичок самоосвіти, що повинно стати важливою рисою педагога.

Ключові слова: *педагогічна діяльність, навчально-виховний процес, професійні знання та вміння вчителя економіки, здібності та особистісні якості педагога.*

Постановка проблеми. Нові пріоритети і цінності розвитку українського суспільства змінили підходи до освітнього процесу на культурно-гуманістичних засадах. Сучасна економічна освіта потребує формування професійної майстерності вчителів економіки нового типу, які в умовах інноваційного освітнього середовища не тільки передають на інформаційному рівні учням знання, а й сприяють розвитку креативності їх економічного мислення, формуванню умінь самостійної пізнавальної діяльності, самоорганізації. Оволодіння економічними знаннями, мисленням та реалізація їх у практичній діяльності створює базу для загального зростання економічної культури суспільства як невід'ємної умови розквіту добробуту в Україні.

Важливе місце в діяльності сучасного вчителя займає професійна компетентність, професіоналізм, що передбачають наявність професійних знань (суспільних, психолого-педагогічних, предметних, прикладних умінь та навичок), їх змістом є знання предмета, методики його викладання, знання педагогіки і психології. Невід'ємною складовою професіоналізму є дидактичні вміння і навички. Вміння підібрати і підготувати навчальний матеріал, наочність, обладнання, доступно, ясно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал, стимулювати розвиток пізнавальних інтересів і духовних потреб, підвищувати навчально-пізнавальну активність учнів Сучасний учитель повинен володіти останніми науковими досягненнями в освітній сфері, інформацією щодо інноваційних педагогічних технологій використовувати в педагогічній практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стрімкий світовий розвиток, поширення нових інформаційних засобів вимагають від учителя часової відповідності, тобто перетворення на «нового вчителя», утворення сучасної особистості педагога, здатного забезпечити особистісне становлення учня в постіндустріальну епоху.

© Олійник Н. Ю., 2019

Дослідниками сучасної діяльності вчителя професійної освіти можна назвати В. Беха, В. Журавського, І. Зязюна, В. Мадзигона, С. Максименка, М. Михальченка, І. Надольного, В. Огнев'юка, О. Савченко, С. Сисоєву та інших науковців. Напрями педагогічних досліджень професійного виховання педагога, становлення його педагогічної майстерності розглядали Ф.В. Березін, В.А. Петровський, М.М. Фіцула, А.В. Фурман, М.С. Ясницький та інші вчені; також професійну підготовку педагогічних працівників вивчали М.В. Гриньова, О.А. Дубасенюк, О.М. Пєхота, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва, В.О. Сластьонін та інші науковці.

Зміст педагогічної діяльності розглядається науковцями як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. Варто зазначити, що проблеми її формування досить давно розглядаються вітчизняними та зарубіжними вченими, однак питання спорідненості успішної професійної діяльності та майстерності педагога досліджено О.В. Аксьоновою, М.В. Гриньовою, В.М. Коротовим, М.В. Кухар, Н.Г. Ничкало, Л.І. Рувінським, Г.І. Щукіною та іншими дослідниками.

Мета статті. Метою статті є актуалізація проблем формування діяльності вчителя економіки та обґрунтування важливості професійних знань та вмінь майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. Вищі навчальні заклади готують студентів до педагогічної роботи в загальноосвітніх начальних закладах. Відповідно, його випускники повинні бути підготовленими до розв'язання тих завдань, які ставляться сьогодні перед загальноосвітньою школою. Саме тому, на думку С.О. Сисоєвої, особливого значення набуває модернізація системи педагогічної освіти в усіх її ланках і виконання завдання якомога швидшої орієнтації педагогів на реалізацію потреб швидкозмінного суспільства та його громадян [6, с. 14], а підготовка вчителів на сучасному етапі стає центральною проблемою не тільки педагогіки, але й психології.

Від випускників професійної школи сьогодні вимагається гнучка адаптація до соціально-економічних умов, що постійно зазнають змін, самостійність, уміння критично мислити і генерувати ідеї, оперувати зростаючими об'ємами наукової інформації. Підвищується роль інтелектуальної власності в житті суспільства, збільшується об'єм інформації і вдосконалюється її опрацювання та використання, а від якості її відображення залежать усі види мислення і пізнання.

Необхідність навчання і виховання підростаючих поколінь усвідомлюють усі людські спільноти. Особливо важливі роль і значення педагогічної діяльності в сучасному суспільстві. Вимоги до педагога висвітлені в Законі України «Про загальну середню освіту», а саме: педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти. Педагог повинен бути людиною з високим рівнем професійної культури, яка виявляється у здатності знаходити задоволення у праці; творчій діяльності, спрямованій на формування особистості учня; оволодінні культурною спадщиною, в особистих моральних якостях. Засвоєні педагогом культурні багатства втілюються в його діяльності, поведінці, у ставленні до світу та самого себе [8, с. 22].

Важливо зазначити, що культура педагогічної діяльності виявляє рівень виконання вчителем своїх професійних обов'язків. Залежить вона від соціально значущих мотивів діяльності педагога (потреби, інтереси, цінності, погляди); відповідності психофізичних властивостей особистості (здібностей), які забезпечують необхідний рівень і ефективність професійної діяльності; ступеня розвитку психічних процесів особистості (мислення, пам'ять, емоції, почуття, воля); повноти і глибини засвоєних психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, тобто набутого досвіду; соціальної активності.

Специфіка педагогічної діяльності вчителя полягає у тому, що він взаємодіє з учнями, яким властиві різноманітні інтереси. Це вимагає від нього володіння системою ***професійних знань***, яку утворюють:

– *загальнокультурні знання* (знання про людину, її становлення, розвиток у реальній соціокультурній дійсності);

– *спеціальні знання* з культурології, соціології, етики, естетики, деонтології, економіки, права, управління;

– *психологічні знання* (знання загальних характеристик особистості: спрямованість, характер, темперамент, здібності; особливостей перебігу психологічних процесів (мислення, пам'ять, уява); методів психологічного дослідження закономірностей навчання і виховання;

– *педагогічні знання* (знання основних теорій формування і розвитку особистості, провідних ідей і закономірностей цілісного педагогічного процесу, законів, принципів педагогіки і психології, основних форм діяльності);

– *знання з методики викладання предметів*, методики виховної роботи, дидактики, знання педагогічної техніки, необхідні для організації і ефективної взаємодії у педагогічному процесі [2, с. 216–218].

Для того, щоб підготувати грамотного, творчого, динамічного вчителя економіки, здатного самостійно освоювати нові технології навчання, вирішувати професійні завдання методами наукового дослідження, необхідний відповідний рівень сформованості його науково-дослідницької діяльності. Дослідницькі вміння є невід'ємною частиною науково-дослідницької діяльності вчителя економіки, які формуються протягом усього професійного навчання.

Вчитель повинен володіти такими професійними уміннями:

– вміння «переводити» зміст об'єктивного процесу навчання й виховання в конкретні педагогічні завдання: дослідження особистості і колективу з метою визначення рівня його готовності до активного оволодіння знаннями й проектування на цій основі процесу розвитку;

– вміння створювати логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування навчально-виховних завдань, обґрунтований вибір змісту освітнього процесу;

– вміння бачити взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх у дію; активізація особистості учня, розвиток діяльності, яка перетворює його на суб'єкт виховання; організація і розвиток спільної діяльності;

– вміння враховувати і оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу та результатів діяльності вчителя [3].

Теоретична і практична підготовка до педагогічної діяльності дає змогу ***вчителю економіки*** набути такі ***професійні вміння***:

– *інтелектуальні вміння*, які виявляються у здатності ефективно виконувати операції логічного мислення; утворюють інтелектуальну основу професійної праці, сприяють розвитку педагогічного мислення;

– *аналітичні вміння*, через які виявляється узагальнене вміння педагогічно мислити: діагностувати педагогічні явища, аналізувати їх складові (умови, причини, мотиви, засоби, форми), знаходити способи оптимального вирішення педагогічних проблем;

– *прогностичні вміння,* які виявляються у прогнозуванні педагогічного процесу, побудова кінцевого результату діяльності, складанні плану дій для досягнення поставленої мети; розвитку особистості та її соціальних відношень;

– *проективні вміння*, які полягають у конкретизації педагогічного прогнозування в планах навчання і виховання, обґрунтуванні способів і етапів їх реалізації: підбір змісту педагогічного процесу, визначення видів діяльності тощо;

– *рефлексивні вміння,* які виявляються в уміннях вчителя аналізувати власну професійну діяльність: правильність постановки мети і завдань, адекватність змісту педагогічного процесу поставленим завданням, відповідність форм, методів, засобів навчання індивідуальним і віковим особливостям учнів;

– *інформаційні вміння,* які передбачають отримання, систематизацію знань, їх адаптацію до педагогічного процесу, організацію їх чіткої та ефективної передачі;

– *розвиваючі вміння,* які спрямовують взаємодію з учнями задля створення умов для всебічного розвитку їх особистості (психічних процесів, властивостей);

– *орієнтаційні вміння,* спрямовані на формування ціннісних установок особистості, її світогляду; стимулювання стійкого інтересу до навчання, організацію діяльності з метою прояву і закріплення соціально значущих якостей; організацію спільної творчої діяльності;

– *перцептивні вміння,* що виявляються в загальному вмінні сприймати й розуміти партнерів по взаємодії; адекватно інтерпретувати поведінку, протистояти стереотипам сприйняття тощо;

– *комунікативні вміння*, спрямовані на організацію педагогічного спілкування: встановлення психологічного контакту з учнями, їхніми батьками, колегами, обмін інформацією, вміння регулювати й управляти процесом.

При цьому, вагомим для вчителя економіки є наявність педагогічних здібностей, які він може застосувати у навчально-виховному процесі. Варто зауважити, що педагогічні здібності визначаються як сукупність психічних особливостей учителя, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення. Основними їх показниками є швидкість, надійність і легкість засвоєння педагогічної діяльності. Систему педагогічних здібностей утворюють:

– *організаційні здібності* (виявляються в умінні вчителя організувати учнів, розподілити між ними обов'язки, спланувати власну діяльність і діяльність учнів, організувати й оцінити її);

– *дидактичні здібності* (передбачають конкретні вміння підібрати і підготувати навчальний матеріал, наочність, технічні засоби навчання; доступно, ясно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал; стимулювати розвиток пізнавальних інтересів, духовних потреб);

– *перцептивні здібності* (виявляються в толерантності, чутливості до особистості, здатності сприймати й розуміти іншу людину, її психологічний стан за зовнішніми ознаками; професійній проникливості, пильності, інтуїції);

– *комунікативні здібності* (передбачають наявність потреби в спілкуванні, здатність налагоджувати контакти з учнями, їх батьками, колегами, керівниками навчального закладу; здатність

викликати позитивні емоції у співрозмовника і відчувати задоволення від спілкування);

– *сугестивні знання* (виявляються в емоційно-вольовому впливі на учнів);

– *дослідницькі знання* (вміння пізнати й об'єктивно оцінити педагогічні ситуації, процеси);

– *науково-пізнавальні знання* (здатність до засвоєння наукових, фахових знань).

До педагогічних здібностей також належать висока працездатність, динамізм особистості (здатність активно впливати на іншу особистість); емоційна стабільність (володіння собою, самоконтроль, саморегуляція); оптимістичне прогнозування (передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній); креативність (здатність до творчості, генерування нових ідей, оперативне вирішення проблемних ситуацій); впливовість (здатність впливати на психічний і моральний світ дітей у певному напрямі, зближуватися з ними, здобувати довіру, любов і повагу, глибоко проникати у їхній внутрішній світ, конструювати, проектувати його) [7, с. 43].

Важливу роль в особистісній характеристиці вчителя відіграють його якості. Для того, щоб правильно організувати навчальну діяльність учнів, а також мотивувати їх до навчання, потрібен особливий склад особистості, неповторні якості вихователя.

Формування майбутнього вчителя економіки вимагає наявності таких професійних якостей, що віддзеркалюють єдність професійного та особистісного компонентів педагогічної діяльності. Врахування і прогнозування їх впливу є необхідною умовою успішності педагогічної діяльності. Професійні якості – індивідуальні особливості суб'єкта діяльності, що впливають на її ефективність та успішність і є стійкими, суттєвими, рівноцінними та вираженими.

До професійних якостей вчителя економіки відносять:

– *професійне мислення:* аналітико-конструктивний склад, самостійність та критичність мислення, гнучкість, динамічність, продуктивність, творчість, відкритий тип пізнавального ставлення, ерудиція, установка на засвоєння системи знань, передового педагогічного досвіду і всіх надбань світової та національної культури;

– *професійну спрямованість:* соціальна активність, настанова на виконання замовлення суспільства щодо формування особистості дитини;

– *комунікативні якості:* контактність, емпатія (уміння співпереживати оточуючим, оцінювати різноманітні ситуації з їх позицій, здатність виявити своє розуміння), терпимість, тактовність, рефлективність, толерантність [5].

Важливу роль у навчально-виховному процесі відіграють особистісні якості вчителя, від яких залежить рівень спілкування з учнями, а також поведінка в колективі. Особистісні якості – якості, які виявляються у фаховій діяльності, професійних зв'язках, спілкуванні, визначають поведінку педагога і характеризують його як фахово самодостатню, відповідальну особу. У своїй сукупності ці якості формують передумови для створення сприятливих відносин у педагогічному, учнівському колективах, ефективної педагогічної діяльності. Найважливішими серед них є людяність, співчуття, гуманність у помислах і діях, добродушність, взаєморозуміння тощо.

Працю справжнього педагога живить віра в людину. Він повинен бути оптимістом, глибоко вірити в сили й можливості дітей, бачити насамперед їх найкращі риси «проектувати хороше» (А. Макаренко). Учитель – це завжди активна, творча особистість, організатор життя учнів, лідер.

Уважність і спостережливість допомагають учителю враховувати найменші зміни у настроях, самопочутті учнів, корегувати подальшу роботу, обраний план дій. Обов'язковою нормою є ставлення вчителя до учнів, яке виявляється в оцінюванні їх знань, умінь, вчинків. Будь-які прояви несправедливості з боку педагога ображають, обурюють учнів, завдають шкоди навчанню і вихованню.

Вчитель має бути вимогливим, оскільки безпринципність, поблажливість, потурання слабкостям, байдужість завдають великої шкоди вихованню особистості. Найвидатніші педагоги відстоювали єдність вимогливості й поваги, бо саме у вимогливості до людини полягає повага до неї. Самокритичність сприяє аналізу власних дій, вчинків, професійної діяльності, баченню помилок та шляхів їх подолання. У стосунках з учнями необхідна тактовність, почуття міри. Неприпустимо вдаватися до крайнощів, що виходять за межі пристойності й педагогічної доцільності. Учитель завжди має бути послідовним у вимогах і водночас гнучким, здатним переглядати окремі рішення, якщо це зумовлено конкретними обставинами та інтересами справи.

Висновки і пропозиції. Узагальнення теоретичних підходів до обґрунтування досліджуваної проблеми дозволяє зробити узагальнення про те, що формування особистості майбутнього вчителя економіки – це діалектична інтегрована єдність педагогічних знань, умінь, здібностей, якостей та цінностей, між якими існують певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються в різних видах професійно-педагогічної діяльності та спілкування.

Основними завданнями формування професійної компетентності майбутнього вчителя економіки є формування технологічно підготовленого випускника ВНЗ до активної трудової діяльності, оволодіння життєво необхідними знаннями та вміннями для обґрунтованої професійної самореалізації.

Саме через засвоєння економічних знань, формування відповідних умінь здійснюється підготовка студентів до взаємодії з соціальним середовищем, до роботи у загальноосвітній школі.

Список використаної літератури:

1. Аксьонова О.В. Методика викладання економічних дисциплін: навч. посіб. Київ, 2006. 708 с.
2. Василишин О. Школа життєвої компетентності // Київ. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук-метод.зб. 2000. Вип. 12. С. 216–218.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.
4. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. Київ, 2004.112 с.
5. Савченко О.Я. Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми. Чернівці, 1996. 152 с.
6. Сисоєва С.О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / Педагогіка і психологія. 2005. № 4. С. 60–66.
7. Смівоцький А. Нові методи стратегічного мислення. Київ, 2002. 43 с.
8. Шпак О.Т. Економічна підготовка педагогічних кадрів у системі безперервної освіти. Київ, 2000. 352 с.

Oliinyk N. Basic knowledge and skills of the professional activity of the economics teacher

The article analyzes the formation of the pedagogical activity of the teacher of economics. The special basic knowledge and skills of the teacher's professional pedagogical activity, which depend on socially important motives of activity, correspondence of psychophysical properties of the person (abilities and qualities), social activity and acquired experience are indicated. It also systematizes pedagogical abilities and qualities that the teacher can use in the educational process. Professional abilities and qualities form the preconditions for creating favorable personality relationships in pedagogical, student's collectives and effective pedagogical activity.

Modern approaches to the preparation of a creative dynamic economics teacher who is capable of independently mastering new learning technologies and solving professional problems by methods of scientific research, require the necessary appropriate level of formation of his research activities. Research skills are an integral part of the research activities of the teacher, which are formed throughout the professional training.

When forming the personality of a teacher of economics it is important to take into account the availability of pedagogical abilities that he can apply in the educational process. Pedagogical abilities are defined as a set of psychic peculiarities of the teacher necessary for successful mastery of pedagogical activity, its effective implementation. Their main indicators are dynamism, reliability and ease of assimilation of pedagogical activity. Also, an important role in the educational process is played by the personal qualities of the teacher, on which the level of communication with the students depends, as well as the behavior in the team.

Accordingly, the personality of a teacher needs to self-improvement of creative individuality, which implies: awareness of their unpredictability, uniqueness in comparison with others; self-affirmation and awareness of their professional skills, which is ensured by a system of knowledge and skills, beliefs, self-realization of oneself in certain types of activities; integrity and harmonious unity of individual qualities. The professional training of the teacher should be directed not only to the future specialists obtaining the latest knowledge in psychology, pedagogy, various techniques, but also to prepare for their deepening, expansion, complex use in practice and the formation of skills and skills of self-education, which should become an important feature of the teacher.

Key words: *pedagogical activity, educational process, professional knowledge and skills of the teacher of economics, abilities and personal qualities of the teacher.*

УДК 378.937
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.25

Нанушка Подковирофф
старший викладач кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК СУБ'ЄКТІВ ТА ОРГАНІЗАТОРІВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена висвітленню результатів педагогічного експерименту з апробації моделі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови на засадах інтеркультурного підходу, спрямованої на формування професіоналізму їх діяльності як суб'єктів та організаторів міжкультурної освіти. Висвітлено структуру означеного феномену в складі міжкультурної компететності майбутніх учителів іноземної мови та їх здатності до використання технологій міжкультурної освіти.

Конкретизовано педагогічні умови професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови на засадах інтеркультурного підходу, спроектовано модель організації означеного процесу. Уточнено критерії, показники та схарактеризовано рівні професійного становлення майбутнього вчителя іноземної мови як мультикультурної мовної особистості.

Проаналізовано емпіричні дані трьох діагностичних зрізів (початкового, проміжного і прикінцевого) щодо інтенсивності вияву професіоналізму особистості й діяльності майбутніх учителів іноземної мови як суб'єктів та організаторів міжкультурної освіти.

Узагальнено прикінцеві результати щодо дидактичного потенціалу експериментальної та традиційної моделей професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до міжкультурної освіти. Експериментально перевірено, що підготовка майбутніх учителів іноземної мови до міжкультурної освіти відбувається більш ефективно при реалізації певних педагогічних умов: структурування змісту фахових дисциплін в логіці контекстного навчання; спрямування самостійно-дослідницької роботи на пошук інноваційних технологій міжкультурної освіти; тренінг якостей толерантної особистості під час проходження педагогічної практики.

Ключові слова: *професійна підготовка, майбутні вчителі іноземної мови, інтеркультурний підхід, міжкультурна компететність, суб'єкт і організатор міжкультурної освіти.*

Постановка проблеми. Провідні державні документи (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі», Державна програма «Вчитель», «Концепція педагогічної освіти в Україні») орієнтують на вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови як висококваліфікованих фахівців у сфері шкільної іншомовної освіти, яка безупинно модернізується.

Вимоги нової європейської і мовної політики (Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference [6]; European Language Portfolio: Principles and Guidelines [7]), крім цього, зумовлюють необхідність трансформації особистості майбутніх учителів іноземної мови як медіаторів культур, суб'єктів міжкультурної комунікації в освіті, організаторів полікультурного виховання учнівської молоді. У зв'язку з цим у вітчизняній теорії та практиці професійної освіти майбутніх учителів іноземної мови значно актуалізувалася проблема підготовки їх до використання різноманітних технологій міжкультурної освіти, що сприяють гуманізації шкільного освітнього середовища, подоланню будь-яких ознак дискримінації особистості, забезпеченню рівного доступу до освітніх ресурсів всіх дітей, незалежно від їх етнічної та культурної ідентичності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на доробки українських учених щодо стандартизації й оновлення змісту філологічної та іншомовної педагогічної освіти (Р. Булгаков, М. Князян, С. Радул, О. Цокур), інноватизації їх технологій та модернізації освітніх програм зі спеціальності 014 «Середня освіта» та 035 «Філологія» (В. Гаманюк, Н. Колесниченко, С. Ніколаєва, С. Шандрук, Л. Шуппе), в сучасній теорії професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови відсутня єдність думок щодо тлумачення професіоналізму їх особистості та діяльності як медіаторів культур, а також визначення сутності їх професійної готовності до міжкультурної освіти як вагомого прикінцевого освітнього результату. Це засвідчує про необхідність конкретизації провідних ознак професіоналізму майбутніх учителів іноземної мови як універсальних фахівців – провідних суб'єктів міжкультурної комунікації та організаторів міжкультурної освіти.

Мета статті. Враховуючи сучасні виклики українського суспільства та необхідність подальших

© Нанушка Подковирофф, 2019

модернізаційних змін у сфері філологічної та іншомовної педагогічної освіти, **мета** поданої статті полягає у висвітленні результатів педагогічного експерименту з перевірки міри ефективності моделі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови на засадах інтеркультурного підходу, спрямованої на формування професіоналізму їх особистості та діяльності як суб'єктів міжкультурної комунікації та організаторів шкільної міжкультурної освіти.

Виклад основного матеріалу. Оскільки в дослідженні майбутні вчителі іноземної мови розглядаються як професійно підготовлені фахівці сфер міжкультурної комунікації та шкільної іншомовної освіти, яким властива універсальність, то професіоналізм їх особистості та діяльності розумівся як кваліфікаційна інтегративна характеристика, яка нараховує дві провідні складові, серед яких:

– міжкультурна компетентність, яка базується на засвоєнні фахових знань та вмінь, що відображують наявність лінгвістичної, соціокультурної (країнознавчої), соціально-психологічної та перекладацької компетенцій фахівця сфери міжмовної комунікації та міжособистісної взаємодії;

– здатність до впровадження технологій і технік міжкультурної освіти, яку складають блоки системно структурованих педагогічних знань (загальнодидактичних, лінгводидактичних та соціально-педагогічних) та вмінь (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські).

З врахуванням вимог освітніх вимірювань та психолого-педагогічної діагностики [4], слід встановити рівні сформованості професіоналізму особистості майбутніх учителів іноземної мови як суб'єктів міжкультурної комунікації та організаторів шкільної міжкультурної освіти, дотримуючись настанов критеріально-рівневого підходу.

Вимір рівнів професіоналізму студентів як суб'єктів міжкультурної комунікації та організаторів шкільної міжкультурної освіти, які навчалися в Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова на факультеті романо-германської філології, здійснювався за трьома критеріями: когнітивним, діяльнісним та світоглядним. Означені критерії дозволяли виявити системність, дієвість та глибину професійних знань майбутніх учителів іноземної мови як суб'єктів міжкультурної комунікації та організаторів шкільної міжкультурної освіти; доцільність, самостійність та гнучкість їх професійно-педагогічних умінь; інтенсивність вияву якостей медіатора культур у сфері міжкультурної комунікації та шкільної іншомовної освіти.

Дотримуючись настанов щодо проведення варіативного педагогічного експерименту [5, с. 284] з професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до міжкультурної освіти, під час проведення першого, констатувального діагностичного зрізу (3 семестр), п'ять експериментальних і п'ять контрольних груп студентів факультету романо-германської (англійської, німецької, французької, іспанської, грецької) філології виявили приблизно однакові кількісні результати щодо вияву у них міжкультурної компетентності, оскільки за індексом її сформованості (0,195–0,194) розбіжність складала 0,001, що було статистично не значущим.

Зокрема, досліджувані з експериментальних та контрольних груп, незважаючи на спеціалізацію в дослідженні провідної іноземної мови (англійської, німецької, французької, іспанської, грецької), виявили однаково низький рівень сформованості лінгвістичної (0,283–0,287) та соціокультурної (0,420–0,417) компетенцій, а також ледве помітну сформованість соціально-психологічної (0,193–0,195) та перекладацької (0,147–0,143) компетенцій. Це, свідчило про те, що, незважаючи на досить високий конкурс на спеціальність 035 «Філологія» у 2015 р., досліджувані переважно вивчали іноземну мову без її спрямування на майбутню педагогічну професію, зосереджуючись на вивченні граматики, лексики та фонетики. Щодо перекладу як особливого виду міжкультурної комунікативної діяльності, то індивідуальний досвід у переважної кількості досліджуваних був відсутній. Загалом, здобуті емпіричні факти давали всі підстави для висновку, що до початку проведення експерименту сформовані методом природничого відбору експериментальна та контрольна вибірки досліджуваних перебували у приблизно однаковому стані щодо вияву у них компонентів міжкультурної компетентності. Це сприяло досягненню достовірних результатів започаткованого експерименту.

На другому – проміжному діагностичному зрізі (кінець 6 семестру) – було виявлено відчутні зміни щодо набуття міжкультурної компетентності студентами-майбутніми вчителями іноземної мови, які навчалися за експериментальною моделлю професійної підготовки. Так, за індексом сформованості міжкультурної компетентності, який в експериментальній вибірці складав величину 0,596, а в контрольній 0,321, різниця була статистично значущою, і складала 0,271. Крім того, було зафіксовано, що за величинами коефіцієнтів сформованості, студенти факультету романо-германської філології, які навчалися в експериментальних групах, значно випереджали своїх однокурсників із контрольних груп за всіма компонентами міжкультурної компетентності, а саме: за лінгвістичною (0,573 і 0,367), соціокультурною (0,520 і 0,407), соціально-психологічною (0,647 і 0,330), перекладацькою (0,470 і 0,357) компетенціями. Це свідчило про більш високу дидактичну потужність використаної сукупності запропонованих педагогічних умов, які проходили експериментальну перевірку в процесі організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови на засадах інтеркультурного підходу. Серед них такі:

– структурування змісту соціально-гуманітарних, фахових та професійно орієнтованих навчальних дисциплін у логіці предметного й соціального контекстів діяльності фахівця як суб'єкта сфери міжкультурної комунікації та іншомовної міжкультурної освіти;

– актуалізація особистісного сенсу майбутніх учителів іноземної мови у набутті професійної готовності до міжкультурної комунікації та міжкультурної освіти;

– спрямування самостійно-дослідницької роботи студентів на пошук інноваційних технологій іншомовної міжкультурної освіти;

– тренінг якостей медіатора культур та толерантної особистості під час проходження педагогічної практики.

Результати третього – прикінцевого діагностичного зрізу (8 семестр) – також переконливо показали відчутну динаміку формування всіх складових міжкультурної компетентності студентів-майбутніх учителів іноземної мови, які були залучені до експериментальних груп. Так, за індексом сформованості міжкультурної компетентності, який в експериментальній вибірці складав величину 0,792 (проти 0,456 на проміжному і 0,205 на початковому зрізах), а в контрольній виборці – 0,487 (проти 0,325 на проміжному і 0,204 на початковому зрізах), різниця була статистично значущою і складала величину 0,295. Крім того, було зафіксовано, що за величинами коефіцієнтів сформованості міжкультурної компетентності студенти факультету романо-германської філології, які навчалися в експериментальних групах, значно випереджали своїх однокурсників із контрольних груп за всіма компонентами міжкультурної компетентності, особливо за соціально-психологічною (0,893 і 0,361), перекладацькою (0,887 і 0,610) та соціокультурною (0,683 і 0,271) компетенціями.

Загалом, в експериментальній виборці 32% майбутніх учителів іноземної мови досягли просунутого (advanced), тобто високого рівня сформованості міжкультурної компетентності, 44% – достатнього (intermediate) рівня і лише чверть з них (24%) – низького, мінімального (minimal) рівня. На відміну від них, студенти з контрольної вибірки досягли менш вагомих результатів, оскільки лише 17% з них досягло просунутого (advanced), високого рівня сформованості міжкультурної компетентності, 34% – достатнього (intermediate) рівня, а половина їхнього контингенту (49%) – мінімального (minimal), низького рівня.

Під час проведення педагогічного експерименту діагностиці підлягали також рівні вияву здатності студентів до міжкультурної освіти, оскільки їх значний контингент після закінчення факультету обіймає посади вчителів іноземних мов у різних типах шкіл. Так, перший діагностичний зріз – початковий – проведено до початку викладання курсів психолого-педагогічного циклу (п'ятий семестр). Він передбачав порівняння студентів факультету романо-германської філології з п'яти експериментальних і п'яти контрольних груп за рівнями вияву в них як майбутніх вчителів іноземних мов здатності до міжкультурної освіти. Здатність до міжкультурної освіти на початку педагогічного експерименту виявилася лише на низькому рівні у 24%, 22%, 25%, 23% і 24% студентів факультету романо-германської філології з англійської, німецької, французької, іспанської та грецької експериментальних груп, а також у 28%, 27%, 26%, 27% і 26% з їх контингенту, залученого до відповідних контрольних груп. Суттєвим було те, що у деяких досліджуваних із англійської, німецької, французької, іспанської та грецької експериментальних груп (76%, 78%, 75%, 76% і 77%) та із англійської, німецької, французької, іспанської та грецької контрольних груп (72%, 73%, 74%, 73% і 71%) здатність до міжкультурної освіти не виявилася як цілісний феномен, оскільки деякі компоненти та її структура загалом перебували у стадії формування. Це пояснюється відсутністю теоретичного етапу їх підготовки до педагогічної професії (яка починається в класичному університеті з п'ятого семестру навчання) та індивідуального педагогічного досвіду у сфері шкільної іншомовної освіти.

До початку експерименту за величинами кількісних показників контингент студентів факультету романо-германської філології з обох вибірок (експериментальної та контрольної) був приблизно однаковим, хоча досліджувані з контрольних груп виявляли професійно-педагогічну компетентність у більш вищих показниках, ніж досліджувані з експериментальних груп. Цей емпірично встановлений факт дозволяв із високою мірою вірогідності відстежити динаміку формування здатності до міжкультурної освіти студентів факультету романо-германської філології, залучених до п'яти експериментальних груп під впливом означених вище педагогічних умов.

Другий – проміжний діагностичний зріз – проводився по закінченні вивчення студентами факультету романо-германської філології базових психолого-педагогічних дисциплін теоретичного навчання (курси «Психологія», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності» «Методика викладання іноземної мови»), що входили до змісту їх професійно-педагогічної підготовки у класичному університеті. Проміжний діагностичний зріз здійснювався наприкінці шостого семестру навчання аналогічно процедури виміру здатності студентів факультету романо-германської філології до міжкультурної освіти на початковому діагностичному зрізі. Емпіричні дані, зібрані під час проміжного діагностичного зрізу, засвідчили, що по закінченні третього року навчання в п'яти експериментальних групах досліджуваних, які навчалися психолого-педагогічним

дисциплінам за експериментальною програмою, було зафіксовано більш стрімку позитивну динаміку формування здатності до міжкультурної освіти, ніж у відповідних контрольних групах. Так, означена здатність виявилася в експериментальних (англійській, німецькій, французькій, іспанській, грецькій) групах на високому (17%, 13%, 5%, 4% і 6%), достатньому (32%, 37%, 39%, 40% і 31%), середньому (36%, 29%, 27%, 28% і 38%) і низькому (25%, 21%, 29%, 27% і 25%) рівнях, не включаючи стадію формування.

На відміну від експериментальних груп, у контрольних групах студентів факультету романо-германської філології не було зафіксовано суттєвих змін у зростанні кількісних даних щодо сформованості в них здатності до міжкультурної освіти. Остання у студентів з англійської, німецької, французької, іспанської та грецької контрольних груп виявилася переважно на середньому (37%, 32%, 36%, 35% і 34%) і низькому (48%, 47%, 39%, 38% і 37%) рівнях. Жоден зі студентів не продемонстрував здатності до міжкультурної освіти на достатньому і високому рівнях, незважаючи на досить високі оцінки, виставлені на іспитах із курсів «Педагогіка» і «Психологія». Майже чверть студентів із контрольних груп (15%, 21%, 25%, 27% і 29%) по закінченні третього курсу не виявляло педагогічної компетентності європейського викладача іноземної мови, оскільки їх здатність до міжкультурної освіти перебувала у стадії формування.

По закінченні виробничої (педагогічної) практики, яка проходила на початку 8 семестру навчання студентів факультету романо-германської філології, було здійснено третій – підсумковий діагностичний зріз. За здобутими емпіричними даними видно, що досить відчутна динаміка щодо формування здатності до міжкультурної освіти виявилася у студентів з експериментальних груп, які значно випереджали своїх однолітків із контрольних груп незалежно від бази проходження педагогічної практики та інших чинників.

Зокрема, у всього без винятку контингенту студентів з експериментальної вибірки здатність до міжкультурної освіти виявилася на високому (37%, 35%, 30%, 31% і 29%), достатньому (38%, 33%, 21%, 22% і 27%), середньому (19%, 25%, 27%, 29% і 24%) і тільки в окремих випадках – на низькому (6%, 7%, 22%, 20% і 9%) рівнях. На відміну від експериментальної вибірки, у студентів, залучених до контрольної вибірки, спостерігалася не така відчутна позитивна динаміка щодо формування в них здатності до міжкультурної освіти. Жоден зі студентів не виявив здатності до міжкультурної освіти на високому рівні, незважаючи на найвищі оцінки за результатами педагогічної практики. Студенти з англійської, німецької, французької, іспанської та грецької контрольних груп виявили її переважно на достатньому (28%, 27%, 26%, 24% і 25%), середньому (38%, 36%, 39%, 38% і 31%) і низькому (32%, 33%, 37%, 38% та 41%) рівнях. Крім того, було зафіксовано, що в незначного контингенту студентів з англійської (2%), німецької (4%), французької (3%), іспанської (3%) та грецької (2%) контрольних груп здатність до міжкультурної освіти так і не виявилася у вигляді цілісного феномена, оскільки її компонентна структура перебувала в стадії формування.

Для порівняння результатів, отриманих на початковому та прикінцевому діагностичних зрізах, проведених впродовж формувального експерименту в експериментальних і контрольних групах студентів факультету романо-германської філології та визначення статистичної значущості змін у їх професійній підготовці до міжкультурної освіти використовувався критерій χ^2. Критерій χ^2 вважається в межах науково-педагогічних досліджень найбільш адекватним для порівняння розподілу об'єктів за станом будь-якої властивості у двох незалежних вибірках [4, с. 69].

Висновки і пропозиції. Згідно математичних розрахунків, позитивні зміни в підвищенні рівнів сформованості професіоналізму майбутніх учителів іноземної мови як суб'єктів міжкультурної комунікації та організаторів міжкультурної освіти, залучених до експериментальних груп, слід визнати статистично значущими (вірогідними). Кількісні показники цих змін дозволили підтвердити правомірність висунутої гіпотези про пряму залежність позитивної динаміки формування професіоналізму майбутніх учителів іноземної мови як суб'єктів міжкультурної комунікації та організаторів міжкультурної освіти від практичної реалізації в освітньо-виховному середовищі факультету романо-германської філології запропонованої сукупності педагогічних умов, на основі яких впроваджено альтернативну модель їх професійної підготовки на засадах інтеркультурного підходу.

Після проведення експериментальної роботи 91% випускників факультету романо-германської філології вважали необхідним проведення цілеспрямованої роботи з формування професіоналізму особистості майбутніх учителів іноземної мови як суб'єктів міжкультурної комунікації та організаторів шкільної міжкультурної освіти, а також засвідчили про особистісні позитивні зрушення впродовж формувального експерименту. Переважна більшість випускників вказала на бажання продовжити розпочату роботу з формування здатності до міжкультурної освіти на наступному етапі своєї професійної кар'єри, при навчанні в магістратурі, виступивши з пропозицією проходження асистентської педагогічної практики на контингенті студентів-іноземців. Означений аспект міжкультурної освіти може складати *перспективу* подальших педагогічних розвідок.

Список використаної літератури:

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з анг., під ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Иноязычное образование в XXI веке / под. ред. Ю.С. Воротникова. Тобольск : ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2008. 173 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : монографія / під заг ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2001. 350 с.
5. Цокур О.С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя : монография. Одесса : Астропринт, 1998. 464 с.
6. Education: Moving into the New Era. *Conservative Research Department: Politics Today*. 1990. № 10. P. 265–279.
7. European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines. Strasbourg: Council of Europe. 2000. 37 p.

Podkovyroff N. The results of pedagogical experiment carried out and devoted to formation of future foreign language teachers' proficiency as the subjects and organizers of the inter-cultural education

This article is devoted to elucidation of the results achieved during a pedagogical experiment focused on the approbation of a model of professional training of future foreign language teachers on the basis of the inter-cultural approach, the latter being focused on formation of proficiency of the future teachers' own activities being the subjects and organizers of the inter-cultural education. The structure of the outlined phenomenon as related to the inter-cultural competence and capability of efficient implementation of the relevant inter-cultural educational technologies displayed by future foreign language teachers, has been elucidated therein.

Peculiarities and main aspects of professional development of the Foreign Language teacher a manager of school Foreign Language education multicultural environment has been marked out. The criteria of this development have been specified and its levels have been described. Theoretical basis of the pedagogical framework for the education of the prospective Foreign Language teacher based on multicultural approach principals, which provide his/her becoming a manager of school Foreign Language education multicultural environment, has been laid out.

The empirical data gathered during three diagnostic tests carried out (the initial, the intermediary, the final) and devoted to measuring the intensiveness of exposure of future foreign language teachers' proficiency as the subjects and organizers of the inter-cultural education, - have also been analyzed upon.

The final results achieved as related to the degree of the didactic potential for implementation of the inter-cultural education displayed by both the experimental and the traditional models of the professional future foreign language teachers' training, - have also been summarized in this article. Thus, it has experimentally been substantiated that the future foreign language teachers' training related to implementation of the inter-cultural type of education proves quite more effective when specific pedagogical conditions have been observed, in particular: structuring the contents of the professional educational subjects within the logic of the context-based education; directing the students' autonomous research work onto searching for the progressive inter-cultural educational technologies; the training based on development and strengthening the traits of a tolerant personality of a future foreign language teacher during his/her pedagogical practice obtained.

Key words: *the professional training, future foreign language teachers, the inter-cultural approach, the inter-cultural competence, the subject and organizer of the inter-cultural education.*

УДК 37.091.313
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.26

Р. А. Попов
кандидат наук з державного управління,
доцент кафедри романо-германських мов і перекладу
Національного університету біоресурсів і природокористування України

РОЗВИТОК АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ: ОСНОВИ ДИДАКТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ

У статті зазначено, що поняття «модель» використовується в широкому значенні як система, що мисленнєво уявляється й матеріально реалізується, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт моделювання, дозволяє оптимально сполучати експериментальне вивчення об'єкта з побудовою логічних конструкцій, абстракцій у будь-якій сфері життєдіяльності та представлено модель автономності студентів закладів вищої освіти, яка об'єднує п'ять блоків, що мають свої характеристики.

Модель системи розвитку автономності студентів вищого педагогічного закладу абсорбує принципи розвитку автономності. Поряд із цим, визначено організаційні принципи моделі системи розвитку автономності студентів. До таких принципів належать: принцип нелінійності; принцип зверненості до активності особистості через ціннісно вартісну діяльність; принципи динамічності та діалогічності сучасної фахової підготовки; принципи пізнавальної активності та самостійності майбутнього фахівця; принцип опори на провідні види діяльності в разі вибору виду занять та способів розв'язання навчальних завдань. Конкретизація вихідних положень та принципів моделі системи розвитку автономності студентів створює відповідний теоретичний фундамент. Розробляючи модель системи, також враховувано етапи професійного становлення особистості.

До моделі розвитку автономності студента включено п'ять синкретичних блоків: блок цілепокладання, ціннісно-орієнтаційний блок, діяльнісно-процесуальний блок, коригувальний блок, прогностичний блок. Узагальнення психолого-педагогічної інформації дозволяє виокремити інформаційно-змістові та процесуально-організаційні характеристики кожного блоку.

Вважається, що теоретичне обґрунтування моделі системи формування автономності студентів, яке передбачє конкретизацію методу моделювання та типу моделі, виходячи з її призначення, вихідних положень і принципів на засадах синергетичного та компетентнісного підходів, втілюється у розробку п'яти взаємопов'язаних блоків, кожен із яких описується за допомогою інформаційно-змістових та організаційно-процесуальних характеристик.

Ключові слова: *модель, автономність студентів, модель системи розвитку автономності студентів.*

Постановка проблеми. Результати термінологічного аналізу свідчать, що *поняття* «модель» використовується в широкому значенні як система, що мисленнєво уявляється й (або) матеріально реалізується, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт; у вузькому значенні: симпліфіковане зображення певного явища за допомогою іншого, більш вивченого й дослідженого, яке легше зрозуміти та на цій підставі вивчати взаємозв'язки та взаємовпливи. Моделлю може бути все, що має визначену структуру. Тож активація науково-педагогічного феномену «модель системи» як інструментарію формування складного феномена – автономності студентів – є цілком виправданим з науково-теоретичних та прикладних позицій.

Прагматичною підставою для поширення в науково-педагогічному середовищі методу моделювання та розробки різноманітних за цільовим призначенням моделей (структурно-функціональних, дидактичних, варіативно-дидактичних, лінгводидактичних) слугує той факт, що моделювання дозволяє оптимально сполучати експериментальне вивчення об'єкта з побудовою логічних конструкцій, абстракцій у будь-якій сфері життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі проблемі автономності студентів присвячені дослідження таких авторів, як І.І. Малкіна, Н.І. Пидкасистого, Б.П. Єсипова, Г.І. Щукіної, О.В. Малихіна, Є.М. Ястребцева. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що не існує однозначного підходу до визначення автономності студентів. Автономність студентів розглядається в ряді досліджень як засіб пошуку і засвоєння соціального досвіду (Г.Н. Сєріков), як процес використання самоосвітніх умінь під час засвоєння певних елементів соціального досвіду (Ю.Є. Калугін).

Виклад основного матеріалу. Модель системи розвитку автономності студентів вищого педагогічного закладу абсорбує принципи роз-

© Попов Р. А., 2019

витку автономності. Поряд із цим, варто визначити й *організаційні принципи* моделі системи розвитку автономності студентів. До таких принципів належать:

– принцип нелінійності (ціннісно вартісна навчальна інформація зберігає свою цілісність, але розгалужується на складники та підкомпоненти, які відповідають індивідуальним можливостям, запитам, схильностям сучасних студентів);

– принцип зверненості до активності особистості через ціннісно вартісну діяльність;

– принципи динамічності та діалогічності сучасної фахової підготовки;

– принципи пізнавальної активності та самостійності майбутнього фахівця;

– принцип опори на провідні види діяльності в разі вибору виду занять та способів розв'язання навчальних завдань.

Конкретизація вихідних положень та принципів моделі системи розвитку автономності студентів створює відповідний теоретичний фундамент. Розробляючи модель системи, було враховано етапи професійного становлення особистості.

Модель системи розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої та самоосвітньої діяльності – це описова характеристика, яка розробляється на засадах синергетичного та компетентнісного підходів, враховує закономірності розвитку автономності, містить вимоги до структури й результатів навчально-професійної діяльності, особистісних якостей майбутнього фахівця, конкретизує шляхи, методи й прийоми розвитку автономності як складної інтегральної властивості.

М**одель системи розвитку автономності студентів** поєднує п'ять синкретичних блоків:

– блок цілепокладання,

– ціннісно-орієнтаційний блок,

– діяльнісно-процесуальний,

– коригувальний,

– прогностичний.

Конкретизуємо інформаційно-змістові та процесуально-організаційні характеристики кожного блоку.

Блок цілепокладання*. Інформаційно-змістові характеристики блоку.* «… найпріоритетнішими сферами у XXI столітті, – наголошує В. Кремень, – стають наука, як сфера, що продукує нові знання, та освіта, як сфера, що олюднює знання і, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини» [2, с. 3]. Закон України «Про вищу освіту» встановлює чіткий розподіл вищих навчальних закладів. Відтепер назва кожного навчального закладу автоматично даватиме відомості про критерії та масштаби його діяльності.

Основними завданнями вищого навчального закладу є:

1) провадження на високому рівні освітньої діяльності, яка забезпечує здобуття особами вищої освіти відповідного ступеня за обраними ними спеціальностями;

2) для університетів, академій, інститутів – провадження наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації і використання отриманих результатів в освітньому процесі;

3) участь у забезпеченні суспільного та економічного розвитку держави через формування людського капіталу;

4) формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах;

5) забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності;

6) створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів;

7) збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства;

8) поширення знань серед населення, підвищення освітнього і культурного рівня громадян;

9) налагодження міжнародних зв'язків та провадження міжнародної діяльності в галузі освіти, науки, спорту, мистецтва і культури;

10) вивчення попиту на окремі спеціальності на ринку праці [4].

У цілепокладанні вузівської освіти наявні певні протиріччя: мету освіти у вищій педагогічній школі значна частина викладачів визначає як засвоєння знакової навчальної інформації. Чим більше її засвоєно, тим вищим вважається рівень освіти людини. Проблема полягає в тому, що випускнику вищого педагогічного навчального закладу в реальній практичній діяльності складно засвоїти той соціально-ціннісний контекст, у якому він буде працювати, оскільки власне педагогічна діяльність спонукає не тільки і не стільки до предметних дій, а до соціальних вчинків. Тому більшість сучасних науковців кінцевою освітньою метою визначають підготовку конкурентоздатної людини-фахівця. Та й під цим кутом зору очевидною є низка протиріч: поняття «конкурентоздатний» – швидкоплинне, змінне, не константне, залежить від ряду зовнішніх факторів, соціальної кон'юнктури, умов, які вирішально впливають на процес фахової діяльності. Тож проблему цілепокладання варто розглядати саме крізь оптику

аксіологічних установок (соціальних та індивідуальних). Саме професійно-аксіологічні установки дозволяють здійснити сепарацію надмірної інформаційності, спрямувати зміст освіти на пізнання людиною самої себе, своєї творчої сутності та розкриття індивідуальності в професійній діяльності, виробити в майбутнього професіонала вміння навчатися протягом життя, постійно оновлювати базу засвоєних знань.

Функції блоку цілепокладання зводяться до конструювальних (прогнозування та планування подальших формотворчих впливів); відбору аксіологічно вартісного змісту навчальної інформації, адекватного визначеним цільовим орієнтирам); технологічних (визначення методів, прийомів, що відповідають висунутій меті – розвитку автономності студента в середовищі інтеграції освітньої та самоосвітньої діяльності); перспективно-розвивальних (студенти вчаться орієнтуватися в навчальній та навчально-професійній діяльності, бачити системно її мету та аксіологічний зміст у структурних зв'язках та ієрархії окремих елементів).

Процесуально-організаційні характеристики блоку цілепокладання. Блок цілепокладання переважно активує мотиваційно-спонукальні механізми: виявляються наявні пізнавально-світоглядні інтереси, ціннісні інтенції студентів та здійснюється зіставлення із загальною метою фахової підготовки, що є спонукальним щодо розвитку складників полікогнітивного та світоглядного фракталів автономності студентів. У процесуально-організаційному плані блок цілепокладання зводиться до проектування бажаних (очікуваних) результатів. Оскільки автономність не є жорстко фіксованою структурою, а динамічним утворенням, що відбиває інваріантні (еволюційні чи регресивні) переходи до іншого рівня професійної самоорганізації і залежать від багатьох факторів, то мета ставиться певною мірою узагальнено. Її варто співвіднести з тенденціями саморозвитку окремих студентів, майбутніх спеціалістів, наблизити до конкретної ситуації навчання та особистого досвіду кожного, при цьому врахувати можливості флуктуації, різновекторних життєвих, навчальних, навчально-професійних траєкторій, багатоконтекстність. Таким шляхом здійснюється зародження мотивації привласнення ціннісних орієнтирів та настанов, орієнтація на засвоєння теоретичних знань про сутність цінностей.

Ціннісно-орієнтаційний блок. *Інформаційно-змістові характеристики* цього блоку моделі системи розвитку автономності студентів зумовлені ціннісними орієнтаціями суб'єктів навчально-виховного процесу вищої школи: саме на цьому етапі студенти починають отримувати знання про суть певних навчальних дисциплін, здійснюється вплив на емоційну сферу майбутніх професіоналів. Остання тісно пов'язана з розвитком уяви, образного мислення як підвалин для розвитку креативно-творчої індивідуальності. Емоційно-ціннісна та інтелектуально-ціннісна сфери в межах цього блоку розвиваються у єдиному контексті за певною послідовністю, яка має такий вигляд: навчально-аксіологічна мотивація: педагогічний процес у вищій школі має чітку професійну спрямованість, тобто передбачає вихід за межі навчальної діяльності та пізнавальної мотивації, актуалізацію важливих для майбутнього педагога-фахівця професійних мотивів, зауважує М. Фіцула [5, с. 131]. Проблема мотиваційного забезпечення навчального процесу полягає у формуванні не лише пізнавальної, а й професійної мотивації, спрямованої на становлення особистості майбутнього фахівця; набуття й опанування системи спеціалізованих, загальногуманітарних знань; вироблення професійно значущих умінь, розвиток здібностей; створення у такий спосіб основи для засвоєння професійних цінностей.

Рівень та особливості прояву креативного потенціалу студентів розглядаємо як певний покажчик здатності майбутніх фахівців відчувати міру досконалості своєї праці.

Процесуально-організаційні характеристики ціннісно-орієнтаційного блоку втілюються у використання ціннісного навіювання, роз'яснення важливості формування вмінь та навичок здійснення автономної діяльності, формування позитивних мотивів навчання.

Діяльнісно-процесуальний блок*. Інформаційно-змістові характеристики.* Призначення цього блоку – забезпечити оптимальність формування складників як полікогнітивного, так і світоглядного, інструментального й коригувально-рефлексивного фреймів. Як компетентнісний, так і синергетичний підходи вимагають нового розуміння поняття «зміст освіти», яке містить, крім сукупності навчальної інформації, ще й досвід відомих способів дій, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісної діяльності. При проектуванні моделі системи як провідний дидактичний засіб розробляються навчальні програми, відповідно до яких здійснюється автономна навчальна діяльність.

Українська дослідниця Л. Воронець, вивчаючи проблему моделювання навчальних курсів у навчальних закладах III–IV рівнів акредитації, визначає дидактичні принципи формування навчального курсу, зокрема в контексті професійної та наукової спрямованості; системності, врахування міжпредметних зв'язків, фундаменталізації й систематичності; дозованої послідовності, раціонального використання навчального

часу; доступності; уніфіковано-ідентифікаційного діагностування. Вна пише про те, що дотримання принципів урахування міжпредметних зв'язків, доступності, систематичності та дозованої послідовності в процесі формування навчального курсу вищої школи актуалізує проблему вибору способу впорядкування й наповнення його змістового блоку. [1, с. 11].

Передача студентам загальнолюдського й професійного досвіду, формування у студентів здатності до усвідомленого вибору, створення індивідуальних критеріїв оцінки автономної навчальної діяльності, заснованих на гуманістичних ідеалах, – завдання, яке розв'язується в межах діяльнісно-процесуального блоку. Цей блок забезпечує накопичення досвіду ціннісної поведінки, усвідомлення студентами особливостей індивідуального фахового саморозвитку, стимулює професійно орієнтовані дії та вчинки.

Процесуально-організаційні характеристики цього блоку втілюються *у* «роз'яснення переваг автономної діяльності» та «автономних дій»: ідентифікацію факторів, вчинків, суспільних явищ, культурно-історичних подій (своєрідне накопичення знань про цінності).

Бально-рейтингова система достатньо успішно діє у вищих педагогічних закладах освіти, відкриваючи можливості для впровадження спецкурсів, спецсемінарів, факультативів. У такий спосіб ідеї ціннісної свободи особистості набувають конкретних обрисів: можливість вільно обирати форму навчання та його зміст (якщо йдеться, наприклад, про спецкурси за вибором чи факультативи), забезпечує гарантованість формотворчим впливам. Вищеозначені різновиди навчальної діяльності, окрім суто формувальних завдань, підводять до сенсової рефлексії та самооцінки. У такий спосіб діяльнісний блок моделі системи розвитку автономності студентів тісно пов'язується з блоком коригувально-рефлексивним.

Коригувальний блок. *Інформаційно-змістові характеристики.* Вищий навчальний заклад повинен визначити благо людини найвищим критерієм оцінки своєї діяльності, принципи рівності, справедливості, людяності – нормою взаємин між людьми. Навчально-виховний процес сам по собі сприяє наближенню до внутрішнього світу інших людей і потребує постійного коригування, розвитку рефлексивного апарату.

Динаміку формування автономності забезпечує коригувально-рефлексивний фрактал автономності. Рефлексія – одна із найважливіших властивостей свідомості. Можливість її виникнення в індивіда формується у процесі пізнання оточуючого світу, суспільства, оволодіння діяльностями, що історично склалися, та способами спілкування з іншими людьми й ідеальною формою відбиття. Таку форму відбиття повинен забезпечити коригувальний блок.

Ефективність стимулювально-формувальних впливів підвищується чи знижується в залежності від наявності контролю чи самоконтролю за їх здійсненням. Під контролем в автономній діяльності розуміється спрямоване спостереження за висуванням та виконанням вимог. Самоконтроль як одна із форм самосвідомості – невід'ємна частина узагальненого вміння регулювати свою поведінку, дії, емоції. Контролюючі дії допомагають суб'єкту ціннісної діяльності краще зрозуміти зміст знань, мотивів окремих учинків, сприяє виробленню морального мислення.

Процесуально-організаційні характеристики коригувального блоку моделі системи розвитку автономності студентів зводяться до застосування ціннісного аналізу окремих міжособистісних, навчальних ситуацій. Саме рефлексивні механізми повинні забезпечити «підтримувальний характер фахового навчання», знизити спонтанність міжособистісних впливів, що панують у студентській спільноті. У практичній проекції такі заходи мають конкретизуватися в досягнення групової одностайності на засадах суспільно важливих моральних цінностей.

Прогностичний блок моделі системи розвитку автономності студентів. *Інформаційно-змістові характеристики.* Формування автономності студентів – це шлях від первинної мотивації, розуміння і сприйняття сутності, основних норм і понять до практичної реалізації набутого в діяльності. Суспільна затребуваність майбутнього фахівця – важливий підсумок навчання у вищій школі.

Дослідниками визначено, що у структурі будь-якої продуктивної діяльності домінує когнітивний початок, що завжди позитивно впливає на якість підготовки майбутніх спеціалістів. Перебуваючи тривалий час статусно у ситуації «того, кого вчать», студент неусвідомлено звикає до репродуктивних видів діяльності, дії за шаблоном, не повною мірою усвідомлює творчу природу навчальної праці. Тому у тривалій різновекторно-мережевій взаємодії студентів переважно автономність остаточно формується в межах тпрогностичного блоку, який є спонукальним також і для окремих фракталів. Використання в цьому блоці інноваційних форм та методів формування автономносіті здійснюється за такими принципами, як принцип компліментарності (передбачає гармонійне зіставлення змісту освіти та духовно-моральної атмосфери вищого навчального закладу), принцип провідної ролі теоретичного пізнання, у відповідності до якого загальнолюдська моральна теорія відіграє роль координатора мистецько-педагогічного дискурсу, принцип активності, який постулює, що етичні

знання не є результатом ідеального споглядання об'єктивної реальності, а відбиттям етичного дискурсу та практико перетворювальних, творчих дій.

Процесуально-організаційні характеристики. Професійний потенціал студентів розкриваються на ґрунті формулювання особистісного сенсу шляхом спільного обговорення, дискусій, у творчій діяльності. Для майбутніх професіоналів виняткового значення набувають питання засвоєння професійного та загальнокультурного контексту з метою розвитку власної творчої індивідуальності, формування естетики праці, власного професійного стилю.

Окрім блоків, модель системи розвитку автономності студентів включає також визначені й схарактеризовані принципи автономності. Процедура реалізації моделі системи можлива за декількома *позиціями (*тут термін «позиція» застосовується у значенні *варіант*, *напрям,* можливий *шлях*). Основними з цих позицій є: а) ***оптимальна*** реалізація моделі системи формування автономності студентів (релізовані у процесі фахової підготовки всі блоки в сукупності з визначеними й схарактеризованими організаційно-дидактичними умовами); б) ***імовірнісна:*** реалізуються блоки із двома або трьома умовами як супровідними; в) ***критична:*** реалізуються окремі блоки моделі системи розвитку автономності та окремі організаційно-дидактичні умови формування автономності студентів.

Теоретичні узагальнення цієї статті потребують наступного зауваження: недоліком будь-якої моделі, у тому числі й структурно-функціональної, є те, що вона завжди формальна.

А. Петровський пише про те, що дидактична модель навчального предмета включає два блоки: основний, куди включено то зміст, заради якого навчальний предмет введений у навчальний план підготовки спеціаліста, і блок засобів, або процесуальний блок, що забезпечує засвоєння знань, формування різних умінь, розвиток і виховання особистості студента. Важливо зазначити, що кожен навчальний предмет багатофункціональний, має багатоцільове призначення, але в кожній дисципліні повинна бути виділена провідна функція, з огляду на яку вона була включена в структуру навчального плану і на підставі якої може бути побудована типологія навчальних предметів. Ця функція забезпечується перш за все основним компонентом змісту дисципліни і багато в чому визначає конкретне наповнення допоміжного, процесуального блоку її змісту [3].

Висновки. Незважаючи на такі думки, вважаємо, що теоретичне обґрунтування моделі системи формування автономності студентів, яке передбачало конкретизацію методу моделювання та типу моделі, виходячи з її призначення, вихідних положень і принципів на засадах синергетичного та компетентнісного підходів, втілилося у розробку п'яти взаємопов'язаних блоків, кожен із яких описується за допомогою інформаційно-змістових та організаційно-процесуальних характеристик.

Список використаної літератури:

1. Воронець Л.П. Дидактичні основи формування навчального курсу у вищих закладах освіти III–IV рівнів акредитації: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.01.09 / Криворіз. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2009. 20 с.
2. Кремень В.Г. Освіта і наука України. Шляхи модернізації. (Факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003. 216 с.
3. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва : Политиздат, 1982. 255 с.
4. Про освіту: Закон України, прийнятий 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення 30.04.2018).
5. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи. Київ : Академвидав, 2006. 520 с.

Popov R. The students' autonomy development: fundamentals of didactic process modeling

The article states that the concept of "model" is used in the broad sense as a system that is mentally imagined and materially realized by displaying or reproducing an object of research. This concept needs to be capable of replacing the object so that its examination gives new information about this object of modeling. This allows optimally combine the experimental examination of an object together with the development of logical constructions, abstractions in any sphere of life. Among this, the model of the students' autonomy in higher education institutions is presented, which unites five blocks having their own characteristics.

The model of the students'autonomy development in higher education institution absorbs the principles of the autonomy development. Along with this, the organizational principles of the model of student's autonomy development were also defined. These principles include: the principle of non-linearity; the principle of attentiveness to the activity of the individual through valuable activities; principles of dynamism and dialogicity of modern professional training; principles of cognitive activity and independence of a future specialist; the principle of relying on leading activities in the choice of types of classes and ways of solving educational tasks.

Specification of the initial principles and principles of the model of the students' autonomy development creates an appropriate theoretical foundation. While developing the model of the system, the stages of the individual's professional development were also taken into account. We believe that the model of the students' autonomy combines five syncretic blocks: purpose-setting, the value-orientation, activity-procedural, correc-

tive, forecasting blocks. Generalization of the psychological and pedagogical information allows to distinguish the informational and purposeful and procedural and organizational characteristics of each block. It is believed that the theoretical substantiation of the model of the students'autonomy development, which involves specifying of the modeling method and the model type, based on its purpose, initial provisions and principles on the basis of synergetic and competent approaches, is embodied in the development of five interconnected blocks, each of which is described by means of the informational and purposeful and procedural and organizational characteristics.

Key words: *model, students' autonomy, model of the students' autonomy development, higher education institution.*

УДК 378.147
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.27

Л. М. Ракітянська
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри методики музичного виховання,
співу та хорового диригування
Криворізького державного педагогічного університету

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СТРУКТУРІ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ

У статті актуалізується проблема модернізації системи професійної освіти, спрямованої на підготовку фахівця нової формації як конкурентоздатного, компетентного, творчо активного. У структурі творчого потенціалу вчителя виокремлюється складова, що є його психологічною характеристикою – емоційний інтелект, визнаний на міжнародному рівні однією із пріоритетних, ключових компетентностей ХХ1 ст.

Коротко аналізується історичний аспект проблеми, пов'язаний з еволюцією ідеї співвідношення раціонального та емоційного в психіці людини, вказується на домінуючу тенденцію звеличування людського розуму над людськими почуттями у західноєвропейській культурній традиції. Обґрунтовується зміна пріоритетів ХХ1 ст., IQ – показник розвитку інтелектуальних здібностей людини поступається EQ – коефіцієнту емоційного інтелекту, дослідження якого, як у теоретичному, так і практичному аспектах започатковано американськими вченими наприкінці ХХ ст. як наслідок переосмислення ролі емоцій у пізнавальному процесі, визнання їх провідного впливу у порівнянні із інтелектом.

Аналізуються наукові підходи, в яких з урахуванням значення емоційної сторони професійної діяльності вчителя акцентується увага на її творчому характері, що пов'язано з особливим стилем педагогічного мислення, який інтегрує когнітивні, емоційні, вольові та мотиваційні процеси. У зв'язку з цим підкреслюється думка вчених щодо важливості досліджень інтелектуальних можливостей вчителя поза межами академічного інтелекту, зокрема, емоційного інтелекту як самостійної психологічної характеристики вчителя, що виступає показником емоційної складової його професійної діяльності і значною мірою визначає її успішність.

На основі аналізу різних наукових підходів до розуміння понять «емоційний інтелект вчителя», «емоційна креативність вчителя» з'ясовано, по-перше, що їхній сутнісний зміст є семантично близьким і в контексті творчого потенціалу вчителя розглядається як професійно важлива якість, особистісний ресурс, потенційна можливість досягнення високої продуктивності й успішності у професійній діяльності; по-друге, у поглядах вчених їх взаємозв'язок і ієрархічна підпорядкованість тлумачиться по-різному; по-третє, як показник емоційної складової професійної діяльності вчителя емоційний інтелект розглядається чинником попередження синдрому психоемоційного вигорання. У результаті вивчення теоретичного аспекту досліджуваної проблеми зроблено висновок, що емоційний інтелект вчителя як потенційна складова його творчого потенціалу може бути показником реалізованих можливостей за умови спеціально організованого процесу його формування в умовах вищої школи, що засвідчуватиме інноваційні зміни в професійній підготовці майбутніх учителів, відповідність її міжнародним стандартам.

Ключові слова: *емоційний інтелект, емоційна креативність, професійна діяльність вчителя, творчий потенціал вчителя.*

Постановка проблеми. В умовах модернізації національної системи професійної освіти у напрямі забезпечення на ринку праці якісно нового рівня професійної підготовки фахівця, конкурентоздатного, компетентного, творчо активного, особливої актуальності і значущості набуває в останні роки феномен емоційного інтелекту, визнаний міжнародним співтовариством однією із 10 найбільш затребуваних ключових компетентностей ХХ1 ст. [1].

На думку багатьох учених IQ людини, який тривалий час розглядався найбільш значущим показником її розумових здібностей та інтелекту, у ХХІ столітті поступається EQ – коефіцієнту емоційного інтелекту, який був розроблений американським вченим Р. Бар-Оном у контексті загальної проблеми соціального інтелекту, що активно досліджується, починаючи із середини ХХ ст., американськими вченими [3; 2].

Цей термін, теоретичне осмислення його сутності й структури, як засвідчують наукові публікації, з'явився у 1990 р. у статтях американських учених Дж. Майера і П. Саловея у значенні одного із видів інтелекту як підструктури соціального інтелекту, що проявляється у сукупності когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями [2]. Як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці досліджуються різні аспекти емоційного інтелекту в структурі професійно значущих якостей сучасного вчителя. Це наукові праці І.М. Андрєєвої, М.В. Голубєвої, Д. Гоулмана, О.В. Єгорової, Н.П. Олександрової,

© Ракітянська Л. М., 2019

М.О. Манойлової, О.І. Савенкова, Т.І. Солодкової. Проте недостатньо дослідженим залишається аспект проблеми, пов'язаний із розумінням емоційного інтелекту як складника творчого потенціалу вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчать історія релігії і історія філософії, людство здавна задавалося питанням щодо пізнання світу і ролі в цьому процесі психічних властивостей людини: чуттєвості, розумових і вольових якостей, здібностей, рис характеру тощо. Починаючи з часів античності, із зародженням наукового знання, з'являється ідея співвідношення раціонального та емоційного як пізнавальних здібностей людини, відповідно до якої мислення й чуттєвість розмежовуються як діаметрально протилежні, не пов'язані між собою сфери людської психіки, які, за висловом І.М. Андрєєвої, з точки зору античних мислителів, представляли собою відношення пана і раба, повний контроль освіченого розуму над руйнівним впливом емоцій [4, с. 13].

Тенденція звеличування людського розуму над почуттями як пізнавальними здібностями людини, як показав проведений нами історико-філософський аналіз становлення та розвитку поняття «емоційний інтелект» [5], була домінуючою у західноєвропейській культурній традиції від античності до XX ст., на початку якого з'явилася концепція інтелектуального коефіцієнту В. Штерна, що з часом була використана А. Біне для створення тестового вимірювання IQ – показника розвитку інтелектуальних здібностей людини [6]. Саме коефіцієнт інтелектуальності тривалий час у психологічній науці визнавався головним показником розумового розвитку людини, провідною детермінантою досягнення успіху у різних сферах життєдіяльності, у тому числі, й професійній.

Емоціям «традиційно» відводилася роль деструктивного впливу на розумову діяльність людини. Сучасні наукові дослідження емоційної сфери людини, проведені західними та вітчизняними вченими, докорінно змінили уявлення щодо місця і ролі емоцій не лише в пізнавальній діяльності, а і в більш загальному плані взаємодії людини з навколишнім світом. «Якщо раніше, – пише О.Ю. Почтарьова, – вважалося, що емоції лише супроводжують когнітивні процеси людини, то сучасною психологією доведений той факт, що емоційні реакції часто передують раціональним. Багато дослідників визнають емоційність ключовим чинником досягнення успіху особистістю, більш суттєвим, ніж інтелектуальні здібності» [7, с. 76]. Ця думка підтримується багатьма вченими-психологами. Зокрема, Н.М. Невойт зазначає, що перед тим, як в дію вступає наше раціональне мислення, ми оцінюємо те, що відбувається з емоційної точки зору. Саме розуміння й управління зв'язками між емоційними й раціональними зонами мозку і є джерелом розуміння важливості розвитку емоційного інтелекту [8].

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури розкрити сутність феномену емоційного інтелекту як психологічної характеристики вчителя і обґрунтувати його роль у структурі творчого потенціалу.

Виклад основного матеріалу. Творчість розглядається найбільш складним конструктом професійної діяльності вчителя, природу якого досліджували Л.С. Виготський, М.О. Лазарєва, І.Я. Лернер, В.І. Лозова, С.О. Сисоєва, Т.І. Шамова, Г.І. Щукіна та інші. За Л.С. Виготським, творчий характер діяльності – це продукування чогось нового, в тому числі і у внутрішньому світі самого суб'єкта [9].

На думку багатьох вчених, творчий характер професійно-педагогічної діяльності, її специфіка передбачає особливий стиль педагогічного мислення, свідомості, який інтегрує усі сфери психіки вчителя (когнітивну, емоційну, вольову, мотиваційну), і за участю якого «твориться педагогічне буття, педагогічна дійсність, включаючи реальний навчальний процес і стан педагогічної науки» [10]. На думку дослідниці О.Ю. Почтарьової, здатність до педагогічного мислення забезпечує вчителеві активне перетворення педагогічної інформації. Ефективність його професійної діяльності, на її думку, залежить не стільки від знань і навичок, скільки від здатності використовувати отриману в педагогічній ситуації інформацію у різний спосіб і у швидкому темпі. У зв'язку з цим, науковці все більше звертають увагу на інтелектуальні можливості вчителя за межами академічного інтелекту, виокремлюючи соціальний та емоційний інтелект як самостійні психологічні характеристики особистості вчителя [7, с. 78].

Емоційний інтелект вчителя, вважає О.Ю. Почтарьова, є показником емоційної складової його професійної діяльності, що значною мірою визначає її успішність. Він ґрунтується на самосвідомості вчителя як здатності до адекватного оцінювання власних емоцій і розуміння їхнього впливу на оточуючих; володіння самоконтролем над емоціями й уміння зберігати емоційний баланс і «рівновагу» у спілкуванні з іншими.

Подібну думку висловлює і О.І. Савенков, зазначаючи, що емоційний інтелект, так само як і академічний і соціальний, має визначальний вплив на досягнення успіху особистості не лише у повсякденному житті, а й у сфері професійної діяльності [11].

Запорукою високого рівня професіоналізму вчителя є багатство його емоційного життя, власний емоційний ресурс, який має використовуватися вчителем творчо. Ця думка є домінуючою в концепції М.В. Голубєвої [12], яка використовує поняття емоційної креативності вчителя як інтегрованої характеристики його емоційної сфери, що забезпечує продуктивно-творчий характер професійно-педагогічної діяльності та попереджає синдром психоемоційного вигорання.

Емоційна креативність вчителя, як поняття, що інтегрує його емоційні, інтелектуальні, вольові,

мотиваційні, духовно-моральні якості, на думку дослідниці, є певною передумовою успішного і творчого вирішення професійних завдань та конкретизує зміст поняття «емоційний інтелект вчителя» в його особистісно-творчому аспекті. Емоційна креативність вчителя характеризується здатністю оригінально, нестандартно проявляти в різних аспектах професійної діяльності власний емоційний ресурс, емоційно-комунікативні здібності: емпатію, комунікативну толерантність, такт, альтруїзм, створення позитивного емоційного фону у спілкуванні з іншими, подолання негативних емоційно-комунікативних установок тощо.

Іншу точку зору щодо емоційної креативності й емоційного інтелекту в структурі творчого потенціалу вчителя висловлює І.М. Андрєєва [13]. Вивчаючи концептуальне поле феномену емоційного інтелекту, вона вказує на вживання сучасними дослідниками широкого спектру термінів, семантично близьких «емоційному інтелекту», серед яких «емоційні здібності», «емоційне мислення», «емоційна культура», «емоційна зрілість», «емоційна компетентність», «емоційна креативність». Невизначеність їх змісту, підкреслює дослідниця, відсутність чіткої диференціації цих понять часто призводить до їх ототожнення, що «перекриває» безпосередньо зміст самого поняття «емоційний інтелект» [13, с. 56]. У своєму дослідженні І.М. Андрєєва конкретизує зміст кожного із вищезгаданих семантично близьких понять, у тому числі дає своє розуміння понять «емоційний інтелект» та «емоційна креативність». Виокремлюючи ознаки подібності цих понять, що характеризують певний рівень розвитку емоційної сфери людини, здатність до емоційного переживання, співпереживання іншому, вона акцентує і на їхніх відмінностях. У межах концепції І.М. Андрєєвої «емоційний інтелект» інтерпретується як сукупність розумових здібностей до обробки емоційної інформації.

Посилаючись на теорію емоцій американського вченого Дж. Ейверилла, з базовим поняттям «емоційний синдром», яким названі емоції, що самі по собі виступають продуктами творчої активності [13, с. 58]. Вона розуміє «емоційну креативність» як більш широке поняття у порівнянні з «емоційним інтелектом», яке характеризується передусім новизною емоційної реакції. В ньому вона виокремлює такі структурні компоненти: підготовленість – навчання розумінню емоційних переживань на базі попереднього емоційного досвіду; новизна – здатність переживати незвичні, які важко піддаються опису, емоції; ефективність – уміння виражати емоції майстерно та щиро.

Дослідниця наголошує, що об'єднуючою категорією для двох понять є творчість, проте внесок емоційного інтелекту й емоційної креативності у евристичний потенціал людини, на її думку, є різним. Якщо емоційна креативність сприяє продукуванню нових емоцій, то емоційний інтелект, забезпечуючи осмислення емоційної інформації й емоційну саморегуляцію, виступає чинником продуктивності і фасилітації інтелектуальних процесів загалом.

У контексті нашого дослідження важливою є думка І.М. Андрєєвої щодо розуміння здібностей у контексті емоційного інтелекту. Як зазначає дослідниця, уявлення зарубіжних психологів, які досліджують феномен емоційного інтелекту щодо здібностей і розуміння їхньої сутності в структурі емоційного інтелекту, відрізняються від загальноприйнятого розуміння цього психологічного терміну вітчизняною наукою як індивідуально-психологічних особливостей, що відрізняють одну людину від іншої і визначають успішність виконання діяльності. Таке визначення належить відомому вченому-психологу Б.М. Теплову.

У розумінні західних дослідників здібності, що характеризують феномен емоційного інтелекту, розглядаються як потенційні можливості, ніж індивідуально-психологічні особливості. Такий підхід до здібностей як до можливостей має місце і в сучасній психології. «Здібності кваліфікують особистість як суб'єкта діяльності: належачи особистості, здібність звичайно зберігається за особистістю як потенція і в той час, коли вона не діє» [14, с. 705]. З цього І.М. Андрєєва робить висновок, що у здібностях проглядається певний прихований особистісний потенціал, який існує до включення особистості у діяльність і може проявитися за певних умов. Емоційні здібності, узагальнює дослідниця, представляють собою можливості людини розуміти емоції і управляти ними.

Висновки і пропозиції. Короткий аналіз наукових публікацій дає підставу для висновку, що проблема емоційного інтелекту вчителя в структурі його творчого потенціалу набуває особливої актуальності в контексті міжнародних стандартів щодо професійних навичок, ключових компетентностей, затребуваних на ринку праці у XXI ст. Проте наукові підходи до вирішення окресленої проблеми є різними.

У контексті нашого дослідження, з огляду на те, що потенціал учителя трактується як синтез його інтелектуально-творчих і мотиваційних характеристик, що визначають можливість високих досягнень у соціальній та професійній сферах [11], а емоційний інтелект розглядається в якості його потенційної складової, завдання вищої школи у напрямі інноваційних змін і відповідності професійної освіти міжнародним стандартам. На нашу думку, вони мають полягати у створенні спеціальних умов професійної підготовки майбутнього вчителя, які б забезпечили трансформацію його емоційного інтелекту із потенційних можливостей у реалізовані.

У визначенні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя як необхідної складової його професіоналізму, що відповідає сучасним запитам суспільства, полягає перспектива подальших наукових пошуків.

Список використаної літератури:

1. 10 ключових навичок до 2020-го https://studway.com.ua/10-navichok/ (дата звернення: 05.05.2019).
2. Mayer J.D., Salovey P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. Intelligence, 17, 4, 433–442 p.
3. Bar-On R. (1997). Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual. Toronto, Canada: Multi-Health System.
4. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк : ПГУ, 2011. 388 с.
5. Ракітянська Л. Становлення та розвиток поняття «емоційний інтелект»: історико-філософський аналіз. Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки): гол. ред. С. Сисоєва. Київ, 2018. № 3–4 (56–57). С.36–42.
6. Штерн В. Дифференциональная психология и ее методические основы. Москва : Наука, 1998.120 с.
7. Почтарева Е.Ю. Эмоциональный интеллект как составляющая непрерывного образования педагога. Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Вып. 2 (11). 2012. С.75–81.
8. Невойт Н.М. Эмоциональный интеллект и верификация признаков обмана / http://www.lieexpert.at.ua/news/n_m_nevojt_ehmocionalnyj_intellekt_i_verifikacija_priznakov_obmana/2012-05-16-35 (дата звернення: 05.05.2019).
9. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное: Психологические исследования. Москва : Академия, 2001.248 с.
10. Лернер И.Я. Педагогическое сознание – явление действительности и категория науки. Современная педагогика.1985. № 3. С.52–57.
11. Савенков А.И., Нарикбаева Л.М. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху, как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста. Одаренный ребенок. 2007. № 6. С. 22–36.
12. Голубева М.В. Психологические условия и сопровождение развития эмоциональной креативности студентов педагогических специальностей: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Нижний Новгород, 2013. 26 с.
13. Андреева И.М. Концептуальное поле понятия «эмоциональный интеллект». Вопросы психологии. 2009. № 4.С. 56–66.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Питер, 2002. 720 с.

Rakitianska L. Eemotional intelligence in the structure of the teacher's creative potential

The articles shows the problem of modernization of system of professional education, focused on training of a specialist of a new formation as a competitive, competent, creatively active person. In the structure of the teacher's creative potential there is a component distinguished, which is its psychological characteristic – emotional intelligence, recognized internationally as one of the priority, key competencies of the XXI century. The historical aspect of the problem is analyzed associated with the evolution of the idea of the balance of rational and emotional in the human psyche, points to the dominant tendency of exaltation of the human mind over human feelings in Western European cultural tradition. The change of priorities of the XXI centuries is grounded, IQ – the index of development of intellectual abilities of a person is inferior to EQ – the coefficient of emotional intelligence, the study of which, both theoretical and practical aspects, was initiated by American scientists at the end of the XX century, as a consequence of rethinking the role of emotions in the cognitive process and giving it priority over intelligence. Scientific approaches are analyzed, in which, taking into account the importance of the emotional side of the professional activity of a teacher, it focuses on its creative nature, which is connected with the special style of pedagogical thinking that integrates cognitive, emotional, volitional and motivational processes. In this regard the opinion of scientists on importance of researches of intellectual opportunities of a teacher out of limits of the academic intelligence, in particular, of emotional intelligence as an independent psychological characteristic of a teacher is emphasized acting as an indicator of an emotional component of his professional activity and substantially defines his/her progress. On the basis of the analysis of various scientific approaches to understanding of the concepts "emotional intelligence of a teacher", "emotional creativity of a teacher", it is established, firstly, that its intrinsic content is semantic close and in the context of the creative potential of a teacher is considered as a professionally important quality, a personal resource, a potential possibility of achievement of high efficiency and success in professional activity; secondly, in views of scientists its interrelation and hierarchical subordination is interpreted differently; thirdly, as an indicator of the emotional component of professional activity of a teacher emotional intelligence is considered a factor of prevention of a syndrome of psychoemotional burning out. As a result of studying of theoretical aspect of the studied problem the conclusion is made that the emotional intelligence of a teacher as a potential component of his/her creative potential may be an indicator of the realized opportunities on condition of specially organized process of its formation at higher school that will testify the innovative changes in professional training of future teachers, its compliance to international standards.

Key words: *emotional intelligence, emotional creativity, professional activity of the teacher, creative potential of the teacher.*

УДК 378.1
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.28

С. М. Резнік
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології
управління соціальними системами імені академіка І. А. Зязюна
Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»

НЕОБХІДНІСТЬ ВИКЛАДАЦЬКОГО ЛІДЕРСТВА ДЛЯ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті обґрунтовано необхідність викладацького лідерства для інтенсифікації навчальної діяльності студентів в сучасних умовах.

Результати проведеного анкетного опитування показали, що найбільшу кількість тижневого часу у студентів займає робота (у середньому 19,1 год.), за комп'ютером для розваг та спілкування студенти проводять 17 год., а на аудиторне навчання витрачається 16,3 год. Меншу кількість часу студенти витрачають на спілкування з друзями – 11,8 год. та позааудиторне навчання – 10,6 год. на тиждень.

Студенти показали недостатню мотивацію до навчальної діяльності. Підсумовано загальну кількість часу на навчання студентів (навчання в університеті та позааудиторне навчання), а також всі відповіді, що стосувалися розваг та спілкування: за комп'ютером, розваги офлайн, спілкування з друзями, перегляд телебачення, хобі. За оцінками студентів вони витрачають у 1,7 разів більше часу на розваги, ніж на навчання. Загалом 80,3% студентів зазначили, що у середньому на тиждень вони розважаються більше, ніж навчаються (можна порівняти з 28,3% студентів, які працюють більше, ніж навчаються), а 52,5% – розважаються більше, ніж навчаються та працюють разом. Трохи менше половини опитаних студентів навчається менше однієї години в день у вільний час, але дві треті студентів більше однієї години розважається та спілкується за комп'ютером.

Не можна заперечувати, що результати професійної підготовки безпосередньо залежать від того, наскільки старанно та наполегливо студенти готові навчатися. В таких умовах особливого значення набуває трансформаційне лідерство викладача, оскільки лідерство означає вплив на мотивацію студентів та їх більш усвідомлене ставлення до організації свого часу та процесу навчання. Викладачі-лідери відзначаються сильним відчуттям цілей, захопленістю своєю дисципліною та здатністю надихнути студентів до прагнення вирішувати складні завдання. Подальших досліджень потребує проблема розвитку викладацького лідерства у педагогів вищої школи.

Ключові слова: *викладацьке лідерство, розподіл тижневого часу, інтенсифікація навчання студентів.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Важливою проблемою педагогічної теорії та практики є визначення вимог до викладача вищого навчального закладу в сучасних умовах інформатизації та глобалізації. Діяльність викладача безпосередньо впливає на ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО, а тому належить до сфери суспільних інтересів. Питання якості вітчизняної освіти, реформ освіти, рейтингів закладів освіти, професіоналізму викладачів знаходять широкий резонанс у суспільній думці та цікавлять населення. Для того, щоб відповідати суспільним запитам, постійної уваги потребує коригування вимог до викладача та організація заходів для вдосконалення його професіоналізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор. Професіоналізм викладача, вимоги до його діяльності та компетентності досліджуються значною кількістю педагогів: О. Власенко, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Гриньова, В. Кремень, А. Кузьмінський, О. Романовський, С. Сисоєва тощо [1–8 та інші]. Вимоги до викладача вищої школи можуть включати широке коло особистісних та професійних цінностей, знань, умінь, якостей (організаційних, дидактичних, комунікативних, гностичних, морально-етичних тощо), які потребують постійного розвитку та вдосконалення.

У той же час, зміни вимог до викладача в умовах інформаційного суспільства лишаються дискусійними. Недостатньо дослідженим є визначення специфіки викладацького лідерства та його значення для інтенсифікації навчальної діяльності студентів.

Тому **метою статті** є обґрунтування необхідності викладацького лідерства для інтенсифікації навчальної діяльності студентів у сучасних умовах.

© Резнік С. М., 2019

Виклад основного матеріалу. Проблема лідерства в різних сферах суспільного життя набуває все більшої актуальності, у той же час викладацьке лідерство ще не знайшло достатнього теоретико-методологічного обґрунтування як з точки зору сутності феномену, так і з точки зору його впливу на освітній процес. У той же час виклики сьогодення, пов'язані з процесами інформатизації та інтернаціоналізації, можуть потребувати розвитку викладацького лідерства від сучасних педагогів вищої школи.

Сучасні умови інформаційного суспільства призводять до змін у цінностях, особливостях навчальної, професійної, дозвіллєвої діяльності студентів. Вивчення аналітичного огляду Е. Графтона наштовхнув на проведення опитування стосовно розподілу часу студентів на різні види діяльності [9]. Час – «дефіцитний ресурс» [10], тому аналіз витрат часу за суб'єктивною оцінкою сучасних студентів дозволяє проаналізувати їх домінуючі інтереси та потреби, що може бути важливим для організації ефективної системи професійної підготовки.

Для опитування було запропоновано анкету, в якій студентам потрібно було написати скільки часу на тиждень вони витрачають на:

– навчання в університеті (аудиторні заняття, консультації);

– за комп'ютером для розваг, спілкування (виключаючи навчання): соціальні мережі, форуми, комп'ютерні ігри тощо;

– позааудиторне навчання (навчальні завдання, читання конспектів, використання комп'ютера для навчання);

– розваги (кіно, клуби, вечірки, прогулянки);

– читання книг;

– спілкування з друзями;

– перегляд телебачення;

– фізичну активність, спорт;

– хобі;

– роботу.

При опитуванні студенти проставляли кількість годин (відкрите питання), яку вони вважали за потрібне, навпроти відповідного виду діяльності. У статті проаналізовано результати анкетування 122 студентів як гуманітарних, так і інженерних спеціальностей: у 2017 / 2018 навчальному році в ньому взяли участь студенти 3–6 курсів факультетів соціально-гуманітарних технологій, технічного машинобудування, фізико-технічного Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Середнє арифметичне розподілу тижневого часу опитаних студентів показано у табл. 1.

Так, найбільшу кількість тижневого часу у студентів займає робота (у середньому 19,1 год.) за комп'ютером, для розваг та спілкування студенти відводять у середньому 17 год., а на аудиторне навчання витрачається 16,3 год. Меншу кількість часу студенти витрачають на спілкування з друзями – 11,8 год. та позааудиторне навчання – 10,6 год. на тиждень.

Таблиця 1

Розподіл тижневого часу студентів за результатами опитування

№	Вид діяльності	Середнє арифметичне витрат часу на тиждень, год.
1	Аудиторне навчання	16,3
2	За комп'ютером для розваг	17
3	Позааудиторне навчання	10,6
4	Розваги офлайн	8,5
5	Читання книг	5,9
6	Спілкування з друзями	11,8
7	Перегляд телебачення	2,6
8	Фізична активність, спорт	5,6
9	Хобі	6,1
10	Робота	19,1

Рис. 1. Розподіл тижневого часу студентів, %

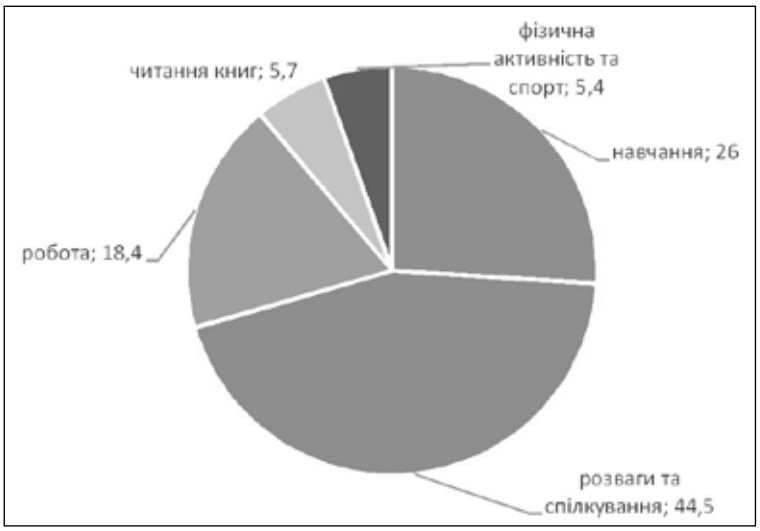

Рис. 2. Сумарний відсоток навчальної та розважальної діяльності студентів на тиждень, %

Р. Арум та Дж. Рокса у своєму дослідженні витрат американськими студентами тижневого часу отримали результати, що 15 годин на тиждень у середньому студенти відвідують заняття та лабораторії та 12 годин проводять за позааудиторним навчанням [10, с. 118], тобто практично стільки ж, як і за результатами нашого дослідження (загальна сума годин на навчання й за їх результатами, й за нашими дорівнює приблизно 17).

Стосовно впливу роботи на результати навчання студентів вони зазначають, що «зайнятість у кампусі пов'язана з більш позитивними результатами студентів, ніж з роботою поза кампусом». Це пояснюється тим, що більш корисними є «дії, які підтримують зв'язок студентів зі своїми однолітками» [10, с. 121]. У той же час «продуктивність студентів зростає із зайнятістю в кампусі до тих пір, поки студенти не досягнуть приблизно десяти годин. Якщо студенти присвячують більше десяти годин роботі на кампусі, додаткові години більше не призводять до покращення показників CLA [CLA – тест оцінки навчання в університеті, визначає розвиток критичного мислення та навичок письма]. Кількість часу, яку студенти проводять за межами кампуса, негативно впливає на навчання: чим більше годин студенти проводять за межами кампуса, навіть на незначному рівні, тим нижче їх успішність в CLA» [10, с. 124]. Для українських студентів мало характерним є те, що можна було б назвати «роботою у кампусі». Додаткових досліджень потребує вивчення впливу роботи на успішність навчання.

Заслуговує на увагу те, що за оцінкою студентів вони значну кількість часу присвячують роботі. Згідно результатів нашого опитування, серед студентів денної форми навчання працює 61%, при цьому у 94,4% з тих, хто працює, витрачається більше часу на роботу, ніж на аудиторне навчання, а у 72,2% працюючих більше часу на роботу, ніж на аудиторне та позааудиторне навчання разом (це відповідно 37% та 28,3% загальної кількості опитаних студентів денної форми навчання).

На отримані результати вплинуло те, що в опитуванні брали участь студенти більш старших курсів, першокурсники зазвичай працюють менше. З іншої сторони, вибірка студентів включала досить широкий діапазон студентів – бакалаврів та магістрів 3–6 курсів. Високий відсоток працюючих пов'язаний з економічними причинами, крім того, й самі студенти прагнуть мати практичний досвід, відчувати себе самостійними та незалежними, частково або повністю фінансово забезпечувати себе. Така поведінка стала суспільною нормою сьогодні. Потрібно зазначити, що робота студентів має свої переваги, особливо, якщо вона за спеціальністю (що загалом буває не часто). Але, навіть робота не за спеціальністю приносить можливість здобути практичний досвід співпраці у колективі, пройти адаптацію, розвинути важливі загальні знання, вміння, якості (комунікативні, організаційні, етичні тощо). Навчання студентів, які значну частину свого часу не тільки навчаються, але й працюють, потребує спеціальних досліджень та вимагає врахування цього факту в організацію процесу професійної освіти.

Більше занепокоєння викликає навіть не робота студентів, а те, що вони надають перевагу розважальній діяльності навіть більше, ніж навчальній та робочій. Ми підсумували загальну кількість часу на навчання студентів (навчання в університеті та позааудиторне навчання), а також всі відповіді, що стосувалися розваг та спілкування: за комп'ютером, розваги офлайн, спілкування з друзями, перегляд телебачення, хобі. Отримані результати у відсотковому співвідношенні представлені на рис. 2.

Як видно з рисунку 2, за оцінками студентів вони витрачають майже в 2 рази (в 1,7) більше часу на розваги, ніж на навчання. Загалом 80,3% студентів зазначили, що в середньому на тиждень вони розважаються більше, ніж навчаються (можна порівняти з 28,3% студентів, які працюють більше, ніж навчаються), а 52,5% розважаються більше, ніж навчаються та працюють разом.

В інформаційну епоху на першому місці серед розваг для студентів – комп'ютер. Проводять за комп'ютером для розваг та спілкування більше часу, ніж за навчанням 22% студентів, а більше часу, ніж за навчанням та роботою разом 10,7% студентів.

Отримані нами результати не є унікальними, подібну картину можна спостерігати й за результатами інших досліджень. Р. Арум та Дж. Рокса наводять результати опитування сту-

дентів Каліфорнійського університету: «в той час, як студенти проводили 13 годин на тиждень навчаючись, вони також проводили 12 годин, спілкуючись із друзями, 11 годин, використовуючи комп'ютери для розваг, 6 годин, дивлячись телевізор, 6 годин, займаючись хобі, три години на інші види розваг. Таким чином, студенти витрачали в середньому 43 години в тиждень за межами класної кімнати на ці заняття, тобто більш ніж в три рази більше, ніж час, який вони витратили на навчання» [10, с. 119].

Якщо розглянути структуру вільного часу опитаних нами студентів, то навчання не займає у ній провідного місця серед інших видів діяльності (рис. 3).

Рис. 3. Структура вільного часу студентів на тиждень, год.

Для загальної картини варто зазначити, що 11,5% зовсім не читають книги, 2,5% не мають друзів, 11,5% не мають розваг офлайн, 55,7% не дивляться телевізор, 17,2% не мають ніякої фізичної активності, 16,4% не займаються хобі. Тільки один студент з опитаних не використовує комп'ютер для розваг та спілкування.

Ми вирішили також визначити співвідношення кількості студентів, що переважно навчаються або розважаються. Для розрахунків вирішили використати 1 годину на день, тобто 7 годин на тиждень. За отриманими результатами 45,9% студентів витрачають менше 7 годин свого вільного часу на тиждень на позааудиторне навчання й навпаки витрачають більше 7 годин 68,9% студентів за комп'ютером для розваг, 57,4% студентів на спілкування з друзями, 50% студентів на розваги офлайн. Тобто, трохи менше половини опитаних студентів навчається менше однієї години в день у вільний час, але дві треті студентів більше однієї години розважається за комп'ютером, дещо більше половини та половина – більше однієї години спілкуються з друзями та розважається офлайн. На жаль, навчання студентів не є їхнім життєвим пріоритетом, не дивно, що якість навчання українських студентів потребує значного вдосконалення.

На нашу думку, результати опитування студентів стосовно того, на що й скільки вони витрачають годин на тиждень, непрямим чином свідчить про їх інтереси та мотиви. Можна стверджувати, що мотивація навчання у студентів розвинена недостатньо, більш цікавою для них є розважальна діяльність. У той же час, не можна заперечувати, що результати професійної підготовки безпосередньо залежать від того, наскільки старанно та наполегливо студенти готові навчатися.

У таких умовах підвищується значення викладацького лідерства як особливої педагогічної ролі, що впливає на інтенсифікацію навчальної діяльності студента. Викладачі-лідери відзначаються сильним відчуттям цілей, захопленістю своєю дисципліною та здатністю надихнути студентів до прагнення вирішувати складні завдання, досягати високих результатів власної професійної підготовки. Безумовно, ми не виключаємо той факт, що ці результати будуть залежати й від індивідуальних особливостей самих студентів, актуальний сьогодні принцип суб'єктної взаємодії передбачає активну участь та рівну відповідальність від обох учасників навчального процесу. Лідерство викладача особливо важливе з точки зору впливу на мотивацію студентів, їх більшу самостійність, більш усвідомлене ставлення до організації свого часу та процесу навчання.

Особливе значення, на наш погляд, буде мати трансформаційне лідерство викладача. Згідно розробок Б. Басса та Б. Аволіо, трансформаційне лідерство відзначається: ідейним впливом (лідери демонструють цілеспрямованість та вміння досягати поставленої мети й своєю поведінкою вони є взірцем, який викликає бажання їх наслідувати); інтелектуальною стимуляцією (лідери спрямовують на креативність та новаторство); надихаючою мотивацією (лідери «заряджають» впевненістю, оптимізмом та ентузіазмом стосовно досягнення потрібних результатів); індивідуальним підходом (лідери розуміють потреби своїх послідовників та проявляють індивідуальний підхід до них) [11]. Як бачимо, всі ці риси були б корисними та важливими для викладача вищої школи, який би своїм взірцем та здатністю надихати, спрямовувати на посилену інтелектуальну роботу міг би спрямувати студентів на більш наполегливу навчальну роботу.

Висновки і пропозиції. Результати проведеного анкетного опитування показали недостатню мотивацію студентів до навчальної діяльності: розподіл тижневого часу свідчить, що студенти готові більше часу витрачати на розважальну діяльність, ніж на навчання. Трохи менше половини опитаних

студентів навчається менше однієї години в день у вільний час, але дві треті студентів більше однієї години розважається та спілкується за комп'ютером. У таких умовах особливого значення набуває трансформаційне лідерство викладача, оскільки лідерство означає вплив на мотивацію студентів та їх більш усвідомлене ставлення до організації свого часу та процесу навчання. Подальших досліджень потребує проблема розвитку викладацького лідерства у педагогів вищої школи.

Список використаної літератури:

1. Власенко О.О. Педагогічна діяльність викладача вищої школи: теоретичний аспект *Таврійський вісник освіти.* 2014. № 3. С. 73–78.
2. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. Київ : НПУ, 2004. 243 с.
3. Зязюн І.А. Технологія педагогічної дії у вимірі педагогічної майстерності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* 2012. Вип. 1.36. С. 5–11.
4. Гриньова В. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України.* 2006. № 4. С. 58–61.
5. Синергетика і освіта : монографія / За ред. В.Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.
6. Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика. Черкаси : Вид-во ЧДУ, 2002. 288 с.
7. Романовський О.Г., Пономарьов О.С., Резнік С.М., Богдан Ж.Б. Педагогіка розуміння як перспективний напрям розвитку вищої освіти. Харків : НТУ «ХПІ», 2014. 259 с.
8. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
9. Графтон Э. Университеты Америки: почему они терпят поражение. *Вопросы образования.* 2012. № 2. С. 273–284.
10. Richard Arum, Josipa Roksa Academically Adrift. Limited Learning on College Campuses. Chicago: The University of Chicago Press, 2011. 317 p.
11. Avolio B., Bass B., Jung D. Re-examining the components of transformational and transactional leadership sing the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of occupational and Organizational Psychology.* 1999. № 72. P. 411–422.

Reznik S. The need in teacher's leadership for intensifying students' learning activities in current conditions

The need in teacher's leadership to intensify students' learning activities in current conditions is substantiated in the article.

The results of a conducted questionnaire poll have shown that the largest share of students' week time is taken by work (19.1 hours on average), they spend at computer 17 hours for entertainment and communication, and for classwork they spend 16.3 hours. Less time students spend on communicating with friends, 11.8 hours, and on extracurricular studying 10.6 hours per week.

The students have demonstrated insufficient motivation for learning activities. We have summed up the total time devoted by students on study (both at the university and extracurricular work) as well as all answers elated to entertainment and communication: at computer, offline entertainment, communication with friends, watching TV, and hobbies. By students' estimates, the time they spend on entertainment is 1.7 times more than that on study. On the whole, 80.3% of students noted that on average they entertain more than they study during the week (compared to 28.3% who work more than study), and 52.5% entertain more than they work and study together. A little less than half of the questioned students study less than one hour a day in free time, while two thirds of the students entertain and communicate at computer more than one hour a day. At the same time, one cannot deny that professional training results depend directly on how intently and persistently students are prepared to study. In such conditions, a teacher's transformation leadership becomes of special importance, because leadership means influencing students' motivation and their more conscientious attitude to managing their time and the process of study. Teachers-leaders are distinguished by a strong sense of goals, their devotion to their subject and the ability to inspire students on desiring to accomplish complicated tasks.

The problem of teacher leadership development in higher school pedagogues calls for further research.

Key words: *teacher leadership, week time distribution, intensification of students' learning.*

УДК 371.13:340
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.29

В. М. Савіщенко
доктор юридичних наук, кандидат педагогічних наук,
доцент, декан юридичного факультету
Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ

ДІАХРОНІЯ ДЕОНТОЛОГІЧНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЮРИСТА

Статтю присвячено дослідженню феномену професії, вивченню історичного розвитку юридичних професій. На основі аналізу нормативно-правових документів, психолого-педагогічних джерел визначено характерні ознаки змісту поняття «професія»: суспільно-історичний характер, функціональне призначення, суспільна корисність. Обґрунтована онтологічна особливість юридичних професій – система, у якій взаємодіють три сфери: 1) деонтологічний код професії; 2) особистість юриста; 3) суспільство, держава. З'ясовано, що деонтологічний код професій – сукупність цінностей, які зумовлюють призначення професії в суспільстві та професійне покликання людини. Деонтологічний код властивий професіям із високим ступенем відповідальності, типу «людина – людина». Цінності, які сформували ядро деонтологічного коду юристів, визначені у правовій культурі Давнього Риму. Деонтологічний код юристів сформований на цінності справедливості і реалізується в утвердженні цивілізованого правопорядку в суспільстві, забезпеченні справедливого врегулювання суспільних відносин, правосуддя. Показано різноманітність правових сімей і форм держави, зв'язок юридичних професій із цими правовими явищами. Акцентовано увагу на тому, що в державах, де основоположні права і свободи людини не є цінністю, а правові принципи порушуються, спостерігається відхилення юридичної діяльності від деонтологічного коду професії, знижується рівень відповідності юридичних професій їхньому призначенню та професійному покликанню. У ретроспективі показано змінюваність функцій професійної діяльності юриста, перелік юридичних професій, визначений Класифікатором професій. Обґрунтовано думку, що особистість юриста – це суб'єкт юридичної діяльності, який має юридичну освіту і високу правову культуру, спрямований на встановлення справедливості в суспільстві, цивілізоване врегулювання суспільних відносин, надання правової допомоги, діє в межах деонтологічного коду професії. Основні компоненти деонтологічно зорієнтованої моделі професійної компетентності юриста узагальнено у блоки: 1) знання, уміння, практичні навички; 2) психолого-педагогічний; 3) деонтологічний.

Ключові слова: *професія, спеціальність, юридичні професії, правова культура, адвокат, суддя, прокурор, нотаріус, деонтологічний код, цінності, особистість юриста, деонтологічно зорієнтована модель професійної компетентності юриста.*

Постановка проблеми. В умовах реформування правоохоронних органів України, наближення юридичної практики до європейських цінностей, оновлення юридичних кадрів відбувається суттєве зростання запиту на юристів-професіоналів. Крім того, удосконалення державних органів та органів місцевого самоврядування, розширення приватного сектора надання юридичних послуг і надалі потребуватиме юристів нової генерації. Зростання значення юридичної освіти, науки і практики як чинника розвитку правової соціальної та демократичної держави зумовлює необхідність пошуку шляхів підвищення професійної компетентності юриста. Такі тенденції не можуть не спричиняти впливу на діяльність юридичних факультетів, вимагаючи від них розроблення нової, деонтологічно зорієнтованої моделі професійної компетентності юриста. Зважаючи на те, що юридичні знання постійно оновлюються, заучування їх студентами ніколи не дасть можливості сформувати чесну, справедливу, гуманну особистість, здатну захищати права і свободи людини, здійснювати правосуддя. Нині суспільно-політична мета полягає у формуванні правової держави, а юристи є носіями і трансляторами правової культури, тому процес їх підготовки потребує формування передусім цінностей, світоглядних позицій, усвідомлення професійної відповідальності й обов'язку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині створено низку наукових праць, присвячених актуальним питанням юридичної освіти, науки та практики. Деонтологічні проблеми професійної юридичної діяльності вивчали С. Алексєєв, М. Айзенберг, О. Бандурка, І. Бенедик, В. Власюк, В. Горшеньов, С. Гусарєв, О. Скакун, С. Сливка, В. Сокуренко, О. Тихомиров, В. Чернєй та ін.; відповідність випускників юридичних факультетів потребам ринку праці досліджували О. Осінська, І. Шемелинець, М. Якубович; психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності вивчали О. Дубасенюк, М. Дяченко, П. Зеєр, І. Зимня, С. Калашникова, О. Пометун, Н. Ничкало, Ж. Таланова й ін.; державний стандарт вищої

© Савіщенко В. М., 2019

юридичної освіти розробляли Д. Азаров, А. Бойко, С. Бичкова, Т. Кагановська, М. Кучерявенко й ін.

За останні роки у вітчизняній педагогічній науці здійснено розвідки із проблем педагогічної деонтології М. Васильєвою, з формування правової культури та компетентності майбутніх правоохоронців В. Ільїною, М. Підберезським, В. Рижиковим, О. Федоренко, Г. Яворською та ін. Проте комплексного вивчення феномену юридичних професії та професійної компетентності юриста не здійснено. Водночас реалізація проєкту розвитку національного державотворення ставить перед нашим суспільством надскладні завдання, що зумовлені тривалим нехтуванням вирішенням проблем корупції у правоохоронних органах, якості юридичної освіти, низької правової культури юристів-практиків. Така ситуація, безумовно, визначає актуальність розроблення деонтологічно зорієнтованої моделі професійної компетентності юриста як фундаменту духовно-світоглядних, ціннісних орієнтирів юриста-професіонала.

Мета статті – визначити характерні ознаки змісту поняття «професія», особливості формування та розвитку юридичних професій, сформулювати визначення понять «деонтологічний код юридичних професій», «особистість юриста», структурні компоненти деонтологічно зорієнтованої моделі професійної компетентності юриста.

Виклад основного матеріалу. Широта та складність феномену професії (від лат. і фр. *professio* – «спеціальність», «говорити публічно») зумовлюють міждисциплінарний підхід до його вивчення з погляду філософії, педагогіки, психології та права. Необхідно зазначити, що сучасний стан наукової психолого-педагогічної літератури визначається наявністю великої кількості трактувань поняття «професія»: 1) рід трудової діяльності, що вимагає спеціальних теоретичних знань та практичних навичок і є джерелом існування [1, с. 630]; 2) стійкий та відносно широкий вид трудової діяльності (занять) людини, визначений розподілом праці та її функціональним змістом [2, с. 742]; 3) прикладання сил людини або галузь, в якій людина виконує свої функції як суб'єкт праці; спільність людей, які зайняті відповідними трудовими функціями; підготовленість (знання, вміння, навики, кваліфікація), притаманна людині, завдяки якій вона здатна виконувати відповідні трудові функції, діяльність, робота професіонала, тобто сам процес реалізації трудових і професійно виконуваних функцій [3, с. 61]; 4) історично та культурно зумовлене суспільне явище, яке об'єктивно визначається досягнутим рівнем розподілу праці; набутий у процесі навчання та виховання, орієнтований на суспільний розподіл праці комплекс систематизованих знань, вмінь та навичок, здібностей та переконань людини, який є передумовою виконання кваліфікованої праці в матеріальному та нематеріальному виробництві [4, с. 642]; 5) здатність виконувати подібні роботи, які вимагають від особи певної кваліфікації [5].

Огляд підходів до визначення поняття «професія» був би неповним без аналізу його з позиції права. Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», від 29 квітня 2015 р. № 266 [6], підготовка молоді до професійної діяльності здійснюється не за професіями, а за 121-ю спеціальністю, які об'єднані у 29-ть галузей знань. Зазначений документ орієнтує професійну освіту на вживання поняття «спеціальність», а не «професія».

Звернення до Національного класифікатора України [5] дає можливість більш повно розглянути неоднозначність розуміння цього феномену наукового знання. У даному документі вживається поняття «професія» на позначення здатності виконувати подібні роботи, які потребують від особи належної кваліфікації. Професії класифіковано за дев'ятьма розділами, а вживані в ньому професійні назви робіт рекомендовано використовувати для утворення нових назв професій і посад. Поняття «робота» розглядається як статистична одиниця, що класифікується відповідно до кваліфікації, необхідної для її виконання. Кваліфікація визначається рівнем освіти та спеціалізацією. Поняття «спеціальність» у даному документі не вживається. Отже, у сфері освітнього законодавства набув поширення термін «спеціальність», у трудовому – «професія».

У психолого-педагогічній літературі поняття «спеціальність» визначається як історично сформований вид трудової діяльності, яка систематично виконується в межах окремої професії [4, с. 729]; категорія сфери праці, що характеризує напрям спрямованості трудової діяльності та специфіку роботи в межах професії; вид занять у межах однієї професії; сукупність знань, умінь і навичок, здобутих у результаті навчання, що забезпечують виконання певного виду професійної діяльності відповідно до кваліфікації, що присвоюється [2, с. 868].

Аналіз науково-теоретичного підґрунтя понять «професія» і «спеціальність» дозволяє визначити такі положення. По-перше, у сучасній психолого-педагогічній та юридичній літературі відсутня концептуальна єдність трактування даних понять. З погляду наукової методології «поняття» як форма мислення не може позначати сутність різних явищ дійсності. Тому поняття «професія» і «спеціальність» варто розмежовувати. Зважаючи на те, що обсяг і зміст поняття «професія» ширший, ніж поняття «спеціальність», вони співвідносяться як ціле і частина. По-друге, у нормативно-правових актах спостерігається ототожнення понять «спеціальність» і «професія». У законодавстві у сфері освіти та соціально-трудових відносин відсутня

узгодженість вживання досліджуваних понять, що призводить до неоднозначного трактування правових норм. Очевидно, що дані підходи розглядають різні елементи досліджуваних понять. По-третє, аналіз наведених дефініцій дає змогу визначити три позиції розуміння феномену професії: 1) це суспільне явище, яке виникло в результаті розподілу праці; 2) це труд, який забезпечує матеріальне існування людини; 3) це здатність, підготовленість виконувати відповідні трудові функції.

Отже, можна визначити характерні ознаки змісту поняття «професія». По-перше, це його суспільно-історичний характер, який зумовлюється рівнем цивілізаційного розвитку суспільства, його культури і моральності, наукового прогресу. У зв'язку із чим відбувається оновлення розподілу праці в соціумі, професії виникають і зникають. Другою характерною ознакою змісту поняття «професія» є його функціональне призначення – отримання матеріальної винагороди та соціального статусу. За цією ознакою професія відрізняється від такого поняття, як «хобі» – захоплення, улюблене заняття. Третя ознака – суспільна корисність. З філософського погляду труд актуалізує процеси самовдосконалення людини. Виконуючи певну роботу, людина забезпечує не тільки добробут своєї родини, а й приносить користь суспільству. Четверта ознака – професійна компетентність. За цією ознакою вдається відмежувати професійну діяльність від аматорства і дилетантизму, охарактеризувати її як таку, що потребує спеціальної підготовки, професійної освіти, майстерності. Зазначена ознака закладає сутнісне розуміння професії з погляду генезису особистості у процесі професіоналізації, складності й якості виконуваної роботи. Професійна компетентність інтегрує професійні знання, уміння, навички, цінності, особистісні якості, рівень практичного досвіду.

Онтологічною особливістю юридичних професій є система, у якій взаємодіє три сфери: 1) деонтологічний код професії; 2) особистість юриста; 3) суспільство, держава.

Зародження деонтологічних знань можна співвіднести з використанням в античні часи клятви Гіппократа – професійної обітниці лікарів, морально-етичних принципів професійної діяльності медиків. Поняття терміна «деонтологія» як учення про належне вперше сформулював Ієремія Бентам у роботі «Деонтологія, або наука про мораль» (1834 р.). Принцип користі, за яким можна оцінити вчинки людини, їхній вплив на збільшення чи зменшення «суспільного щастя», учений уважав підґрунтям деонтології, а її завданням – обґрунтування єдності особистих інтересів та обов'язку перед суспільством, необхідності надання соціальним мотивам усієї сили особистих.

Важливою умовою формування та розвитку правової держави, ефективного правового регулювання правовідносин, забезпечення прав і свобод членів суспільства є підготовка юристів-професіоналів, діяльність яких на найвищому рівні відповідатиме деонтологічному коду професії.

Деонтологічний код професій – сукупність цінностей, які обумовлюють призначення професії в суспільстві та професійне покликання людини. Деонтологічний код властивий професіям із високим ступенем відповідальності, типу «людина – людина», серед них, зокрема, учитель, лікар, юрист. Крім професійних знань, техніки та майстерності представники таких професій мають глибоко усвідомлювати призначення професії, своє професійне покликання, внутрішній імператив професійного обов'язку. Деонтологічний код професійної діяльності лікарів ґрунтується на цінності рятування здоров'я і життя людини, для педагогів він полягає у вихованні гармонійної особистості, її успішній реалізації в майбутньому. Деонтологічний код юристів сформований на цінності справедливості і реалізується в утвердженні цивілізованого правопорядку в суспільстві, забезпеченні справедливого врегулювання суспільних відносин, правосуддя. Деонтологічний код юридичних професій передбачає високу міру відповідальності перед суспільством та кожним її членом. Як лікар, учитель, так і юрист не мають права на помилку. Проте тільки в юридичній діяльності існує інститут апеляції (від лат. *appelatio* – «звернення») – одна з форм оскарження судових рішень до суду вищої (апеляційної) інстанції, що має право переглянути справу по суті. Отже, судова система створює «фільтри», які орієнтовані на виправлення професійних помилок юристів, забезпечуючи тим самим справедливе правосуддя.

Професія «юрист» належить до найдавніших професій, супроводжує людство впродовж тисячоліть. Змінюючись, вона зберігає деонтологічний код – систему морально-правових норм, яка спрямовує юристів на виконання професійного покликання й обов'язку – утвердження цивілізованого правопорядку в суспільстві, забезпечення основоположних прав і свобод людини і громадянина, здійсненні справедливого правосуддя.

Професія «юрист» як соціально фіксована галузь виконання трудових функцій пройшла багатовікове становлення та розвиток. Її зародження безпосередньо пов'язано не тільки з розподілом праці, а й зі складними процесами державо- та правоутворення. Еволюцію професії юрист неможливо розглядати у відриві від соціально-політичних, культурних, історико-правових змін, аналізу документів, регламентуючих юридичну діяльність, професійного внеску видатних юристів минулого та сьогодення.

Передумовою виникнення юридичних професій стала потреба людства в регулюванні суспільних відносин, розв'язанні конфліктів. Такі функції

покладалися на жерців, імператора, сенат, комісії, магістрати, префектів, правителів провінцій.

Прообрази майбутніх юридичних професій виникли за часів Стародавнього Риму. Виходячи з дослідження німецького ученого К.-Г. Брунса, можна виокремити етап становлення юридичних професій, коли правові знання вважалися таємними, та етап, коли правові знання стали публічними (за часів Флавія і Корунканія VII ст. до н. е.). «Таємну науку» створили понтифи, доступ до неї мали лише патриції. На цьому етапі становлення юридичних професій ще не існувало класичної юридичної освіти, тому давати поради і настанови могли всі, хто мав бажання й ораторські здібності. Підготовка знавців права здійснювалася в ті часи в юридичних училищах (stationes scholae). Поступово почали формуватися соціально-трудові функції юридичної діяльності. Визначили їхній зміст класики юриспруденції Емілій Папініан, Доміцій Ульпіан, Юлій Павл, Геренній Модестін, Гай. Зміст першої функції agere (з лат. – «вести»), postulare (з лат. – «вимагати») полягав у створенні легісакційних позовів; друга функція cavere (з лат. – «остерігатися») передбачала створення урочистих релігійно-правових формул і ритуалів укладання заповітів, угод; третя – respondere (з лат. – «відповідати») виявлялася в наданні порад, здійсненні консультацій. Провадження перелічених соціально-трудових функцій юридичної діяльності стало передумовою виникнення професій судді, нотаріуса, юрисконсульта, адвоката, прокурора, уявлення про професійний обов'язок і призначення юристів, формування професійного деонтологічного коду.

Розглядаючи історичні витоки становлення юридичних професій, необхідно розглянути деонтологічні основи римської правової культури. Римлянам вдалося побудувати високоморальне на той час суспільство завдяки тому, що процес виховання особистості орієнтувався на таку ієрархію світоглядних позицій та цінностей: більш значущими були інтереси вотчини, на наступній позиції – рідних, і лише на третьому місці – особисте благо. Римська община вимагала від громадян комплексу доброчесності (лат. virtutes) – мужності, хоробрості, честі, гідності, що й зумовило велич та могутність Риму. В умовах морального римського суспільства формувалися деонтологічні основи, мета і принципи професійної діяльності юристів. Так, категорія справедливості (лат. iustitia) сприймалася римськими юристами як рівність, добро, правильність. Ідея справедливості стала керівним постулатом у практичній та теоретичній діяльності римських юристів, незмінним деонтологічним орієнтиром для майбутніх поколінь. Мислителі Давнього Риму сформулювали цінності та принципи, які стали ядром деонтологічного коду юридичних професій: законність, верховенство права, гуманність, справедливість, відповідальність, професіоналізм (див. Табл. 1).

У XII–XIII ст. період становлення германської державності та виникнення муніципального права став каталізатором створення правових текстів (від нім. *Rechtprosa*) уперше не латиною, а середньоверхньонімецьою мовою. Від середньолатинського *jurista* в німецькій мові внаслідок послаблення голосної фонеми [а – ə] утворився термін *juriste*. Історико-фонематичні зміни нововерхньонімецької мови зумовили остаточну морфологію слова *jurist*. В усіх країнах світу почався процес розвитку юридичної освіти. В університетах, які виникли у XII–XIII ст. в Болоньї, Константинополі, Падуї, Кембриджі, Саламанці, Парижі, були створені юридичні факультети, де готували знавців закону відповідно до потреб суспільства. В Україні спочатку деякі відомості із права викладалися в монастирях Києва, Чернігова, Галича, Луцька. Із часом юридична практика змінювалася, розширювався її зміст, з'являлися нові форми та засоби її здійснення. Рубіконом у становленні юридичної освіти та практики став період буржуазних відносин і формування світсько-юридичного світогляду протягом XVII–XVIII ст. Ідеалізування права як основи суспільства і держави в цей період сприяло розвитку юридичної освіти, науки та практики.

Процеси державо- та правоутворення вважаємо визначальними чинниками формування моделі особистості юриста. Форма держави як система інституційної, територіальної і політичної організації та здійснення влади визначає межі професійного обов'язку юриста, мету, предмет, засоби професійної праці. Деонтологічний код юридичних професій орієнтує її представників на встановлення справедливого правопорядку в суспільстві, однак форми держав зумовлюють рівень його реалізації. Так, у тоталітарних державах на перший план висуваються ідейно-політичні переконання, методи залякування, катування і страти, посилюється контроль, норми права віддаляються від норм моралі. У державах, де основоположні права і свободи людини не є цінністю, а правові принципи порушуються, відбувається відхилення юридичної діяльності від деонтологічного коду професії, знижується рівень відповідності юридичних професій їхньому призначенню та професійному покликанню. Знавці законів стають інструментом деформації правової системи, переродження правової культури в антикультуру (субкультуру), урешті право втрачає свій істинний зміст, юридична діяльність набуває ознак симулякру – підробки, фальшивки.

У процесі еволюції права та держав сформувалися правові сім'ї: романо-германська (Франція, Італія, Німеччина, Австрія), англо-американська (Англія, Сполучені Штати Америки, Канада), змішана (Данія, Аргентина, Чилі), релігійна (мусульманське, індуїстське, іудейське право), соціалістична (Корейська Народно-Демократична

Республіка, Куба) та ін. Вони відрізняються ступенем рецепції римського права, джерелами права, структурою системи права, юридичною технікою та правозастосовчою діяльністю. Саме тому зміст юридичної освіти пердбачає вивчення основних галузей права конкретної держави. Але попри таку розмаїтість існуючих правових сімей, консолідуючим чинником професійної діяльності всіх юристів є деонтологічний код, який дозволяє забезпечити справедливе судочинство, правовий порядок, ефективний захист прав і свобод людини.

Взаємодія особистісної та професійної сфер потребує аналізу понять «особистість» і «юрист». Нині відсутній єдиний підхід до тлумачення поняття «юрист». Так, В. Ткаченко зауважує, що юрист – «це людина, яка знається у правознавстві (юриспруденції), тобто володіє професійними правовими знаннями й уміє застосовувати їх у практичній діяльності». А. Жалінський зазначає, що юрист – «це суб'єкт діяльності, людина, яка здійснює юридичну діяльність, витрачаючи фізичні та психологічні зусилля, власний час, досягаючи благородних чи не завжди благородних

Таблиця 1

Зміст деонтологічного коду юридичних професій, сформований мислителями Давнього Риму

№	Цінності та принципи	Латинські фразеологізми
1.	Законність – відповідність дій законам та іншим нормативно-правовим актам держави.	Duralex, sed lex (Закон жорстокий, але він закон).
		Non rex est lex, sed lex est rex (Не цар є закон, а закон є цар).
		Sequi debet potentia justitiam, non praecedere (Сила повинна йти за правосуддям, а не передувати йому).
		Nullum crimen sine poena, nulla poena sine lege, nullum crimen sine poena legali (Немає злочину без покарання, немає покарання без закону, немає злочину без законного покарання).
2.	Верховенство права – право як феномен культури є основою функціонування та розвитку цивілізованого суспільства, правової демократичної держави; зумовлене природними правами.	Iustitia regnorum fundamentum (Право – основа держав).
		Juris effectus in executione consistit (Ефективність закону – у його виконанні).
		Nemo delictis exuitur (Жоден не звільняється від відповідальності за правопорушення).
		Nemo est supra leges (Жоден не стоїть вище законів).
		Nemo ex aliena jactura lucrumfacere debet (Жоден не повинен діставати зиск із чужих збитків).
3.	Гуманність – людяне ставлення до людини.	Nemo debet bis puniri pro uno delicto (Жоден не повинен бути покараним двічі за один злочин).
		Aequum et bonum est lex legum (Справедливість і благо – закон законів).
4.	Справедливість – діяти неупереджено, відповідно до істини.	Fraus et jus nunquam cohabitant (Неправда та правосуддя ніколи не поєднуються).
		Impunitas semper ad deteriora invitat (Безкарність завжди призводить до вчинення ще тяжчих злочинів).
		Justitia non novit patrem nec matrem; solum veritatem spectat justitia (Правосуддя не знає ні батька, ні матері; правосуддя прагне (домагається) тільки істини).
		Maxime in jurae aequitas spectanda est (У праві слід якнайбільше домагатися справедливості).
		Nihil possumus contra veritatem (Ми нічого не можемо зробити супроти істини).
		Prima lex iustitiae, ne quid falsi dicat (Перший принцип правосуддя – не допустити неправди).
		Res iudicata pro veritatet habetur (Судове рішення береться за істину).
5.	Відповідальність – обов'язок юристів відповідати за результати професійної діяльності перед самим собою (моральна відповідальність, регулятором якої є совість), суспільством та державою (відповідальність адміністративна, кримінальна й ін.).	Conscientia est mille testes (Совість – це тисяча свідків).
		Scire leges non hoc est verba earum scire, sed vim ac potestatem (Знання законів не в тому, щоб знати їхні слова, а щоб розуміти зміст).
6.	Професіоналізм – високий рівень компетентності, освіченості та духовності юристів.	Constare non potest jus, nisi sit aliquis juris peritus (Право не може існувати, якщо не буде правознавців).
		Ignorantia juris (legis) neminem excusat (Незнання закону (права) нікого не виправдовує).
		Impuris manibus nemo accedat curiam (Хай ніхто не наближається до суду з нечистими руками).
		Multitudo imperitorum perdit curiam (Велика кількість недосвідчених працівників губить суд).

цілей». За визначенням О. Скакун, юрист – «фахівець, що одержав повний набір юридичних знань, умінь та навичок відповідно до державних стандартів освіти та володіє правом займати певні посади в різних сферах юридичної практики, тобто займатися визначеною практичною діяльністю». С. Гусарєв і О. Тихомиров вважають, що юрист – це професіонал, який має фундаментальні та спеціальні правові знання, глибоко переконаний у винятковому призначенні права і законності для суспільства, кваліфіковано користується юридичним інструментарієм під час вирішення юридичних проблем в ім'я захисту прав і законних інтересів громадян. «Особистість» трактується психологами і педагогами як: 1) окремо взята людина, яка досягла високого рівня психологічного розвитку; 2) сукупність стійких психологічних властивостей, від яких залежать поведінка і вчинки людини в суспільстві; 3) особливості людини, які визначають її ставлення до людей, до себе, до подій, що відбуваються навколо неї [7, с. 198]. Отже, поняття «особистість» у всіх трактуваннях пов'язується з роллю (позитивною чи негативною) людини в суспільстві, виступає «продуктом» епохи, життя країни, нації, сім'ї і є творцем власного життя.

На основі синтезу розглянутих понять можна визначити, що «особистість юриста» – це суб'єкт юридичної діяльності, який має юридичну освіту і високу правову культуру, спрямований на встановлення справедливості в суспільстві, цивілізоване врегулювання суспільних відносин, надання правової допомоги і діє в межах деонтологічного коду професії.

На сучасному етапі розвитку суспільства сформованими є такі юридичні професії, як суддя, прокурор, адвокат, нотаріус, слідчий, юрисконсульт. Затребуваність суспільства в цих професіях існує в усіх правових системах. Особливості національного законодавства зумовлює існування й інших фахівців юридичної праці. В українському Класифікаторі [5] юридичні професії угруповано в розділ 242 «Професіонали в галузі правознавства, прокурорського нагляду, правосуддя та правоохоронної діяльності» та п'ять підрозділів. Перший підрозділ 2421 «Професіонали в галузі правознавства та прокурорського нагляду» об'єднує дві групи професійних назв робіт: 1) наукових співробітників (молодший науковий співробітник (правознавство), науковий співробітник (правознавство), науковий співробітник-консультант (правознавство)); 2) адвокатів та прокурорів (адвокат, прокурор, прокурор-криміналіст, старший помічник Генпрокурора України з особливих доручень, юрист, юрист-міжнародник). До складу другого підрозділу 2422 «Судді» входить професія «суддя». Третій підрозділ 2423 «Професіонали в галузі правоохоронної діяльності» узагальнює 12 професійних назв робіт: дізнавач, експерт, інспектор, оперуповноважений, помічник начальника чергової частини, слідчий, спеціаліст-вибуховик, спеціаліст-криміналіст, старший дізнавач з особливих доручень, старший інспектор з особливих доручень, старший оперуповноважений в особливо важливих справах, старший слідчий в особливо важливих справах. Четвертий підрозділ 2424 «Професіонали кримінально-виконавчої служби» складається з таких професійних назв робіт, як: інспектор, оперуповноважений, старший інспектор з особливих доручень, старший оперуповноважений в особливо важливих справах. П'ятий підрозділ 2429 «Інші професіонали в галузі правознавства» містить професії: експерт, інспектор праці (правовий), нотаріус, нотаріус державний, радник, слідчий, слідчий в особливо важливих справах, судовий експерт, фахівець із дізнання у сфері цивільного захисту, юрисконсульт. У розділі 3 «Фахівці» угруповано професії, які належать до сфери правоохоронної діяльності, серед них: інспектори правоохоронних органів, кримінально-виконавчої служби, воєнізованої охорони, приватні детективи та фахівці з дізнання.

Реформування правоохоронних органів України, концептуальні зміни у сферах правового захисту, правосуддя, правоохоронної діяльності, необхідність удосконалення надання адміністративних послуг, реєстрації майнових і немайнових прав громадян привели до появи нових та скасування застарілих назв юридичних професій. Наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України № 1328 від 10 серпня 2016 р. «Про затвердження Зміни № 5 до національного класифікатора України ДК 003:2010» [8] змінені назви міліцейських професій на нову редакцію: поліцейський (інспектор) патрульної служби, командир відділення (поліція), поліцейський (за спеціалізаціями), молодший інспектор (поліція), помічник дільничного офіцера поліції. До професії 5162 внесені нові назви професійних робіт: інструктор (молодший склад поліції), командир катера (поліція), поліцейський (інспектор) поліції особливого призначення, помічник командира взводу (поліція). У зв'язку з набуттям чинності Законом України «Про органи та осіб, які здійснюють примусове виконання судових рішень і рішень інших органів» [9], під кодом 2429 угруповано такі професії: державний виконавець, приватний виконавець; 3432 – помічник приватного виконавця.

Розвиток права та правової культури розширює діапазон функцій професійної діяльності сучасного юриста. Адвокати виконують функції представництва, захисту та надання правової допомоги; судді здійснюють правосуддя; нотаріуси посвідчують права, а також факти, що мають юридичне значення, учиняють інші нотаріальні дії; прокурори підтримують державне обвинувачення в суді, представляють інтереси громадян або дер-

жави в суді, здійснюють нагляд за додержанням законів органами, що провадять оперативно-розшукову діяльність, дізнання, досудове слідство, нагляд за додержанням законів під час виконання судових рішень у кримінальних справах, а також у разі застосування інших заходів примусового характеру, пов'язаних з обмеженням особистої свободи громадян; поліцейські надають поліцейські послуги у сферах забезпечення публічної безпеки і порядку, охорони прав і свобод людини, а також інтересів суспільства і держави, протидії злочинності, надання допомоги особам, які з особистих, економічних, соціальних причин або внаслідок надзвичайних ситуацій потребують такої допомоги. Багатоманітність юридичних професій створює невизначеність індивідуальної траєкторії кар'єрного зростання, що значно ускладнює процес підготовки майбутніх юристів.

Висновки і пропозиції. Історія становлення та розвитку юридичних професій дозволяє зробити такі висновки:

1. Розвиток юридичних професій пов'язаний зі складними процесами державо- та правоутворення. В античні часи суспільство особливих вимог до юристів не висувало. У судах могли виступати всі, хто володів ораторським мистецтвом. З розвитком права та правової культури вимоги до осіб, які займалися юриспруденцією, підвищувалися. Зростала і складність юридичної праці. В античні часи юристи виконували три функції (від лат. *agere, cavere, respondere*), сучасні юристи здійснюють правотворчу, правозастосовну, контрольно-наглядову, правоустановчу функції; функції правових послуг, правого контролю та нагляду, правосуддя й ін. Складність і висока відповідальність юридичної праці передбачає не тільки наявність диплома, а і сформованість деонтологічно зорієнтованої особистості юриста, яка віддана правовим ідеалам і цінностям.

2. Фундаментом юридичних професії в парадигмальному вимірі правової держави має бути деонтологічний код – система морально-правових норм, яка спрямовує її представників на виконання професійного покликання й обов'язку – утвердження цивілізованого правопорядку в суспільстві. Деонтологічний код як консолідуючий чинник усіх юридичних професій має стати основою розроблення узгоджених між собою професіограм, концепції юридичної освіти, державного стандарту для бакалаврського та магістерського рівнів вищої юридичної освіти. Організація освітнього процесу, спрямованого на формування деонтологічно зорієнтованої моделі професійної компетентності юриста, є надзвичайно важливою. З одного боку, це дасть можливість підготувати юристів із глибоким усвідомленням і готовністю виконувати професійний обов'язок. З іншого – такий підхід створить умови для розвитку правової культури в суспільстві, сприятиме становленню правопорядку.

3. Основні компоненти деонтологічно зорієнтованої моделі професійної компетентності юриста можна узагальнити у блоки: 1) знання, уміння, практичні навички. Ураховуючи те, що законодавство постійно оновлюється, складові елементи першого блока мають динамічний, постійно змінюваний характер. Тому важливо під час навчання у студентів сформувати механізм самоактуалізації особистості, який забезпечить постійне оновлення знань, умінь і навичок. Другий блок – психолого-педагогічний, орієнтований на розвиток професійного мислення, комунікації, оволодіння методиками саморегуляції, самовдосконалення. Третій блок – деонтологічний: на основі професійного деонтологічного коду, елементами якого є цінність законності, верховенства права, гуманності, справедливості, відповідальності, професіоналізму, узагальнює правову, політичну, моральну, естетичну, психолого-педагогічну, інформаційну, економічну культуру юриста.

Список використаної літератури:

1. Універсальний словник української мови / уклад. З. Куньч. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. 848 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Кремень. Київ : Юрінком-Інтер, 2008. 1040 с.
3. Климов Е. Введение в психологию труда : учебник для вузов. Москва : Культура и спорт ; ЮНИТИ, 1998. 350 с.
4. Современный словарь по педагогике / сост. Е. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001. 928 с.
5. Національний класифікатор України : Класифікатор професій ДК 003:2010 : наказ Держспоживстандарту України від 28 липня 2010 р. № 327. *База даних «Законодавство України».* URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10 (дата звернення: 09.05.2019).
6. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. *База даних «Законодавство України».* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF (дата звернення: 09.05.2019).
7. Психологический словарь / сост. Р. Немов. Москва : Гуманитар. изд. центр «Владос», 2007. 560 с.
8. Про затвердження Зміни № 5 до національного класифікатора України ДК 003:2010 : наказ Міністерства економічного розвитку і торгівлі України № 1328 від 10 серпня 2016 р. *База даних «Законодавство України».* URL:

https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1328731-16 (дата звернення: 09.05.2019).
9. Про органи та осіб, які здійснюють примусове виконання судових рішень і рішень інших органів : закон України № 1403–VIII від 28 серпня 2018 р. *База даних «Законодавство України».* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1403-19 (дата звернення: 09.05.2019).

Savischenko V. Deontologically oriented model of lawyer's professional competence in diachrony

The article deals with the concept of "profession" as a phenomenon, the study of legal professions in their historical development. The analysis of normative legal documents, psychological and pedagogical literature enables us to single out such characteristic features of the concept "profession" as socio-historical character, functional purpose, and public utility.

The ontological features of legal professions have been substantiated as a system with three interacting fields: 1) deontological code of the profession; 2) lawyer's identity; 3) society and state.

Deontological code of professions has been defined as a set of values that determine the purpose of a profession in a society and professional calling of a person. Deontological code is characteristic of professions with a high degree of responsibility to people. Values forming the core of deontological code of lawyers were identified in the legal culture of ancient Rome. Deontological code of lawyers is based on the values of justice and is implemented in the establishment of civilized law and social order, ensuring fair regulation of social relations and justice. The variety of legal families and forms of state have been shown, their connection with legal professions has been demonstrated.

The attention is drawn to the fact that in states where fundamental human rights and freedoms are not a value, and legal principles are violated, legal activity deviates from the professional deontological code, the level of compliance of legal professions with their purpose and professional calling decreases. In retrospect, the variability of the functions of lawyer's professional activity is shown, the list of legal professions is defined with the Classifier of professions. It has been substantiated that lawyer's identity is a subject of legal activity with legal education and high legal culture aimed at establishing social justice, civilized regulation of social relations, provision of legal aid and acting within deontological code of the profession. The main components of deontologically oriented model of lawyer's professional competence are summarized in such blocks as: 1) knowledge, skills, practical skills; 2) psychological and pedagogical block; 3) deontological block.

Key words: *profession, specialty, legal professions, legal culture, counsel, judge, prosecutor, notary, deontological code, values, lawyer's identity, deontologically oriented model of lawyer's professional competence.*

УДК 378.016
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.30

О. І. Сібіль
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики виховання
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради

В. Г. Корицький
старший викладач кафедри теорії та методики виховання
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради

ТРЕНІНГ ІЗ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

Статтю присвячено аналізу досвіду та проблем професійної підготовки педагогів до реалізації завдань національно-патріотичного виховання у парадигмі «Нової української школи» під час проведення тренінгу протягом трьох років.

Зазначено, що патріотизм як один із потужних мотивів соціальної поведінки особистості задля добробуту країни визначають менше 20% педагогів, більшість розглядає національно-патріотичне виховання через проведення заходів, присвячених державним святам, національним пам'ятним датам, народним традиціям. Немає у педагогів чіткого усвідомлення визначальної характеристики національного патріотизму його гуманістичної моральності, опори на загальнолюдські, європейські цінності як протидії проявам радикального націоналізму та шовінізму.

Використання тренінгу як форми розвитку компетентності педагогів дозволяє забезпечити індивідуальну спрямованість підготовки до конкретної діяльності – патріотичного виховання на основі загальнолюдських та європейських цінностей; дозволяє його учасникам оволодівати знаннями в області формування відповідних соціальних установок під час спеціально розроблених активних дій (спеціальні вправи, групові дискусії, рольові ігри, аналіз конкретної ситуації).

Діяльнісний підхід як методологічна основа навчання дорослих виявляється у змісті навчання через активні й інтерактивні форми і методи; інтегровану форму його організації; проблемно-пошукова організація змісту навчання – через створення проблемних ситуацій; індивідуалізація і диференціація під час тренінгу реалізується через вибір вчителями способів представлення своїх розробок, індивідуальних проектів, групову роботу тощо; мотивації і розвитку творчого потенціалу учасників тренінгу сприяють їх активна участь у вирішенні практичних завдань, у дискусіях, круглих столах.

Ключові слова: *тренінг, загальнолюдські, європейські, національні цінності, націоналізм, патріотизм, шовінізм, групова дискусія, ділова, рольова гра, проектна технологія, аналіз конкретної ситуації.*

Постановка проблеми. У програмі Національної академії педагогічних наук, інституту проблем виховання та інституту модернізації змісту освіти «Нова українська школа» у поступі до цінностей» наголошується, що соціокультурна ситуація, виклики щодо збереження цілісності й державності України визначають необхідність допомоги школі в організації виховного процесу на основі інтеграції виховних зусиль суспільства до виховання базових соціальних цінностей, соціально-значущих якостей особистості, її компетентності і готовності до вияву відповідальної громадянської позиції і патріотизму [1, с. 4].

У концепції «Нова українська школа» виховання цінностей розглядається як одна із ключових засад реформування середньої освіти. **«**Найосвіченіша людина може стати найгіршим злочинцем, якщо не розуміє і не поділяє загальнолюдські цінності. Нова українська школа буде формувати ціннісні ставлення і судження, які служать базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством» [2, с. 19].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі професійної підготовки і перепідготовки вчителя до виховної роботи в сучасних умовах теоретико-методологічним підґрунтям є наукові дослідження Т.Ф. Алєксєєнко [3], І.Д. Бех, К.О. Журба, В.А. Киричок, К.І. Чорна, Г.А. Назаренко [4] та інших. Виховний аспект проблеми підготовки вчителів до роботи з учнями різних вікових груп актуалізовано в посібниках «Уроки для сталого розвитку» О.І. Пометун, О.В. Онопрієнко, А.Д. Цимбалару. Теоретичні та методичні аспекти виховання в позаурочній діяльності представлені в роботах К.О. Журби [5], В.А. Киричок, Г.Г. Маруніної, Г.А. Назаренко, О.В. Роговець, К.І. Чорної [6]; формуванню ціннісного ставлення дітей та учнівської молоді до суспільства та держави присвячені роботи І.М. Шкільної [7].

© Сібіль О. І., Корицький В. Г., 2019

У рамках заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання рекомендовано запровадити в закладах післядипломної освіти спеціальні курси для педагогічних і науково-педагогічних працівників [8, с. 15]. З цією метою для педагогічних працівників у Запорізькому інституті післядипломної освіти був розроблений дводенний тренінг «Загальнолюдські цінності як основа національно-патріотичного виховання дітей та молоді».

Мета статті – представити результати та проблеми професійної підготовки вчителів до реалізації завдань патріотичного виховання на цінностях у парадигмі «Нової української школи» під час проведення тренінгу.

Виклад основного матеріалу. Тренінг «Загальнолюдські цінності як основа національно-патріотичного виховання дітей та молоді» розрахований на 20 годин, проводився протягом 2016–2019 рр. Основними завданнями тренінгу були: формування знань педагогів щодо сутності та змісту базових понять проблеми національно-патріотичного виховання; про роль загальнолюдських та європейських цінностей у системі патріотичного виховання; освоєння педагогами сучасних педагогічних технологій реалізації завдань національно-патріотичного виховання дітей та молоді на основі загальнолюдських та європейських цінностей.

Ефективність тренінгу визначається тим, що він дозволяє забезпечити індивідуальну спрямованість підготовки слухачів до конкретної діяльності, дозволяє учасникам оволодівати знаннями в області формування відповідних соціальних установок у ході спеціально розроблених активних дій. Існує величезна кількість модифікацій конкретних форм тренінгів, що відрізняються між собою за цілим рядом ознак. Однією з таких форм є тренінг розвитку компетентності. Засобами вирішення завдань тренінгу слугують спеціальні вправи, групові дискусії, рольові ігри, аналіз конкретної ситуації.

Під час проведення тренінгу використовується діяльнісний підхід у навчанні, який проявляється у змісті навчання через активні й інтерактивні форми і методи; у структурі навчання – інтегровану форму його організації; проблемно-пошукова організація змісту навчання – через створення проблемних ситуацій; індивідуалізація і диференціація під час тренінгу реалізується через вибір слухачами способів представлення своїх розробок, індивідуальних проектів, групову роботу тощо; мотивації і розвитку творчого потенціалу учасників тренінгу сприяють їх активна участь у вирішенні практичних завдань, у дискусіях, круглих столах.

Після повідомлення керівником мети, завдань і знайомства учасникам тренінгу було запропоновано пригадати виховні заходи у класі, освітньому закладі національно-патріотичного спрямування, а також відповісти на запитання «Як на Вашу думку має здійснюватися виховання на цінностях?»

Перший модуль тренінгу був орієнтований на розуміння педагогами сутності базових понять; вміння здійснювати діагностику, обробляти та аналізувати результати вивчення ціннісних орієнтації учнів; на мотивацію самостійного вивчення проблеми ціннісних орієнтацій особистості як регулятора її соціальної поведінки й активності в науковій літературі.

У процесі проведення тренінгу було проведено дослідження розуміння педагогічними працівниками базових понять проблеми загальнолюдських, європейських цінностей у контексті національно-патріотичного виховання в Україні. Педагогічним працівникам (122 респонденти) було запропоновано дати своє визначення поняттю «патріотизм». Аналіз відповідей дозволяє виокремити наступні аспекти розуміння цього явища:

– патріотизм як система поглядів, ідей, що є результатом засвоєння культури, традицій, звичаїв свого народу (61%);

– патріотизм як ставлення до Батьківщини, народу, суспільства (30%);

– патріотизм як моральне почуття, обумовлене світоглядом людини, її приналежністю до етнічної спільноти (51%).

У той же час, патріотизм як один із потужних мотивів соціальної поведінки, коли особистість не обмежується пасивною любов'ю до рідного краю, вона має активно працювати для свого народу, його добробуту, розбудови культури і господарства назвали 19,6% педагогів.

У структурі патріотичних якостей особистості респонденти називали почуття власної причетності до свого народу, любов до рідної культури, до власної історії (54%), в тому числі причетність до своєї етнічної групи (42%); почуття любові до «малої батьківщини» – того місця на землі, де людина народилася і живе (84%), а також почуттів, що ґрунтуються на державній ідеології і пов'язуються з поняттям громадянськості (33%).

Виокремлені педагогами різновиди патріотизму (етнічний, територіальний, державницький) збігаються з точкою зору О. Вишневського, який вважав, що до державницького патріотизму люди йдуть різними дорогами, але приходять до спільного. В ідеалі – до нього повинні вести й етнічний та територіальний чинники. Державницький патріотизм має об'єднувальну силу [9, с. 152].

Важливим було також проаналізувати розуміння педагогами співвідношення поняття нацизму, націоналізму, шовінізму з поняттями патріотизму. Респонденти досить чітко визначають нацизм через поняття ідеї нації, коли запе-

речується рівність між іншими расами, возвеличення однієї раси над іншими. На жаль, більшість респондентів (70%) не змогли чітко визначити сутність шовінізму, націоналізму. Істинний націоналізм як прояв прийнятої національної ідеї, на якій повинна ґрунтуватися діяльність патріотично свідомих громадян України, слід відрізняти від шовінізму. Д. Тхоржевський називає націоналізм «філософією виживання і буття нації», а шовінізм – «філософією поневолення і гноблення інших націй». Націоналізм починається з любові до свого, шовінізм – із ненависті до чужого [10, с. 28].

Відпрацювання базових понять теми здійснювалося також через вправу створення емоційного образу, який у виникає зі словом «батьківщина». Створені педагогами образи умовно можна поділити на три групи:

– ставлення до своєї сім'ї, родини як комплекс уявлень, почуттів, дій людини по відношенню до сімейних цінностей, родоводу;

– ставлення особистості культурних та національних традицій свого народу (національної спільноти, своєї народності);

– ставлення до великої та малої батьківщини, що виявляється в традиціях та звичаях українського народу, культурних надбань рідного краю.

Дуже важливим висновком, до якого треба підвести педагогів, що визначальної рисою українського патріотизму має бути його дієвість, а визначальною характеристикою національного патріотизму має бути його гуманістична моральність, опора на загальнолюдські, європейські цінності як протидія проявам радикального націоналізму та шовінізму.

Ставлення до людей інших культур, національностей та націй ґрунтуються на принципах загальнолюдської моралі і надають діям особистості гуманістичного морального забарвлення, розуміння людиною моральних понять, норм і правил, утворюють певний спосіб життя, являють собою ідеальну модель поведінки особистості [11, с. 9].

Аналіз відповідей на запитання: «Які виховні заходи національно-патріотичного спрямування були проведені у Вашому освітньому закладі за останній рік?» підводить педагогів до висновку, що переважну більшість (біля 80%) складають заходи присвячені державним святам, національним пам'ятним датам, народним традиціям. В той же час, культурні та національних традицій різних народів, що є частиною єдиної української нації залишаються поза увагою освітніх закладів. Таким чином, формування патріотизму особистості, її національного характеру має органічно поєднувати особистісні інтереси з інтересами суспільства і держави, бути толерантною до культури та традицій інших націй. «На необхідність переосмислення зробленого і здійснення системних заходів, спрямованих на посилення патріотичного виховання дітей та молоді – формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей» наголошується в Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді [12].

Важливим для нас було також проаналізувати розуміння педагогами сутності та змісту загальнолюдських та європейських цінностей. Педагоги досить чітко визначають цінність як значимість, яку люди надають речам, явищам і яка складає основу ставлення до них та мотивує поведінку людей. Вони також досить чітко визначають загальнолюдські цінності як такі, що приймає більшість людей, не пов'язуючи їх ні з конкретним суспільством чи культурою. Групова робота з визначення цінностей, які найбільше впливають на якість життя людини свідчить про досить високий рівень розуміння базових морально-етичних цінностей.

На жаль, більшість респондентів (80%) не змогли чітко назвати базові цінності ЄС згідно «Хартії основних прав Європейського Союзу». Групова дискусія «Роль європейських цінностей в системі патріотичного виховання школярів» показала невисокий рівень розуміння педагогами таких цінностей як: гідність, свободи, солідарність, рівність.

Формування готовності педагогів вивчати особливості ціннісних орієнтації учнів здійснювалося через діагностику змісту та структури власних цінностей за методиками М.Рокіча та Б.Басса (самостійна робота). Учасники тренінгу вчилися обробляти отримані результати та аналізувати їх з точки зору класифікації та ієрархії власних цінностей; представленість в структурі цінностей основних сфер громадського життя: матеріальних, соціально-політичних, духовних цінностей.

Під час парної роботи (вправа «Притча») учасникам тренінгу треба було у відповідності до обраної притчі запропонувати тему, форму виховного заходу та сформулювати його мету (прогнозований результат) в категоріях дії вихованців. Більшість педагогів чітко визначали тему, але форми пропонували традиційні (виховна година, бесіда) інформативного характеру. Значні труднощі також викликало формулювання мети заходу саме для вихованців.

Для більшості учасників тренінгу виховання на цінностях розглядається через приклад, авторитет вчителя, а також проведення заходів з морально-етичної тематики. Тому для нас було важливим навчити педагогів показувати свою позицію, висловлювати власне ставлення до поведінки дітей, різних явищ соціально-політичного, громадського життя. Такі вміння відпрацьовувалися в ході проведення вправ на аналіз та

вирішення морально-етичних проблемних ситуацій виховання дітей різного віку: вправи «Ти повідомлення. Я повідомлення», «Комплімент»; кейс-стаді, рольова гра, вправи на вміння визначати мету та зміст виховного впливу, робити морально-етичний вибір в конфліктних ситуаціях взаємодії з дитиною, дитячим колективом.

В заключній частині учасникам тренінгу пропонувалося розробити та представити на обговорення сучасні форми та методи національно-патріотичного виховання школярів на основі загальнолюдських, європейських цінностей. В залежності від вікової категорії учнів, з якими працюють педагоги окремим групам учасників тренінгу треба було розробити сценарій однієї із запропонованих форм виховної роботи (за вибором групи).

Учні початкової школи. Ігри: «Я в команді», «Місток дружби», «Будь ласка»; родинне свято «Сім «Я»»; рольова гра «Розподіл сердець», гра-подорож «Маленькі українці подорожують країнами ЄС».

Молодші підлітки. Ігри: «Закони екології», «Ресурси», «Хто я?», мозкова атака «Що заважає людям бути відповідальними», міні-тренінг «Уміння працювати в команді, або як «Я» перетворити на «Ми»».

Старші підлітки. Диспути: «Совість і обов'язок», «Емоції і характер, в чому їх взаємозв'язок?», мозкова атака «Перешкоди на шляху до відповідальної поведінки», міні-тренінг: «Вчимося відповідати за свої дії і доводити справу до кінця», «Що таке критичне мислення і навіщо воно потрібне», проект «Як протистояти антигуманним викликам сьогодення: уміння і навички, які стануть у нагоді сучасним підліткам»

Старшокласники. Сократівські бесіди: «Бренд чи індивідуальність», «Мистецтво бачити правду», диспут «Імідж та репутація», «Совість і обов'язок», брейн-ринг «Свобода для чи від?», рольова гра «Бесіда з директором», проекти: «Людина людині», «Проблеми природи нашого краю», «Людина як найвища цінність» [9].

Оскільки визначальною характеристикою національно-патріотичного виховання має бути його дієвість, учасникам тренінгу треба було також розробити та представити на обговорення соціальний проект, спрямований на вирішення конкретної проблеми однієї з цільових груп: учнів освітнього закладу (однолітків, молодших, старших дітей); сім'ї, родини, національної спільноти; громади вулиці (селища, району, міста).

Високу оцінку і схвалення, як правило, отримували соціальні проекти чітко орієнтовані на досягнення суспільного блага. Слід визнати, що педагоги в цілому володіють технологією проектної діяльності, досить грамотно описують проблему, на розв'язання якої спрямовано проект, визначають партнерів та необхідні ресурси (людські, фінансові, матеріально-технічні), технологію досягнення цілей, послідовність етапів реалізації заходів проекту. На жаль, для багатьох учасників тренінгу залишається проблема формулювання мети як прогнозованого результату проекту, завдань що відображують логіку розв'язання проблеми проекту, а також чітких критеріїв і показників оцінки результатів поліпшення ситуації для цільової групи проекту.

Висновки і пропозиції. Проведення тренінгу «Загальнолюдські цінності як основа національно-патріотичного виховання дітей та молоді», отриманий досвід дозволяє зробити висновки про результати та проблеми професійної підготовки педагогів до реалізації завдань виховання на цінностях у парадигмі нової української школи.

Індивідуальна спрямованість підготовки педагогів до конкретної діяльності забезпечується через усвідомлення ними власних проблем щодо сутності досліджуваних явищ, сучасних педагогічних стратегій та технологій реалізації цієї діяльності. Тому діагностичний аспект тренінгу мав на меті не тільки отримати зворотній зв'язок, а і забезпечити мотивації учасників тренінгу як в процесі занять, так і сприяння самоосвіті в питаннях сучасних підходів до виховання цінностей. Проведене дослідження розуміння педагогічними працівниками базових понять свідчить про невисокий рівень, поверхневі уявлення про сутність та зміст загальнолюдських, європейських, національних цінностей, патріотичних якостей особистості. Більшість педагогів свою роль у формуванні загальнолюдських, європейських цінностей в системі патріотичного виховання учнів вбачають через проведення досить традиційних заходів (інформативного характеру) з морально-етичної, національно-патріотичної тематики, а також приклад та авторитет вчителя.

В той же час, слід визнати що педагоги досить ефективно володіють технологіями проектної діяльності, проведення колективної творчої справи, диспуту, сократівської бесіди, рольових ігор. На жаль, для багатьох педагогів залишається проблема формулювання мети і завдань виховної роботи у категоріях конкретних позивних змін компетентностей дітей та молоді.

Список використаної літератури:

1. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. Київ, 2018. 40 с. – URL: https://ipv.org.ua/2018/318/
2. Концепція «Нова українська школа» (2016). - URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf
3. Алєксєєнко Т. Ф. Формування соціально-моральної позиції у старшокласників : монографія. / Т. Ф. Алєксєєнко, О. І. Коваленко; за

заг. ред. Т. Ф. Алєксєєнко. – Вінниця : Планер, 2011. 230 с.
4. Бех, І. Д., Чорна, К. І., Журба, К. О., Киричок, В. А., Шкільна, І. М., Коновець, С. В. Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: монографія. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2016.- URL: http://lib.iitta.gov.ua/704955/
5. Журба, К. О. (2017). Сучасні програми та концепції, орієнтовані на виховання смисложиттєвих цінностей. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* (Кн. 1), 21, 214-226.
6. Чорна, К. І., Журба, К. О., Киричок, В. А., Шкільна, І. М., Роговець, О. В., Маруніна, Г. Г., Назаренко, Г. А. (2014). *Виховання культури гідності дітей та учнівської молоді в позаурочній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів*. (Методичний посібник). Кіровоград: Імекс-ЛТД. URL: http://lib.iitta.gov.ua/8825/
7. Шкільна, І. М. Методичні рекомендації щодо виховання культури гідності старших підлітків у позаурочній діяльності : методичний посібник. Черкаси : ЧОІПОПП. URL: http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8827
8. Заходи щодо реалізації концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді: Додаток до наказу МОН України від 16.06. 2015 р. № 641. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/471/47154/Plan.doc
9. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Омелян Вишневський. Дрогобич : Коло. 2006. 528 с.
10. Тхоржевський Д. Виховання національної свідомості учнів – невідкладне завдання загальноосвітньої школи / Д. Тхоржевський. *Шлях освіти*. 2003. № 2. 25-29
11. Зубцова Ю.Є. Формування патріотичних якостей молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї : Автореферат дис…канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2012. 20 с.
12. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015). *URL:* http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/

Sibil O., Korytskyi V. Training for preparation of teachers to implementation of objects of national patriotic health of children and youth

The article is devoted to the analysis of the experience and problems of professional training of teachers to the realization of the tasks of national-patriotic education in the paradigm of the "New Ukrainian School" during the training for three years.

It is noted that patriotism as one of the strong motives of social behavior of a person for the welfare of the country is celebrated by less than 20% of teachers, the majority considers national patriotic education through holding events dedicated to public holidays, national commemorative dates, and national traditions. There is no clear understanding among the teachers of the decisive characteristic of the national patriotism of his humanistic morality, the reliance on universal human values, as a counteraction to the manifestations of radical nationalism and chauvinism.

The use of the training as a form of competence development for teachers enables to ensure the individual orientation of preparation for a specific activity - patriotic education on the basis of universal and European values; allows its participants to acquire knowledge in the field of the formation of appropriate social settings in the course of specially developed active actions (special exercises, group discussions, role games, analysis of a specific situation).

Activity approach as a methodological basis for adult learning is manifested in the content of learning through active and interactive forms and methods; an integrated form of its organization; Problem-search organization of the content of training - through the creation of problem situations; Individualization and differentiation during the training is realized through the choice of teachers for the ways of presenting their work, individual projects, group work, etc.; motivation and development of the creative potential of the participants of the training contribute to their active participation in solving practical problems, in discussions, round tables.

Key words: *training, general human, European, national values; nationalism, patriotism, chauvinism; group discussion, business, role-playing game, design technology, analysis of a specific situation.*

УДК 378.9:373.2:57.081.1
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.31

Г. З. Скірко
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
Запорізького національного університету

Г. В. Чорна
викладач кафедри соціальної педагогіки
Запорізького національного університету

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ЕКОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито організаційно-методичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти до екологічної діяльності. Розглянуто сучасні тенденції екологічної освіти дітей дошкільного віку, зарубіжний досвід.

Пріоритетними в системі екологічного виховання дітей у зарубіжних країнах визначені такі напрями: оздоровчий, економічний, емоційно-ціннісний, соціальний. Виявлений світовий досвід з екологічної освіти є ключовим у вітчизняному освітньому просторі. Він ще потребує активної апробації та широкого впровадження, удосконалення системи екологічної освіти в Україні.

Акцент зроблено на важливості застосування основних напрямів у професійній підготовці студентів закладу вищої освіти до екологічної діяльності: формування нагальної потреби в накопиченні знань кращих традицій українського народу у взаємовідносинах із довкіллям; розуміння сучасних екологічних проблем держави й світу, уміння організовувати діяльність людей на вирішення екологічних завдань; організація навчально-дослідницької, природоохоронної та просвітницької діяльності; дослідження студентами досвіду природоохоронної роботи, оволодіння знаннями про екологічну ситуацію в Україні, знаннями про охорону рослин та тварин певної місцевості.

Зроблено висновки, що на завершальному етапі вузівської підготовки фахівців дошкільної освіти необхідно ввести спеціальну дисципліну екологічного змісту, яка забезпечить можливість інтегрувати різні аспекти екологічних знань і реалізувати комплексне розкриття проблем екології. Такий підхід щодо професійної підготовки майбутніх спеціалістів до екологічної діяльності сприятиме впровадженню неперервної екологічної освіти, формуванню наукового світогляду та активізує участь сучасної молоді у природоохоронному русі. Випускники закладу вищої освіти повинні оволодіти вміннями приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища, володіти нормами екологічно грамотної поведінки.

Ключові слова: *професійна підготовка майбутніх фахівців з дошкільної освіти, екологічна діяльність , екологічна освіта дітей дошкільного віку.*

Постановка проблеми. В Україні відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження до світового освітнього простору. Перетворення в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу супроводжуються історичними змінами. Збагачення змісту освіти відбувається шляхом розвитку здібностей майбутніх фахівців оперування інформацією, володіння новими процесуальним умінням, творчим вирішенням проблеми науки та ринкової практики з акцентом та індивідуалізацію освітніх програм. Нові освітні реформи повинні бути направлені на аналіз і перебудову освіти з позицій її екологізації та наближення до світових стандартів.

Екологічна освіта, що включає процеси навчання, виховання, розвитку особистості, спрямовується на формування екологічної культури, екологізації навчальних дисциплін, а також на професійну екологічну підготовку майбутніх фахівців до екологічної діяльності.

Враховуючи актуальність проблеми нашого дослідження та неоднозначність думок вчених щодо її вивчення, вважаємо, що ознайомлення з досвідом екологічної освіти інших країн сприятиме вдосконаленню системи екологічної освіти в Україні та створить можливості для вирішення екологічних проблем у майбутньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми екології, формування екологічної культури розглядалися у публікаціях В. Андрущенка, Г. Білявського, В. Вернадського, Л. Губерського, М. Кисельова, Б. Коммонера, Ю. Одума, А. Печчеї та інших відомих вітчизняних та іноземних учених. Процес формування природничо-екологічної компетентності дитини дошкільного віку достатньо презентовано у працях сучасних учених: Н. Горопаха, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко,

© Скірко Г. З., Чорна Г. В., 2019

Л. Лохвицька, З. Плохій, Н. Рижова, Г. Тарасенко та інших.

Мета статті – розглянути особливості професійної підготовки майбутніх фахівців із дошкільної освіти до екологічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку вчених Н. Лисенко, Л. Парамонової, Г. Чайковської сучасні тенденції екологічної освіти дітей дошкільного віку, їх зарубіжний досвід свідчить про виховання почуття любові до природи через безпосереднє спілкування з нею; формування навичок здорового способу життя як компонента екологічної культури; виховання бережливого ставлення до природи шляхом формування вмінь економії природних ресурсів; єдності сім'ї та закладу дошкільної освіти в екологічному вихованні дошкільників [10, с. 142].

Слід зазначити, що німецькі педагоги розвивають екологічну освіту з урахуванням рекомендацій провідних освітніх і міжнародних природозахисних організацій – ЮНЕСКО, ЮНЕП, МСОП та інших. При цьому вони не механічно переносять узагальнений міжнародний досвід у галузі екологічної освіти в теорію і практику вітчизняного шкільництва, а осмислюють і узгоджують його зі здобутками вітчизняної школи і педагогіки.

Німецькі педагоги пов'язують виховання «екологічно свідомої особистості» з формуванням культури споживання природних ресурсів, гармонізацією відносин людини з природою. Цей досвід знайшов впровадження на рівні шкіл і дитячих садків міста Запоріжжя у програмі «Кольорові відра». Однак, еколого-економічний підхід до реалізації цього проекту передбачає вирішення таких основних направлень: підготовки педагогів до вирішення екологічних завдань; розвиток навичок, умінь дітей та батьків до регулярного збору і сортування відходів; використання фінансових заохочень для утилізації відходів; залучення всієї родини для участі в такій екологічній акції. До вирішення цього питання повинна бути залучена і міська влада.

Поширеною формою екологічної дошкільної освіти у Швеції є заняття у «Лісових школах», «Вуличних садах». Метою цих закладів є знайомство дітей зі світом природи, дослідження природних явищ, навчання правильній поведінці в природі, формування вмінь приймати самостійні рішення в екстремальних природних умовах. Провідним методом екологічного виховання є екологічні ігри, основна мета яких полягає в емоційному сприйнятті природи. Подібний досвід був свого часу і в Україні, коли дошкільників вивозили на літні місяці за місто. Спілкування відбувалося через емоційне сприйняття природи. Однак, соціально-економічні негаразди в країні не дозволили завершити цей проект.

У Фінляндії для систематичного екологічного навчання створені Центри природи, а також облаштовані екологічні стежки та екологічні вежі у фінських лісах. Як зазначає Л. Парамонова, це дає змогу проводити порівняльне вивчення природного і рукотворного довкілля, вивчити характер діяльності людини, вчитися прогнозувати можливі наслідки такої діяльності. На жаль, під час проектування закладів дошкільної освіти України на їх території не враховується наявність екологічної стежки та антропогенний ландшафт повинні створювати працівники навчального закладу [10, с. 143].

Особливо цікавим є досвід з екологічного виховання дітей у Китаї, де активно використовується педагогічна спадщина В. Сухомлинського. Ідеї українського вченого щодо природи як важливого виховного фактору, який накладає свій відбиток на педагогічний процес, дуже імпонують китайським освітянам. У Китаї екологічне виховання полягає у систематичному, цілеспрямованому впливі на дитину з метою усвідомлення себе «частинкою природи». На жаль, як показує аналіз, педагогічна спадщина В. Сухомлинського заслуговує на більш глибоке вивчення та впровадження в Україні [9, с. 7–92].

Турбота про здоров'я підростаючого покоління є ключовою у європейському суспільстві. Досвід валеологічного виховання дітей Швеції особливо цінний тим, що майже весь час вони проводять на свіжому повітрі, а важливим фактором формування здорового організму шведи вважають харчування. Екологічно чисті овочі та фрукти, м'ясо національного виробника, ось на що слід звернути увагу і організаторам дитячого харчування міських та районних відділів освіти України [10, с. 144].

Концепція екологічної освіти України є документом, який визначає зміст, завдання, структуру екологічної освіти та охоплює всі вікові, професійні та соціальні версти населення. Екологічна освіта ґрунтується на таких принципах: формування екологічної культури між окремими ланками освіти забезпечить системність і безперервність освіти; орієнтація на ідею цілісності природи; міждисциплінарний підхід до формування екологічного мислення, що передбачає поглиблення системних природних знань; взаємозв'язок краєзнавства, національного і глобального мислення, що сприяє поглибленому розумінню екологічних проблем на різних рівнях; конкретність та об'єктивність знань, умінь та навичок; поєднання високопрофесійних екологічних знань із високоморальними цінностями [1].

Одним із ключових завдань сьогодення є виконання закону України «Про дошкільну освіту», який визначає виховання свідомого ставлення до довкілля. Адже в період дошкільного віку дитина починає виділяти себе з довкілля, формуються основи її екологічного світогляду, відчуття емоційної близькості зі світом живої природи [2].

У розвиток дошкільної педагогіки значний вклад внесла О. Локшина, яка запровадила компетентнісний підхід в освіту, дослідила наступність в екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників. Автор визначила критерії сформованості екологічної вихованості дітей 6–7 років та запропонувала власну програму екологічного виховання для дошкільних закладів та початкової школи [4].

Вагомий внесок у розвиток педагогічної науки зробила З. Плохій, яка розкрила сутність екологічної культури та її складників; висвітлила теоретичні аспекти та дала методичні поради з формування у дошкільників суб'єктивного ставлення до природи як пізнавальної, естетично-моральної цінності, набуття дітьми первинних екологічних знань та організації практичної взаємодії з об'єктами природи [7, с. 144]. Цінними є поради Н. Лисенко щодо екологічного виховання дошкільників. Дослідниця пропонує у формі ігор та найрізноманітніших занять допомогти дітям засвоїти знання, створити в малюків уявлення про природу і людину як її органічну частку [3, с. 178].

Сучасні учені (Н. Горопаха, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, Л. Лохвицька, З. Плохій, Н. Рижова, Г. Тарасенко) розглядають процес формування природничо-екологічної компетентності дитини-дошкільника крізь призму середовищного підходу [5, с. 56]. Такий підхід в еколого-природничій освіті передбачає педагогічно доцільну організацію екологорозвивального простору дитини та побудову на цій основі системи педагогічних взаємин з нею. Всі елементи такого середовища – куточок живої природи, грядки, клумби, екологічні стежки тощо – слід облаштовувати у такий спосіб, щоб дитина могла включатися в безпосередню діяльність: споглядати, діяти, творити [7, с. 8].

У контексті діяльнісного підходу набуває поширення емпауермент-педагогіка (Н. Гавриш, О. Саприкіна, О. Пометун), яку пов'язують із формуванням активної позиції дитини щодо вирішення певних проблем. Автори наголошують, що для повноцінного розвитку дитини варто виходити із зони комфорту й намагатися розв'язувати складні життєві ситуації самостійно. Основні положення емпауермент-педагогіки знайшли місце в освітній стратегії «Освіта для сталого розвитку», яка нині активно проходить апробацію в освітніх закладах України (включаючи й дошкільні). Її пріоритетом є не запам'ятовування фактичного матеріалу, а вироблення власного ставлення до ситуації і вміння приймати рішення на основі розуміння інформації, бажання своїми справами допомагати планеті та іншим людям. Однак, щоб сформувати таку життєву позицію дитини, педагог повинен сам бути підготовлений до активної екологічної діяльності [8, с. 46].

У зв'язку з тим, що у світі склалася кризова екологічна ситуація, назріла об'єктивна потреба зміни парадигми загальної освіти та екологічної її складової. Підготовка спеціалістів у галузі дошкільної освіти закладу вищої освіти орієнтована на здобуття студентами теоретичних знань та формування практичних умінь до виконання посадових обов'язків вихователя закладу дошкільної освіти. Однак бути кваліфікованим фахівцем у своїй галузі недостатньо, особливо для педагога. Саме для нього першочерговим завданням є формування екологічно спрямованої життєвої позиції.

Організаційно-методичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців із дошкільної освіти до екологічної діяльності повинні бути спрямовані на формування таких психологічних властивостей особистості, як потреба в спілкуванні з природою, інтерес до пізнання її законів, мотиви поведінки і діяльності по охороні природи, переконання – в соціальній обумовленості ставлення людини до природи, в необхідності управління природними явищами. Виконання професійних обов'язків майбутнім спеціалістом дошкільної освіти пов'язано з реалізацією різноманітних функцій, які носять соціально значущий характер. Мова йде про виховний вплив педагога у справі формування суспільної екологічної поведінки. Це необхідно передбачити у період складання у ЗВО навчальних планів і програм, організації освітнього процесу в цілому.

Аналізуючи зміст екологічного виховання та освіти майбутніх фахівців із дошкільної педагогіки закладу вищої освіти, ми дійшли висновку, що відбувається екологізація існуючих навчальних предметів відповідно до специфіки їх змісту. Вивчаються дисципліни «Методика ознайомлення з довкіллям», «Методика ознайомлення дошкільників з природою» та виділяється екологічний компонент. Студентам надається теоретичний аналіз сучасних підходів до ознайомлення дошкільників із природою: екологічного, естетико-екологічного, середовищного, діяльнісного, інтегративного. Вважаємо, що на завершальному етапі вузівської освіти необхідно ввести спеціальний предмет екологічного змісту, що забезпечує можливість інтегрувати різні аспекти екологічних знань і реалізувати комплексне розкриття проблем екології.

Оновлення змісту фахової підготовки майбутніх спеціалістів дошкільної освіти в Запорізькому національному університеті вимагає врахування світового досвіду вирішення екологічних проблем. Ознайомлення студентів з основними положеннями міжнародних організацій ООН, ЮНЕСКО, ЮНЕП, які розробляють завдання, стратегію і тактику освіти і виховання в галузі охорони навколишнього середовища, є обов'язковими [6]. Так, програма ООН із навколишнього середовища (ЮНЕП) зосереджена на наступних основних напрямах: інформація, оцінка та вивчення стану навколишнього середовища, а також посилення

функцій завчасного оповіщення і оцінки; покращення координації діяльності конвенцій із питань охорони навколишнього природного середовища та розробка документів з екологічної політики.

Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури здійснює свою діяльність із метою сприяння миру і міжнародній безпеці, співпраці між державами у сфері освіти, науки і культури. У рамках ЮНЕСКО розроблені і успішно реалізуються важливі наукові природоохоронні програми [6].

ВООЗ (Всесвітня організація охорони здоров'я), створена 1946 року. Її головне завдання охорона – здоров'я народів світу, про що зазначено в її статуті. Вона передбачає вжиття заходів щодо оздоровлення та організації і підтримання належної якості оточуючого людину середовища [6]. Враховуючи світовий досвід екологічної освіти дітей дошкільного віку, вважаємо за доцільне посилити рівень екологічної підготовки майбутніх фахівців, здобувачів освіти, сформувати у них уміння організовувати діяльність дітей на вирішення екологічних завдань.

Основні напрями професійної підготовки майбутніх фахівців із дошкільної освіти до екологічної діяльності включають:

1. Реалізацію цілісного підходу до екологічної освіти й виховання, формування нагальної потреби студентів у накопиченні знань, використання їх у своїй професійній діяльності:

– знання кращих традицій українського народу у взаємовідносинах із довкіллям;

– розуміння сучасних екологічних проблем держави й світу та уміння організовувати діяльність людей на вирішення екологічних завдань;

– формування відповідальності за стан довкілля на місцевому регіональному, національному рівнях;

– розвиток умінь приймати правильні рішення щодо проблем навколишнього середовища;

– виховання любові до рідної природи;

– виховання глибокої поваги до власного здоров'я та вироблення навичок його збереження.

2. Професійна підготовка майбутніх фахівців із дошкільної освіти до екологічної діяльності в галузі охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування передбачає:

– організацію навчально-дослідницької діяльності: проведення екологічних досліджень, практикумів, спостережень за природними комплексами, екскурсії екологічними стежками та туристичними маршрутами;

– природоохоронна діяльність, яка спонукає до організації екологічних акцій, виставок, ярмарок тощо;

– навчально-просвітницька діяльність: пропаганда екологічних знань серед студентської молоді; виступи на масових заходах; проведення конкурсів малюнків, плакатів, листівок; створення вистав екологічної моди.

3. Накопиченню екологічних знань сприяє дослідження студентами досвіду природоохоронної роботи; оволодіння знаннями про екологічну ситуацію в Україні; особливості охорони рослин та тварин певної місцевості.

Висновки і пропозиції. Вищезазначені напрями екологічної діяльності майбутніх спеціалістів сприятимуть упровадженню неперервної екологічної освіти, формуванню наукового світогляду, викликатимуть стійке бажання подолати екологічні проблеми, активізують участь у природоохоронному русі. Майбутні фахівці з дошкільної освіти мають працювати із додатковою науковою та науково-популярною літературою з проблем екології, семінарські заняття повинні проводитися у вигляді дискусій, моделювання виробничих та практичних ситуацій, ділових ігор, формування знань і вмінь дослідницького характеру, спрямованих на розвиток творчої і ділової активності при вирішенні екологічних ситуацій. Студенти повинні оволодіти уміннями приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища, оволодіти нормами екологічно грамотної поведінки. Результатом такої цілеспрямованої роботи з майбутніми спеціалістами постає формування сучасного екологічного мислення, системи екологічних знань, екологічної свідомості й екологічної культури у сучасних випускників закладу вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Концепція екологічної освіти України: *інформаційний збірник* Міністерства освіти і науки України. 2002. № 7. С.3–23.
2. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001. № 2628-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14.
3. Лисенко Н.В. Еко-око: дошкільник пізнає світ природи : навчально-методичний посібник. Київ, 2015. 352 с.
4. Локшина О.І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів Європейського союзу. Педагогіка і психологія. 2007. № 1(54). С. 131–142.
5. Методика ознайомлення дітей з природою: хрестоматія. / укл. Н.М. Горопаха. Київ, 2012. 432 с.
6. Програма ООН з навколишнього середовища (ЮНЕП). URL:https://menr.gov.ua/content/programa-oon-z-navkolishnogo-seredovishcha-yunep.html.
7. Плохій З. Еколого-розвивальне середовище дошкільного навчального закладу: інноваційні підходи. Дошкільне виховання. 2010. № 7. С. 6–10.

8. Присяжнюк Л.А. Організація активно-дієвого пізнання дошкільниками природи в контексті педагогіки емпауерменту. Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірник матеріалів звітної науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (м. Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 05–06 квітня 2016 р.) / за ред. Г.С. Тарасенко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Інститут педагогіки, психології і мистецтв. Вінниця, 2016. С. 44–48.
9. Сухомлинський В. Павлиська середня школа. Вибрані твори: у 5 т. Київ, І977.Т. 4. С.7–92.
10. Chaikovska A. Сучасні тенденції екологічної освіти дітей дошкільного віку: зарубіжний досвід, Social Work and Education, Vol. 5. №. 1. 2018. pp. 139–150.

Skirko. H., Chorna H. Organizational and methodological aspects of professional preparation of future professionals in preschool education to environmental activities

This article is devoted to organizational and methodological aspects of professional preparation of future professionals in preschool education to environmental activities. It is revealed the current trends of environmental education of preschool children: foreign experience. The priorities for the children's environmental education system in foreign countries are health, economical, emotionally-valued and social directions. The identified global experience of environmental education is a key point of the domestic educational space as well. Nevertheless it requires to be tested actively, to be widespread implemented and the improvement of environmental education system in Ukraine.

The importance of using the priorities of professional preparation of students in the higher educational establishments is stressed: - there is an urgent need to accumulate knowledge of the best traditions of Ukrainian people in respect of relations with environment; understanding of modern ecological problems of the state and the world, the ability to organize activity of people for the decision of ecological tasks; organization of research, environmental protection and educational activity; students' research of experience of environmental protection work, acquiring knowledge about an ecological situation in Ukraine, knowledge about the protection of plants and animals of the local area. It was determined that in the final stage of higher educational institution's preparation of specialists of preschool education it is necessary to introduce the special discipline of environmental education. This discipline provides an opportunity to integrate the different aspects of ecological knowledge and realize the complex reveal of environmental problems. Such an approach to the professional preparation of future specialists to environmental activity will assist in the implementation of continuing environmental education, the formation of scientific worldview and enhancing the participation of modern young people in the environmental movement. The graduates of higher education institutions have to learn to make responsible decisions to the problems of environment, to acquire norms of environmentally conscious behavior.

Key words: *professional preparation of future professionals in preschool education, environmental activity, environmental education of preschool children.*

УДК 378.011
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.32

Ю. О. Солона
аспірантка кафедри біології людини та імунології
Херсонського державного університету

АДАПТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Стаття присвячена добору провідних принципів адаптивного навчання майбутніх вчителів біології під час їх фахової підготовки. Така нагальна потреба пов'язана з домінуванням особливостей мислення сучасних студентів, яке в науковій літературі трактується як «кліповість».

«Кліповість» мислення пояснюється провідними науковцями як результат технічного прогресу, зокрема комп'ютеризації всіх сфер життя, що має найбільший вплив на сучасну молодь. Вказаний феномен також притаманний учнівській молоді. Для роботи з такими студентами повинно бути облаштоване навчальне середовище за рахунок особливих методологічних форм фахової підготовки. Тому провідним підходом щодо його розв'язання є втілення принципів адаптивного навчання. В межах дослідження обґрунтовано, що таке навчання реалізується на загальних засадах явища «адаптація» у всіх його проявах: біологічному, психологічному та соціальному.

Поняття «педагогічна (освітня) адаптація» у статті сформульована з використанням всіх її аспектів. З цієї позиції вищевказана дефініція визначена як двоспрямований процес навчання, який з одного боку спрямований на трансформацію якостей студентів, а з іншого підлаштований засобами дидактичного забезпечення під індивідуальні особливості студентів для підвищення результативності навчання. Проведене дослідження дозволило стверджувати про некоректність розмежування «адаптаційного» та «адаптивного» навчання. При цьому реалізацію адаптивного навчання розглянуто як організацію навчального процесу, що здійснюється у середовищі, складники якого у процесі постійної взаємодії змінюють один одного.

Добір принципів адаптивного навчання здійснений за критерієм частоти його наявності в науковій літературі. В результаті такого добору було виокремлено такі принципи адаптивного навчання, як активність, самостійність, індивідуалізація, диференціація, системність та послідовність. Ці принципи стали основою підходів щодо їх реалізації у фаховій підготовці майбутніх вчителів біології. Окреслені підходи щодо реалізації відібраних принципів такого навчання спрямовані на врахування і трансформацію «кліповості» майбутніх учителів біології у фаховій підготовці.

Ключові слова: *«кліпове» мислення, адаптація, педагогічна (освітня) адаптація, адаптивне навчання, принципи адаптивного навчання.*

Постановка проблеми. Реаліями сьогодення, як свідчать численні психолого-педагогічні праці [8; 16; 19; 31], є явище «кліпового» мислення учнівської молоді. Під «кліповим» мисленням розуміють процес відображення багатьох різноманітних властивостей об`єктів без урахування зв`язків між ними. Воно характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, повною різнорідністю інформації, що потрапляє з високою швидкістю переключення між її фрагментами та відсутністю цілісної картини сприйняття навколишнього світу [31].

Попередні власні дослідження [35; 36], свідчать про те, що майбутнім учителям біології також притаманне вищевказане. У межах природничого напряму підготовки феномен «кліпового» мислення описаний у ґрунтовній науковій праці, яка висвітлює особливості загальної підготовки студентів-«кліповиків», майбутніх фахівців із технічних спеціальностей під час навчання фізики [16]. Існує низка праць, що присвячена особливостям впровадження інноваційних форм, методів і прийомів, зумовлених «кліповістю» студентів, зокрема, під час вивчення математики та фізики в технічних [2; 16] та педагогічних закладах вищої освіти [1; 21]. Серед таких напрямів підготовки варто згадати менеджмент соціокультурної діяльності [28], філологію [8], комп'ютерну інженерію [19].

Аналіз останніх досліджень. Суттєві зміни у мисленні студентів спричинюють необхідність відповідних змін і в їх підготовці до майбутньої професійної діяльності. Саме на цьому наголошено у працях багатьох науковців [16; 19; 21; 31]. Окреслена проблема щодо підготовки майбутніх вчителів біології все ще залишається недопрацьованою. Одним зі шляхів її розв'язання може бути перехід від традиційно-предметного до адаптивного навчання таких студентів.

Тому **метою** дослідження став добір провідних принципів адаптивного навчання з метою їх реалізації у фаховій підготовці майбутніх учителів біології.

Виклад основного матеріалу. Поняття «адаптація» вперше було описане у другій половині XVIII століття німецьким фізіологом Н. Аубертом.

© Солона Ю. О., 2019

Це явище він розглядав в якості характеристики пристосування органів зору та слуху людини до дії подразника. Таке розуміння «адаптації» в науці започатковано з біологічної позиції. Проте вказане притаманне не тільки біологічній сфері існування людини. Літературні першоджерела містять тлумачення психологічної і соціальної адаптації. Окреслені загальнонаукові аспекти цього поняття є зрозумілими з позиції діяльності та поведінки людини як сукупності біологічних, психологічних та соціальних складових при домінуванні останніх [11].

Механізми біологічної адаптації описані у ґрунтовних дослідженнях І. Сєченова та І. Павлова. За ними необхідною умовою виникнення і розвитку адаптації є процес єдності організму і середовища. Виходячи з такої позиції, в основі дефініції *біологічної адаптації* лежить діалектична єдність організму і середовища, яка проявляється крізь нероздільну єдність двох домінант поведінки людини під час взаємодії з навколишнім середовищем: збереження організму як системи і дослідження середовища [23].

Психологічна адаптація проявляється під час особливої діяльності людини, що спричинена її мотивацією і потребами, які виникають у відповідній діяльності на зміни навколишнього середовища. Серед них називають такі потреби: пізнавальну, емоційного контакту та потребу у сенсі життя [9]. Вищевказаний перелік орієнтувальних потреб пов'язаний з освітою, за допомогою якої здійснюється наукове пізнання явищ, відбувається адекватна оцінка емоційних станів оточуючих, а також співвіднесення власних цінностей із загальноприйнятими в суспільстві.

Виходячи з цього, реалізація таких потреб мотивує поведінку людини, спрямовану на дослідження і аналіз нових ситуацій у середовищі, що виникають як із появою нових суб'єктів, так і на основі емоційної оцінки їх зв'язків з іншими людьми, а також співвіднесення із загальними цінностями [20]. В. Шарко стверджує, що *психологічна адаптація* є процесом мотивації адаптивної поведінки людини, формування цілі і програми її реалізації, що виникають у відповідь на значущу новизну змін у навколишньому середовищі [42].

В залежності від реальності під *соціальною адаптацією* науковці вбачають різний її зміст. Водночас вони вважають, що соціальна адаптація охоплює всю сукупність видів діяльності, яка притаманна людині. З цієї позиції структура адаптивної діяльності містить оцінку характеру і значущості змін; здійснення на цій основі необхідної корекції поведінки особистості і перетворення середовища. Тому *соціальну адаптацію* розглядають як вид взаємодії особистості з соціальним середовищем, в процесі якого узгоджуються вимоги і очікування учасників. Вона містить інші рівні взаємодії (біологічну і психологічну) [39]. На основі механізму адаптації у трьох її різновидах була сформована адаптаційно-розвивальна концепція соціалізації, яка дозволяє коригувати зміст і форми освіти як одного із механізмів соціалізації [20].

Педагогічні аспекти адаптації в літературних першоджерелах розглядають у контексті *освітньої (педагогічної) адаптації*. Під цим поняттям Д. Ловцов розуміє «цілеспрямований процес погодженої взаємодії суб'єктів навчання з урахуванням їх можливостей і дидактичного середовища, регульованого за допомогою спеціальних дидактичних засобів і методів» [17, с. 196]. З такої самої позиції явище освітньої адаптації ґрунтовно розглядають як підхід до навчання в контексті практичних вимог до освітнього процесу [30; 41], як процес пристосування до умов професійного становлення [5; 37; 43], як пристосування студентів до інноваційних форм подачі навчального матеріалу в контексті дидактичної адаптації [27; 24], як складову адаптивних систем в освіті [3; 5; 14; 17; 13], як підхід до управління освітою [29], як процес входження у викладацьку діяльність [33; 40], як реалізацію адаптивної технології навчання [10]. Освітня адаптація у науково-педагогічній літературі також висвітлена як складова адаптивних платформ навчання, зокрема, віртуального характеру [38].

У праці В. Шарко на основі аналізу літературних першоджерел охарактеризовано поняття «педагогічна адаптація». Під ним авторка розуміє «зміну структури якостей тих, хто навчається, їх інтелектуальної, емоційної, комунікаційної і практичної сфери активності у відповідності до того педагогічного середовища, до якого вони потрапляють» [42, с. 136]. Вона наводить складові процесу формування педагогічної адаптації, що входить до певного логічного ланцюжка.

Зміст складових цього ланцюжка наступний: 1) адаптація до пізнавальної діяльності, як до умови певного середовища (навчального). При цьому її результатом є формування якостей особистості; 2) цілеспрямоване формування якостей особистості відбувається в процесі його адаптації до педагогічного середовища життєдіяльності; 3) основним засобом формування і розвитку особистості учня є його занурення до спеціально створених педагогічних середовищ [42].

Спираючись на доробок В. Шарко та інших науковців, у межах дослідження дефініцію «педагогічна (освітня) адаптації» трактую як двоспрямований процес навчання, який з одного боку направлений на трансформацію якостей студентів, а з іншого – підлаштований засобами дидактичного забезпечення під індивідуальні особливості студентів для досягнення ефективної результативності навчання.

Процес формування освітньої адаптації, як свідчать праці фахівців, реалізується шляхом організації відповідного адаптивного навчання.

Під загальним визначенням дефініції *адаптивного навчання* В. Бондарь та І. Шапошнікова розуміють «явище з широким спектром впливу особистості на оточуюче її освітнє, соціальне, морально-етичне середовище, або навпаки – впливу зовнішніх і внутрішніх чинників на особистість» [4, с. 37].

Адаптивне навчання у закладах профільної середньої освіти трактують як «діалектичну єдність двох процесів: адаптації дитини до навчання й адаптації навчання до індивідуальних особливостей дитини, що вбачає пристосування до сучасних вимог часу всіх елементів педагогічної системи: цілей, змісту, методів, способів, засобів навчання, форм організації пізнавальної діяльності, діагностики результатів» [13, с. 109].

Розглядаючи адаптивне навчання в контексті управління освітньою системою у закладах вищої освіти, у педагогічних дослідженнях визначено його основні функції. До них віднесено полегшення й стимулювання діяльності студентів у процесі фахової підготовки, максимально наближеної до професійної; створення інтелектуальної та емоційної атмосфери у процесі навчання через досвід; надання педагогічної допомоги та психологічної підтримки у розв'язанні проблемних, професійно значимих ситуацій інтерактивними, фахово-доцільними методами безпосередньої взаємодії учасників освітнього процесу [4].

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми адаптивного навчання засвідчив наявність ґрунтовних досліджень, у яких наведена характеристика освітньої адаптації як бінарної системи. Керуючись цим положенням, поняття «адаптаційного» та «адаптивного» навчання розмежовують. Під першим поняттям розуміють пристосування студента до навчання у виші, під другим – підлаштування всієї освітньої системи під тих, хто навчається [16].

А. Калашнікова до поняття «освітня адаптація» відносить адаптацію до навчально-пізнавальної діяльності студентів та дидактичну адаптацію. На думку науковця, ці два взаємопов'язаних процеси здійснюються крізь взаємний вплив зовнішніх та внутрішніх складових. При цьому дидактична адаптація передбачає домінування зовнішніх складників як особливостей дидактичної системи вищої освіти. Домінування внутрішніх складників притаманне адаптації навчально-пізнавальної діяльності студентів-першокурсників до умов професійного становлення [15]. Керуючись трактуванням різновидів поняття «адаптація», вважаю таке розмежування некоректним. Тому у дослідженні відхиляю розуміння освітньої адаптації як бінарної системи і вважаю, що адаптивне навчання відбувається у середовищі (навчальному), складники якого у процесі постійної взаємодії змінюють один одного.

Для ефективної організації адаптивного навчання під час підготовки майбутніх учителів біології наступним аспектом дослідження став аналіз відповідних літературних першоджерел для добору провідних принципів адаптивного навчання. Склад таких принципів у працях різних науковців неаналогічний. Таблиця 1 містить інформацію з цього питання.

Так, група науковців [7] називає у їх складі принципи активності, самостійності, індивідуальності, систематичності і послідовності. За ними принцип *активності* реалізується в діяльності (навчальній), кінцевим результатом якої є вміння не тільки розв'язання завдань за алгоритмом, а й самостійне конструювання алгоритму при виконанні творчих завдань. Принцип *самостійності* відображений у формуванні вмінь самостійно орієнтуватися в нових темах, самостійно мислити і вмінь добору алгоритмів при виконанні нових завдань. Реалізація адаптивного навчання крізь принцип *індивідуалізації* ґрунтується на особливій взаємодії студента і викладача, при якому враховуються індивідуальні особливості студента. Саме такий підхід, на думку авторів, формує високий рівень інтелектуального розвитку.

Принципи *систематичності і послідовності* забезпечують формування логічних, послідовних знань, вмінь і навичок не тільки в межах однієї теми, але впродовж вивчення різних тем. Інші науковці, окрім вище вказаних принципів, доповнюють їх перелік дидактичними принципами, які спрямовані на продуктивність навчання з урахуванням індивідуальних можливостей студентів. Але їх реалізація, на думку цих науковців, можлива при комплексному взаємозв'язку з іншими загальноприйнятими дидактичними принципами [18].

Розглядаючи інформаційні технології як засіб адаптивного навчання дорослих, О. Огієнко [22] наводить дещо інші його принципи. Їх основою є особистісна індивідуалізація, на базі якої конструюються індивідуальні освітні маршрути. У праці В.О. Пішванової [26] застосування інформаційних технологій також розглядаються крізь призму адаптивного навчання. При цьому науковець принципи адаптивного навчання ґрунтує на основі індивідуалізації мислення та методологічного вміння підлаштуватися під навчальні потреби студентів. У дослідженнях Е. Боярова [6] адаптивний підхід опирається на систему загальних і специфічних дидактичних принципів, що взаємопов'язані. До першої віднесено науковість, індивідуалізацію навчальної діяльності, свідомість і активність, системність, послідовність тощо. Друга містить принципи динамічності, усвідомленої перспективи, варіативності методичного забезпечення, паритетності.

Найбільш ґрунтовно в науково-педагогічній літературі описані та функціонально розмежовані

принципи адаптивного навчання у праці В. Бондаря та І. Шапошнікової [4]. Науковці виокремлюють три групи таких принципів. Серед них *базові,* які регулюють адаптивні процеси у вищій школі, *ключові*, що сприяють адаптації студентів до міжособистісних, інтерактивних технологій фахової підготовки та *загальнодидактичні*, які регулюють освітні процеси у середній і вищій школі із засвоєнням знань, умінь і навичок та формуванням здатностей їх застосувати в практичній діяльності.

На думку авторів, ці групи принципів функціонують як «система, якщо, з одного боку, вони виступають як основні вимоги до педагогічної взаємодії викладачів і студентів, з іншого – їх адекватне дотримання набуває статусу дидактичних і психологічних умов якісної реалізації адаптивних функцій процесу фахової підготовки вчителя до професійної діяльності. Здійснення дій із реалізації базових і ключових принципів, що забезпечують адаптацію студентів у процесі вивчення змісту фахових дисциплін як відносно автономних (наприклад, методики навчання окремих дисциплін), регулюються загально дидактичними принципами предметного навчання. Зокрема, загальнодидактичний принцип індивідуалізації й диференціації навчання, вимагає опори на індивідуалізовані здатності кожного студента, активно-діяльнісне охоплення його пізнавальною взаємодією. З іншого боку, варто зважати на індивідуальні можливості кожного диференціювати зміст навчального матеріалу за його структурою (теоретичний, емпіричний чи фахово-практичний або їх поєднання на одному уроці) та рівнями їх засвоєння (сприйняття–відтворення; усвідомлення–розуміння; осмислення, узагальнення–застосування знань, умінь і навичок)» [4, с. 40].

Керуючись наведеним науковим доробком, провідними принципами адаптивного навчання є загальнодидактичні. На жаль, у працях інших науковців, які наведені вище, класифікації принципів адаптивного навчання відсутні. Тому під час їх добору у дослідженні здійснено загальний аналіз їх складу за даними різних авторів (Табл.1). Як свідчить аналіз цієї таблиці, провідними принципами адаптивного навчання є принципи індивідуалізації, диференціації, системності, послідовності, активності та самостійності.

Саме вони і будуть реалізовані в моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів біології під час фахової підготовки на засадах фундаменталізації змісту освіти і адаптивного навчання.

Висновки і пропозиції. Проведене дослідження дозволило:

– сформувати дефініцію «педагогічна (освітня) адаптація», як двоспрямований процес навчання, який з одного боку направлений на трансформацію якостей студентів, з іншого – підлаштований засобами дидактичного забезпечення під індивідуально-типологічні особливості студентів для

Таблиця 1

Принципів адаптивного навчання у працях різних науковців

№	Принципи адаптивного навчання	[4]	[26]	[7]	[22]	[6]	[17]
1	Сукупності фронтальних, групових та індивідуальних форм навчання						+
2	Варіативності методичного забезпечення					+	
3	*Індивідуалізації*	+	+	+	+	+	+
4	*Диференціації*	+		+			
5	*Активності*			+		+	+
6	*Самостійності*			+			+
7	*Системності*			+		+	
8	*Послідовності*			+		+	
9	Соціально-особистісного розвитку				+		
10	Культурно-історичного та ціннісного розвитку				+		
11	Компетентнісного підходу				+		
12	Коригування мислення та діяльності студента		+				
13	Адаптивного управління інноваційними моделями організації навчання		+				
14	Всебічного стимулювання та мотивації						
15	Контролю та самоконтролю						+
16	Функціонування при мінімальній інформації про учнів						+
17	Нечутливості						+
18	Науковості					+	
19	Динамічності					+	
20	Паритетності					+	

досягнення ефективної результативності навчання;

– довести некоректність розведення понять «адаптаційне» та «адаптивне» навчання та дати їх загальне визначення;

– усвідомити адаптивне навчання як таку організацію навчального процесу, що здійснюється у середовищі, складники якого в процесі постійної взаємодії змінюють один одного;

– виокремити провідні принципи адаптивного навчання, до складу яких увійшли індивідуалізація, диференціація, активність, самостійність, систематичність та послідовність.

Предметом подальших досліджень стане розроблення підходів реалізації відібраних принципів адаптивного навчання, що спрямовані на врахування і трансформацію «кліповості» мислення майбутніх учителів біології у фаховій підготовці та їх конкретизацію у системі навчально-пізнавальних завдань із фундаментальних біологічних дисциплін.

Список використаної літератури:

1. Бабичева И.В., Болдовская Т.Е. Адаптация системы математической подготовки в вузе с учётом «клипового» мышление обучаемых. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2017. № 1(27). С. 126–132.
2. Бахтіна Г.П. Математика як «щеплення» проти «кліповості» інформації та «колажу» сучасного мислення. Педагогічні науки. 2010. № 1 (188), січень. С. 144–155.
3. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / за ред. В.П. Беспалько. Москва: изд. Московский психолого-социальный институт, НПО МОДЭК, 2002. 352 с.
4. Бондар В., Шапошнікова І. Адаптивне навчання студентів як передумова реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 36–41.
5. Борогев В.В. Психолого-педагогические основы системы адаптивного обучения. *Наука и школа*. 2001. № 2. С. 12–15.
6. Бояров Е.Н. Сущность адаптивного подхода к обучению педагогов в области безопасности жизни деятельности. *Народное образование. Педагогика*: Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. С. 107–109.
7. Бунтури Ю.В., Канищева О.В., Вовк М.А., Лютенко И.В. Адаптивное обучение, как одно из перспективных направлений в современной информационной обучающей системе. *Інформаційні технології в економіці, екології, медицині та освіті*. Вип. 2 (148). 2017. С. 155–162.
8. Гич Г.М. «Кліпове» мислення молоді: друг чи ворог навчання. *Наукові праці. Серія: Педагогіка*. ЧДУ ім. П. Могили. Миколаїв. 2016. Вип. 257. С. 38–42.
9. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности. Москва : Политиздат, 1987. 157 с.
10. Денисова И.Ю., Баканова М.В. Реализация адаптивной технологии обучения в информационной обучающей системе. Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 749–752.
11. Диагностика успешности учителя: Сборник методический материалов для директоров и заместителей директоров учебных заведений. Издание 2-е исправленное и дополненное. Москва : Центр «Педагогический поиск», 2001. 160 с.
12. Заруба Н.А. Адаптивный подход в управлении образования: принципы управления. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2012. Вып. 2 (6). С. 75–79.
13. Зіненко І.М. Використання адаптивної системи навчання для формування математичної компетентності учнів старших класів гуманітарного профілю. *Збірник наукових праць*. Херсон. 2011. Вип. 57. С. 107–112.
14. Иванов А.В. Адаптивные системы обучения. *Информационные технологии в образовании*: международная конференция. Москва. 2010. URL: http://msk.ito.edu.ru/2010/section/64/2289/index.html (дата звернення 10.05.2019).
15. Калашнікова А. Адаптація до навчально-пізнавальної діяльності студентів як наукова проблема. *Серія : Педагогічні науки.* Наукові записки. 2012. Вип. 107 (1). С. 202–208.
16. Літвінова М.Б. Методична система адаптивного навчання фізики у закладах вищої технічної освіти: дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / Центральноукраїнський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2018. 517 с.
17. Ловцов Д.А., Богорев В.В. Адаптивная система индивидуализации обучения. *Педагогика.* 2007. № 6. С. 24–27.
18. Ловцов Д.А. Информационная теория эргасистем: Тезаурус. Москва : Наука, 2005. 248 с.
19. Лозицкий В.Л. Феномен клипового мышления и информационно-комуникационные технологии в высшем професиональном образовании. *Научные труды Республиканского института высшей школы*. 2016. С. 375–379.
20. Лукашевич Н.П., Солодков В.Т. Социология образования: Конспект лекций. Киев : МАУП, 1997. 224 с.
21. Нестерова Л.Ю., Напалков С.В. Развитие клипового мышления у студентов в системе высшего образования посредством опорных граф-схем. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*. 2016. № 4 (44). С. 207–215.

22. Огієнко О.І. Інформаційні технології як засіб адаптивного навчання дорослих. *Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України*. Київ. 2010. № 6 (20). С. 48–53.
23. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. 2-е изд. Москва-Ленинград: изд-во АН СССР, 1951. Т. 1–6.
24. Перетятько В.В. Рівень інтелектуального розвитку як складова дидактичної адаптації студента-першокурсника університету. *Вісник Запорізького національного університету.* 2010. № 2 (13). С. 223–226.
25. Першина А. Адаптація студентів до навчання у вищих навчальних закладах. *Освіта регіону*: український науковий журнал. 2011. № 3. С. 380–384.
26. Пішванова В.О. Принципи адаптивного навчання. *Педагогічні науки*: Вісник Запорізького національного університету. 2015. № 1 (24). С. 178–183.
27. Плотнікова О.Б. Дидактична адаптація студентів першого курсу вищого педагогічного закладу (на матеріалі вивчення іноземної мови): дис. кандидата пед. наук: 13.00.09 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2001. 152 с.
28. Полевой С.А., Павлова В.В. Особенности обучения студентов с клиповым мышлением. *Открытое образование*: сборник научных трудов. Т. 21. № 2. 2017. С. 56–67.
29. Полякова Г.А. Адаптивне управління навчальним процесом в умовах загальноосвітнього комплексу: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2003. 20 с.
30. Ржецкий Н.Н. Лекции по педагогике: фундаментальне основы. Ч.1. Київ : СП «ДАН», 2001. 40 с.
31. Семеновских Т.В. Феномен клипового мышления в образовательной вузовской среде. *Науковедение. Эдукология и педагогика*. 2014. № 5 (24). С. 17–23.
32. Словник-довідник з професійної підготовки / ред.-упоряд. А.В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
33. Солодухова О.Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації: монографія / О.Г. Солодухова. Донецьк : ТОВ «Лебідь», 1996. 176 с.
34. Солона Ю.О. Властивості «кліпового мислення» бакалаврів з біології. *Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Харків. 2018. С. 90–93.
35. Солона Ю.О. До питання трансформації «кліповості» мислення майбутніх вчителів біології у процесі фахової підготовки. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Тернопіль. 2019. (у друці).
36. Солона Ю.О. Трансформація кліпового мислення майбутніх вчителів біології способами організації навчально-дослідницької діяльності. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Херсон. (у друці).
37. Сорочинська В.Є. Адаптація студентів вищих навчальних закладів: зарубіжна і вітчизняна практика. *Серія: Педагогіка і психологія.* Наукові записки ВДУ ім. М. Коцюбинського. Вінниця. 2013. Вип. 40. С. 383–386.
38. Федорук П.І. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних інтернет-технологій : монографія / П.І. Федорук. Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. унт ім. В. Стефаника. 2008. 326 с.
39. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Київ : Академвидав, 2005. С. 20.
40. Чайкіна Н.О. Специфіка професійної адаптації практичних психологів. *Серія: Психологія*. Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Харків. 2010. Вип. 44. С. 174–177.
41. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. Москва : Педагогика, 1982. 209 с.
42. Шарко В.Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти: монографія / В.Д. Шарко. Херсон : ХДУ, 2006. 400 с.
43. Штифурак В.С. Адаптація студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу: автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 1998. 15 с.

Solona Yu. Adaptive training as a factor in innovative changes in the professional training of future biology teachers

The article is devoted to the selection of the leading principles of adaptive training of future biology teachers during their professional training. Such an urgent need is connected with the domination of the peculiarities of contemporary students' thinking, which in the scientific literature is interpreted as a "clip". The "blindness" of thinking is explained by leading scholars as a result of technical progress, in particular, the computerization of all spheres of life that has the greatest impact on modern youth. This phenomenon is also characteristic of children. To work with such students should be set up a learning environment at the expense of special methodological forms of professional training. Therefore, the leading approach to its solution is the implementation of the principles of adaptive learning. Within the framework of the research, it is substantiated that such training is realized on the general principles of the phenomenon of "adaptation" in all its manifestations: biological, psychological and social.

The term “pedagogical (educational) adaptation” in the article is formulated with the use of all its aspects. From this position, the above definition is defined as a two-way learning process, which, on the one hand, aims at transforming the qualities of students, and on the other hand, it is arranged by means of didactic support for the individual characteristics of students to increase the effectiveness of learning. The conducted study allowed to assert the incorrectness of the delineation of “adaptive” and “adaptive” learning. At the same time, the implementation of adaptive learning is considered as the organization of the educational process, carried out in an environment whose components in the process of constant interaction are changing each other.

The selection of the principles of adaptive learning is carried out on the criterion of the frequency of its availability in the scientific literature. As a result of such selection, the following principles of adaptive learning, such as activity, autonomy, individualization, differentiation, systemicity and consistency, were singled out. Such principles became the basis of approaches to their implementation in the professional training of future biology teachers. The outlined approaches to the implementation of the selected principles of such training are aimed at taking into account and transforming the “clip” of future biology teachers in professional training.

Key words: *“clip” thinking, adaptation, pedagogical (educational) adaptation, adaptive learning, principles of adaptive learning.*

УДК 37.015.3:005.32]–057.875:[61:378](477)
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.33

О. Л. Соляненко
викладач кафедри іноземних мов
Запорізького державного медичного університету

Д. М. Дземешкевич
студентка
Запорізького державного медичного університету

ДО ПИТАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МОЗ УКРАЇНИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ІНОЗЕМНА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

У статті розглянуто питання мотивації студентів закладів вищої освіти МОЗ України під час вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Проаналізовано дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, присвячені проблемам мотивації навчання та питанням організації іншомовної діяльності студентів.

З'ясовано, що питання мотивації студентів закладів вищої освіти МОЗ України під час вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» є недостатньо висвітленим в українській педагогічній думці. Вказано на необхідність вивчення англійської мови для сучасних студентів закладів вищої освіти МОЗ України. Обґрунтована важливість опанування навчального матеріалу у контексті курсу англійської мови для подальшої професійної діяльності майбутніх медичних працівників, підкреслено необхідність володіння іноземною мовою на рівні В2.

Наведено дані, отримані в результаті анкетування, що стосувалося визначення важливих мотиваційних чинників серед респондентів Запорізького державного медичного університету. Визначено головні для студентів молодших курсів мотиваційні чинники під час вивчення іноземної (англійської) мови, серед яких працевлаштування за кордоном, можливість участі у міжнародних медичних симпозіумах, спілкування, обмін досвідом з іноземними колегами, успішне складання Єдиного Державного Кваліфікаційного Іспиту «Крок-1» та всебічний розвиток особистості.

Крім того, вказано чинники, які впливають на шляхи підвищення мотивації вивчення іноземної мови: бажання вчитися самого студента, особистість викладача, форма та навчально-пізнавальний зміст практичних занять. Наголошено, що кожен майбутній фахівець має прагнути до постійного самонавчання та саморозвитку у професійній сфері, що потребує достатньої вмотивованості процесу самовдосконалення володіння іноземною (англійською) мовою. Звернуто увагу на роль викладача у процесі створення та підтримання позитивної мотивації студентів до вдосконалення іншомовної професійної компетентності.

Ключові слова: *мотивація, студенти закладів вищої освіти МОЗ України, дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням», анкетування, англійська мова, іншомовна професійна компетентність.*

Постановка проблеми. Відповідно до сучасних тенденцій розвитку медичної галузі існує необхідність у збільшенні висококваліфікованих кадрів, які б на належному рівні змогли вести діалог з іноземними колегами, обмінюватися досвідом і знаннями, впроваджувати у вітчизняну медичну галузь новітні технології та практики діагностування, огляду і лікування захворювань пацієнтів тощо.

В умовах інтеграції України до Європейського Союзу зростає роль якісної професійної підготовки студентів для їх успішного працевлаштування, адаптації та подальшого кар'єрного росту. Слід зазначити, що важливою складовою професійної компетентності молодих спеціалістів є знання іноземної мови на рівні не нижче, ніж В2. На жаль, рівень володіння англійською мовою фахівців у галузі медицини в нашій країні найчастіше не відповідає загальноєвропейському, а саме розумінню усної інформації, можливості брати участь у діалогах, дискусіях із носіями мови, репрезентації особистих поглядів з питань сфери інтересів тощо [1].

Як зазначає С. Король: «У Європі, згідно з інформацією німецького Інституту економічних досліджень, кожний п'ятий працівник використовує знання іноземної мови у професійній діяльності» [2, с. 128]. Проте, слід звернути увагу, що у більшості університетів країн Євросоюзу дисципліна «Іноземна мова» відсутня, оскільки є добре засвоєною на відповідному рівні у попередні роки шкільного навчання.

Зазначимо, що в закладах вищої освіти МОЗ України прослідковується тенденція до скорочення кількості годин аудиторних занять із дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», що

© Соляненко О. Л., Дземешкевич Д. М., 2019

наближує навчальні програми та плани до стандартів відповідних документів європейських університетів країн-учасниць Болонської угоди. Тому сучасному студенту медичного університету потрібно намагатися самостійно формувати, розвивати та вдосконалювати іншомовну професійну компетентність. Кожен майбутній фахівець має прагнути до постійного самонавчання та саморозвитку у професійній сфері, а це, як підтверджує практичний досвід, потребує достатньої вмотивованості процесу самовдосконалення володіння іноземною (англійською) мовою. Формуванню ж позитивної мотивації вивчення англійської мови слід приділити увагу ще під час навчання в закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній та зарубіжній науково-педагогічній літературі представлено низку досліджень, присвячених проблемам мотивації навчання та питанням організації іншомовної діяльності студентів. Так М. Алєксєєва, Д. Аткінсон, Л. Божович, С. Занюк, С. Рубінштейн, І. Синиця висвітлювали проблему позитивної мотивації навчання; Л. Вигодський, В. Гумбольдт, І. Зимня, О. Леонтьєв досліджували аспекти мовленнєвої діяльності та спілкування; Г. Борецька, Г. Заволянська, Г. Китайгородська, Л. Морська, Н. Микитинко у своїх працях розглядали проблеми підвищення ефективності викладання іноземних мов у вищій школі; Л. Голубенко, Т. Дученко, Н. Копилова, Т. Левченко, М. Свейн, Н. Хомський вивчали питання формування іншомовної компетенції та комунікативного підходу до навчання. Проблемами мотивації під час вивчення англійської мови за професійним спрямуванням займалися І. Берман, Н. Бориско, В. Бухбіндер, Г. Гринюк, Р. Мартинова. Питанням мотивації у процесі опанування іноземної мови як чинника успішної підготовки майбутніх фахівців різних галузей присвятили свої роботи Р. Зозуляк-Случик (працівники соціальної сфери), О. Шумський, І. Войтович (учителі іноземної мови), М. Федина (спеціалісти нафто-газової галузі), В. Любивий, В. Любива (вихователі дошкільних закладів), Н. Кушнір, В. Юркевич (педагоги-психологи), О. Гулай (будівельники). У контексті підготовки медичних працівників зазначеною проблемою займається К. Соцький, проте він досліджує рівень готовності до професійного саморозвитку студентів медичних коледжів.

Однак, питання мотивації студентів закладів вищої освіти МОЗ України під час вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» є недостатньо висвітленим в українській педагогічній думці. Тому, у зв'язку з необхідністю організації підготовки вітчизняних студентів для складання ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок 1» іноземною мовою проблема мотивації успішного навчання стає вкрай актуальною й нагальною.

Мета статті. Розглянути та проаналізувати мотиваційні чинники вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» студентів закладів вищої освіти МОЗ України на прикладі Запорізького державного медичного університету.

Виклад основного матеріалу. Сучасна медицина постійно перебуває під впливом науково-технічного прогресу. Тож сучасний фахівець повинен відповідати рівню, який залежить від загального розвитку медичної науки. Погоджуємося з О. Стрельніковим, доктором медичних наук, головним лікарем німецького медичного центру AMEDAKLINIK, який вважає помилковою думку, поширену в українському медичному середовищі, що знання англійської мови не обов'язкове для медиків. Його дивує, як можна не знати англійську, коли медичні працівники багатьох країн світу пишуть статті, обмінюються знаннями та досвідом за допомогою англійської. Крім того, О. Стрельніков стверджує, що англійська мова – це мова спілкування, що об'єднує лікарів, оскільки всі міжнародні медичні стандарти складені саме англійською [3].

Ми вважаємо вивчення англійської мови для сучасних студентів закладів вищої освіти МОЗ України вкрай необхідним. Слід зауважити, що бажання вчитися ґрунтується на мотивації, яка є первинним поштовхом до вивчення іноземної мови, важливим чинником, який впливає на успішність, якість та ефективність її вивчення й надалі допомагає людині продовжувати професійну самоосвіту [4; 5; 6; 7].

Вітчизняні та зарубіжні науковці по-різному розглядають поняття «мотивація». У цій розвідці мотивацією є «система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» [8, с. 217].

Питання мотивації навчання – одне із актуальних у закладах вищої освіти МОЗ України. Необхідність забезпечення високого рівня мотивації під час вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» сприяє ефективності всього процесу навчання: збагачує практичний досвід студентів, підвищує їх інтелектуальний потенціал, розвиває пізнавальні здібності та вміння спілкуватися. На формування та підтримання позитивної мотивації щодо вивчення іноземної мови взагалі та англійської зокрема впливають такі чинники: взаємини «студент-студент» та «студент-викладач», професіоналізм викладача, зміст навчального матеріалу, професійно орієнтоване наповнення практичних занять, рівень організації пізнавальної діяльності, ефективні засоби контролю тощо.

Розглянемо детальніше особливості мотиваційних чинників під час вивчення англійської мови у майбутніх фахівців медичної галузі. Основним

методом дослідження було обрано статистичний метод, який, на нашу думку, об'єктивно висвітлює зазначене питання.

З метою з'ясування розуміння необхідності вивчення іноземної мови 124 студентам 1 та 2 курсів медичних факультетів Запорізького державного медичного університету було запропоновано дати відповіді на питання стосовно рівня володіння ними англійською мовою. 100% респондентів вважають дисципліну «Іноземна мова за професійним спрямуванням» необхідною, більшість із них (96%) наполягають на її обов'язковому вивченні, 4% бажають займатися лише факультативно. Стимулом вивчення іноземної мови 35% опитуваних назвали можливість працевлаштування за кордоном, 29% – можливість участі в міжнародних медичних симпозіумах, спілкування та обмін досвідом з іноземними колегами, 25% – успішне складання Єдиного Державного Кваліфікаційного Іспиту «Крок-1», 11% – всебічний розвиток особистості.

Студентам також було запропоновано визначити власний рівень володіння англійською мовою. Аналіз результатів анкетування свідчить про суб'єктивність самооцінки опитуваних: 43% визначили свій рівень як A1 – Beginner; 28% – A2 – Elementary; 17% впевнені, що володіють рівнем B1 – Intermediate; 3% – B2 – Upper intermediate, 9% стверджують, що їх рівень – C1 – Advanced і жоден зі студентів не взяв на себе сміливість визначити свій рівень як C2 – Proficiency.

Щодо значення знання англійської мови для майбутньої професії 74% відповіли, що це сприяє підвищенню професійного рівня лікаря, 17% впевнені, що досить знання мінімуму медичних термінів та понять, 3% вказали, що знання англійської мови не має ніякого значення для їх майбутньої професії, 6% узагалі не змогли визначитися.

При визначенні пріоритету застосування знань англійської мови 62% респондентів наголосили, що у подальшому це важливо для перспектив та можливостей кар'єрного росту; 26% акцентували увагу на можливості отримання актуальної інформації з англомовних джерел; 6% впевнені, що знання англійської допоможуть їм стати учасниками міжнародних медичних симпозіумів та конференцій тощо. Крім того, 6% вважають знання англійської мови необхідними для спілкування з пацієнтами.

На запитання «Які ресурси ви використовуєте для удосконалення рівня володіння медичною англійською мовою?» 34% віддали перевагу перегляду англомовних фільмів, серіалів із медичної тематики; 31% підвищують власний рівень фактичного володіння іноземною мовою завдяки різноманітним навчальним сайтам інтернет-ресурсів; 29% вказали, що регулярно читають медичну літературу англійською мовою, 6% – переглядають англомовні телевізійні програми з медичної тематики.

Анкетування виявило, що тільки 9% студентів згодні з таким твердженням: «Лікар, який не знає англійської – це приблизно те ж, що й лікар, який не знає анатомії»; 74% не погодилися з цим висловом, 17% не змогли відповісти.

Останнім завданням опитування було запропоновано погодитися чи не погодитися з висловом: «У наш час знання іноземної мови вже не є конкурентною перевагою, але її незнання є серйозною проблемою». Погодилося 60% респондентів, не погодилося 17% і 23% не змогли відповісти.

Крім того, респонденти визначили чинники, які впливають на шляхи підвищення мотивації вивчення іноземної мови. Тільки 17% вважають, що усе залежить лише від самого студента, його бажання вчитися, 26% наполягають на тому, що неординарність та особистий рівень обізнаності викладача впливають на зацікавленість студентів під час вивчення іноземної мови, 48% стверджують, що домінантним чинником є саме практичне заняття, його форма та навчально-пізнавальний зміст, 9% не визначилися з пріоритетом. Серед чинників, котрі підвищують зацікавленість під час вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», студенти визначають такі: використання викладачами сучасних засобів навчання (інтерактивної дошки, мультимедійного обладнання тощо); проведення різноманітних ділових та рольових ігор, дискусій, діалогів із медичних тем; виконання завдань творчого, дослідницького характеру; створення власних проектів іноземною мовою в галузі медицини, презентацій за фахом; доповіді на студентських науково-практичних конференціях, публікації наукових розвідок іноземною мовою тощо.

Для ефективного викладання дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» педагог має розуміти важливість різноманітних мотиваційних чинників та враховувати їх у своїй роботі. По-перше, плідній праці сприяє максимальна взаємодія і взаєморозуміння між студентами та викладачем, дружня атмосфера на заняттях. По-друге, мотивація вивчення іноземної мови підвищує структуру та наповнюваність практичного заняття: використання ефекту новизни, максимальне наближення навчальних завдань до реальних життєвих ситуацій, організація самостійної роботи, використання інтерактивних засобів навчання, створення умов для високого пізнавального інтересу та досягнення мети. Крім того, важливим є контрольно-корегувальний момент об'єктивного оцінювання знань та вмінь студентів. На нашу думку, завданням викладача є пошук та втілення інноваційних педагогічних ідей, які постійно підтримували б

бажання студентів якісно опановувати навчальний матеріал, прагнути до самоосвіти та саморозвитку.

Висновки і пропозиції. Аналіз проведеного дослідження дає можливість констатувати, що дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для студентів 1–2 курсів ЗДМУ є важливою складовою навчального процесу. Більшість студентів впевнена, що майбутньому працівнику медичної галузі іноземна мова необхідна для кар'єрного росту, участі у міжнародних проектах, працевлаштування за кордоном. Під час навчання в медичному університеті мотивацією для якісного опанування іноземної мови, на думку респондентів, є підготовка до успішного складання англомовних іспитів, отримання нової інформації з іншомовних джерел, спілкування з закордонними однолітками та майбутніми колегами, обмін досвідом. Викладачеві ж необхідно всебічно мотивувати студентів до вдосконалення іншомовної професійної компетентності.

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі ролі педагога з погляду визначення та обґрунтування механізмів підвищення ефективності навчання, підтримання позитивної мотивації та впровадження сучасних методик під час вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у закладах вищої освіти МОЗ України.

Список використаної літератури:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Король С.В. Специфіка навчання іноземній мові студентів технічних університетів. *Вісник Запорізького національного університету : Збірник наукових статей. Педагогічні науки.* 2008, № 1. С.126–132.
3. Нужно ли медикам знать английский язык? URL: https://www.medesk.ru/blog/2017-06-23-strelnikov-part-2/ (дата звернення: 13.01.2019).
4. Білан Н.М. Основні джерела мотивації у навчанні іноземної мови. URL: http://intkonf.org/bilan-n-m-osnovni-dzherela-motivatsiyi-u-navchanni-inozemnoyi-movi/ (дата звернення 05.03.2019).
5. Красноголова І.Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови: автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 1999. 23 с.
6. Готлиб Р.А. Социальная востребованность знания иностранного языка. *Социологические исследования.* 2009, № 2. С.122–127.
7. Gardner R.C. Correlation, causation, motivation and second language acquisition. *Canadian Psychology*. 2000, Vol. 41. P. 1–24.
8. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

Solianenko O., Dzemeshkevych D. Medical students' motivation while studying the discipline "English for special purposes"

The article deals with the motivation of medical students in higher educational establishments of the Ministry of Health of Ukraine while studying the discipline "English for special purposes". The studies of national and foreign scientists devoted to problems of positive motivation and questions of organization of foreign language activities among students are analyzed. It is clarified that the issue of medical students' motivation of higher educational establishments of the Ministry of Health of Ukraine while studying the discipline "Foreign Language for Professional Orientation" is not sufficiently highlighted in the Ukrainian pedagogical thought. The necessity of studying English for a modern medical student is indicated. The importance of mastering the English language course material for the further professional activity of future medical staff is substantiated; the necessity of knowing a foreign language at B2 level is emphasized.

The data obtained as a result of questionnaires on revealing of important motivational factors among respondents of Zaporizhzhia State Medical University are given. The main motivational factors, including employment abroad, the opportunity to participate in the international medical symposiums, communication and exchange of experience with foreign colleagues, the successful passing of the State Qualifying Exam "Step-1", comprehensive personality development for students during the study of a foreign (English) language are determined. In addition, the factors that influence the ways of increasing the motivation of studying a foreign language are indicated: desire to study, teacher personality, the form and educational and cognitive content of practical classes. It is stressed that every future specialist should strive for constant self-education and self-development in the professional sphere, which requires a sufficient motivation for the process of self-improvement of foreign (English) language proficiency.The attention is paid to the role of the teacher in creating and maintaining a positive motivation of students to improve their foreign professional competence.

Key words: *motivation, students of higher educational establishments of the Ministry of Health of Ukraine, discipline "English for professional purpose", questionnaire, English, foreign language professional competence.*

УДК [37.011.3-052:330]:378.4.046(043.5)
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.34

С. В. Стеблюк
кандидат педагогічних наук
Мукачівського кооперативного торговельно-економічного коледжу

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ПІДПРИЄМНИЦТВА, ТОРГІВЛІ ТА БІРЖОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито одне з актуальних питань щодо інтеграції в освіті. З'ясовано зміст поняття «інтеграція» на основі вивчення наукових джерел. Як результат, інтеграція − це доцільно організований зв'язок однотипних частин і елементів змісту, форм та методів навчання в межах освітньої системи, що веде до саморозвитку особистості. Закцентовано увагу на тому, що ця проблема є актуальною в підготовці майбутніх фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності. Визначено напрями, за якими можливе поєднання дисциплін за певними галузями.

Мета статті полягає у з'ясуванні шляхів інтеграції у підготовці майбутніх фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності в системі ступеневої освіти.

Завдання: визначити поняття «інтеграція» в освіті; вказати шляхи інтеграції у позааудиторній діяльності з означеної спеціальності. На основі проведених досліджень виокремлено такі види інтеграції: за змістом (інтеграція економічних та суспільно-гуманітарних дисциплін), поєднання в межах спеціальності, поєднання фахових дисциплін; за формою проведення (аудиторна, позааудиторна).

Педагогічна діяльність та наукова розвідка дали можливість показати шляхи інтеграції різних дисциплін в позааудиторній роботі. Автором статті подано опис проведення спортивно-інтелектуальної гри «Великі перемоги» та гуртка «Лабіринтами економіки». Спостереження за діяльністю студентів у таких формах роботи створює творчу атмосферу; підвищує інтерес до вивчення професійно спрямованих дисциплін; формує вміння налагоджувати зв'язки між економічними поняттями, приймати рішення у невизначених ситуаціях та бути фізично підготовленим у сучасних реаліях життя. Саме інтеграція тем із фахових дисциплін по спеціальності та суспільно-гуманітарного циклу («Природничі науки») стали ефективними.

Серед методів навчання застосовувалися ділові ігри, метод «проектів», «кейс-стаді» та інших Перспективи подальших досліджень вбачаю у визначенні методів професійної підготовки майбутніх фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності.

Ключові слова: *інтеграція, інтегративний підхід, підприємництво, торгівля та біржова діяльність, позааудиторна робота, професійна компетентність.*

Постановка проблеми. В Україні стартувала Нова українська школа. Один із принципів, який закладений в її основі, – інтеграція. Ця проблема є актуальною і в підготовці майбутніх фахівців економічного профілю. Позаяк у Стандарті вищої освіти [10] закладено компетентності, якими повинен володіти майбутній спеціаліст (інтегральна, загальні, спеціальні), то сформувати їх у повному обсязі можливо за умови інтегративного підходу.

З цього приводу Т. Плачинда зазначає, що інтеграційні процеси спрямовані на організацію цілісної навчальної дії, доповнюючи та поглиблюючи наявні знання, надаючи їм нового значення і напряму, тобто інтегративність є засобом розвитку предметності в нових галузях наук. Розуміння інтегративності як принципу дидактики змінює характер педагогічного мислення, явище трансформується і стає основою [9]. Комплексне застосування знань, їх синтез, доповнення та взаємозв'язок основних положень та методів однієї науки з іншою – основа творчого підходу в освітній діяльності у вищій школі. Як з'ясовано, питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності сьогодні є дослідженим недостатньо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інтеграції в освітньому процесі вивчається низкою науковців, серед них В. Безрукова, В. Бондар, А. Данилюк, О. Дендеренко, О. Джулик, С. Гончаренко, В. Загвязинський, О. Іваницький, Є. Іванченко, Л. Сліпчишин та інші. За Є. Іванченко «система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів надає майбутнім фахівцям можливість добудови знань, ґрунтуючись на базисі, одержаному впродовж цієї підготовки; розширення спектру практичних умінь та навичок, виходячи з вимог сучасної економічної ситуації та планування кар'єри; перетворення на досвідченого фахівця-професіонала, конкурентоспроможного на світовому ринку праці, тому наголошується не на розширенні поінформованості студента щодо певної кількості знань із різних циклів дисциплін, а на формуванні інтегрованих знань, практичних умінь, навичок та набуття хоча б мінімального досвіду діяльності…» [4, с. 8–9].

© Стеблюк С. В., 2019

Роль інтеграції в освітньому процесі визначено Л. Марцевою: «Інтеграція дозволяє не тільки поглибити засвоєння професійно орієнтованих предметів фундаментальними знаннями з основ наук, а й розширює світоглядні орієнтації особистості. Інтегративні тенденції у вищій професійній освіті зумовлені також Болонським процесом, спрямованим на формування єдиної системи навчання для підвищення мобільності громадян, конкурентоспроможності загальноєвропейської вищої освіти, можливості студентів різних країн отримати якісну професійну освіту» [7, с. 96].

Зважаючи на те, що спеціальність 076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність за змістом є вже інтегративною, проводиться наукова розвідка з метою формування професійної компетентності на засадах інтеграції в аудиторній та в позааудиторній роботі.

Мета статті. Метою дослідження є з'ясування шляхів інтеграції у підготовці майбутніх фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності в системі ступеневої освіти. Завдання: визначити поняття «інтеграція» в освіті; вказати шляхи інтеграції у позааудиторній діяльності з означеної спеціальності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логіка дослідження вимагає з'ясування змісту ключового поняття. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначається, що «інтеграція – це об'єднання в ціле будь-яких окремих частин; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому організмі» [1, с. 500].

Так, розрізняються поняття «інтеграція» та «міжпредметні зв'язки». Міжпредметний належить до взаємозв'язків, взаємодії тощо між предметами. [1, с. 671]. Закцентовуємо увагу тільки на інтеграції. Педагогічна інтеграція (за М. Іванчук) – це доцільно організований зв'язок однотипних частин і елементів змісту, форм та методів навчання в межах освітньої системи, що веде до саморозвитку особистості [5, с. 30].

В освіті є інтегровані курси та окремі дисципліни, що будуються на основі інтеграції. О. Вознюк визначає напрями, за якими поєднуються предметні галузі:

1) близькі природничі й гуманітарні науки: математика, мова й історія;

2) різні природничі науки;

3) теоретичні (фундаментальні) й ужиткові науки;

4) природничі науки з гуманітарними;

5) природничі й суспільні науки;

6) іноземні мови і їхнє культурне середовище [2].

Натомість В. Мадзігон вказує на поєднання фахових дисциплін, «оскільки шлях розвитку суспільства – це систематичне розв'язування різноманітних завдань у ринковій економіці (наприклад на сучасному етапі знання з економіки та маркетингу і менеджменту розв'язують такі основні проблеми суспільства – виробництво і споживання, фінанси і податки, приватизація і ринок, інтелектуальна власність та інноваційні процеси людської діяльності, роль держави в економіці і глобальні проблеми економіки), то, відповідно, й формування професійних здібностей (компетентностей) у майбутніх підприємців повинно моделювати діалектику пізнання шляхом постановки й розв'язання завдань. Це наближає навчання майбутніх підприємців до реалій нинішньої ринкової економіки і розвитку суспільства [6, с. 33].

Заслуговує на увагу визначення видів інтеграції за Є. Іванченко. Науковець розрізняє внутрішню інтеграцію, яку пов'язує з вивченням предметів, які передбачені Галузевим стандартом вищої освіти, системою навчальних та виробничих практик і виховним процесом у вищих навчальних закладах, а зовнішню – з вимогами внутрішнього та зовнішнього ринків праці до професійних та особистісних якостей здобувачів робочих місць. Внутрішню інтеграцію поділяють на горизонтальну (тобто інтеграцію всередині дисциплін гуманітарної, природничо-наукової й професійної підготовки) та вертикальну (тобто інтеграцію між дисциплінами гуманітарної, природничо-наукової й професійної підготовки, а також системою практик та виховним процесом) [3, с. 294].

Н. Перевознюк формулює поняття «інтеграційне середовище у процесі підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності» як складні та багатогранні умови навчання, що передбачають наступні фактори: запровадження міждисциплінарного підходу до підготовки майбутніх фахівців із метою досягнення ними високого рівня кваліфікації та професіоналізму, набуття студентами інтегративних знань; урахування передового зарубіжного досвіду, ознайомлення студентів із сучасними інноваційними досягненнями закордонних спеціалістів у відповідній галузі з метою піднесення підготовки майбутніх фахівців до рівня світових стандартів, створення умов для взаємодії із закордонними фахівцями; створення сприятливих умов для плідної співпраці викладачів та студентів, інтеграції спільних зусиль по опануванню професією, запровадження використання новітніх мультимедійних та комп'ютерних технологій під час навчання [8].

У процесі педагогічної діяльності та наукової розвідки досліджувалися різні види інтеграції. Наприклад, за змістом: інтеграція економічних та суспільно-гуманітарних дисциплін, поєднання в межах спеціальності, поєднання фахових дисциплін; за формою проведення: аудиторна, позааудиторна.

Опишу поєднання окремих тем із дисциплін «Економіка підприємства, бухгалтерський облік та фізичне виховання» у позааудиторній роботі студентів у системі «коледж-університет». Заняття відбувалося у формі гри «Великі перегони». Мета заходу: у нестандартній формі узагальнити знання з економічних дисциплін, виявити сформовані уміння з фізичного виховання, що забезпечить формування фахових компетентностей; розвивати витривалість, спостережливість, уважність; залучати до здорового способу життя. Правила квесту: на три команди учасників чекали випробування на швидкість, витривалість, кмітливість та знання з економічних дисциплін. На кожному етапі гравці отримували конверт, в якому знаходиться інформація про завдання або місце, куди вони мають дістатися. Тільки після того, як представник команди справиться з випробуванням чи дістанеться місця призначення, гравці зможуть отримати наступне завдання. Після виконання спортивного етапу великих перегонів команда отримує право витягнути зі скрині вказівки до квест-завдання економічного змісту.

Серед завдань економічного спрямування були такі:

1) «Економічний глосарій». За формулюванням студенти вказували термін.

2) «Формули з підприємництва». З частин формул учасники складали їх ціле: фондоозброєність, продуктивність праці в торгівлі, динаміка товарообігу в порівняних цінах, рівень витрат, фондовіддача, рентабельність продажу, середня заробітна плата одного працівника, відсоток виконання плану.

3) «Працюємо з документами». На основі документів гравці формували Звіт про використання коштів, виданих на відрядження або під звіт.

4) «Приймаємо рішення». На основі даних студенти розв'язували задачу та формулювали висновки. Для прикладу, слід було визначити товарні запаси на кінець поточного року та їхню відповідність нормативу. Дані для розрахунків: фактичні запаси на 1.10 поточного року – 241 тис. грн; очікуване надходження товарів у 4 кварталі поточного року – 258 тис. грн; очікуваний товарообіг за 4 квартал поточного року – 326,8 тис. грн; норматив товарних запасів на кінець поточного року – 49 днів.

Означені завдання поєднувалися із вправами з фізичного виховання:

1. «Підкорюємо Монблан» – гравці виконували фізичне завдання з перешкодами (біг);

2. вправа «Нагодуймо звіра» – кидання тенісного м'ячика у визначену ціль;

3. «Долаємо маршрут» – студенти, стаючи в пари, виконували роль водія і пасажира під час проходження певного маршруту;

4. «Подорожуємо Європою» – гравці, застосовуючи техніки присідання, бігу, шукали карту з країнами Євросоюзу, називали столицю її та грошову одиницю. Гра дала можливість створити творчу атмосферу в команді; підвищити інтерес до вивчення професійно спрямованих дисциплін; сформувати уміння здійснювати зв'язки між економічними поняттями, приймати рішення у невизначених ситуаціях та бути фізично підготовленим у сучасних реаліях життя.

Однією із форм, якою може бути забезпечений інтегрований підхід, є гурткова робота. Дослідження показало, що студенти зацікавлюються і активно долучаються до такої форми. Автором статті кілька років поспіль організовано гурток «Лабіринтами економіки». Саме інтеграція тем із фахових дисциплін по спеціальності та суспільно-гуманітарному циклу («Природничі науки») стали ефективними. Тематика занять різноманітна, зокрема «Україна-ЄС – економічний вектор», «Сучасні тенденції розвитку Закарпаття», «Професійна скарбниця: огляд законодавчої бази» тощо.

Пізнавальна діяльність гуртківців активізується на підготовчому етапі: пошук та аналіз статистичної інформації, огляд проблеми в засобах масової інформації, підготовка інформативних повідомлень, побудова моделей розвитку економічного явища тощо. Гурткова робота забезпечує зв'язок між дисциплінами, допомагає студентам усвідомити важливість кожної із них як єдиної системи знань, розвиває творчі здібності. Серед методів навчання застосовувалися ділові ігри, метод «проектів», «кейс-стаді».

Висновки. Таким чином, мною з'ясовано поняття «інтеграція» в освіті; вказано шляхи інтеграції у позааудиторній діяльності зі спеціальності 076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність. Наведено приклад інтеграції в межах гурткової роботи, проведенні спортивно-інтелектуальної гри. Інтегративний підхід полягає у взаємодоповненні усіх компонентів формування професійної компетентності майбутніх фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності в умовах ступеневої освіти «коледж-університет».

Перспективи подальших досліджень вбачаю у визначенні методів професійної підготовки майбутніх фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності.

Список використаної літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і головн. ред. В.Т. Бусел, Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
2. Вознюк О.В. Головні аспекти педагогічної інтеграції // Prosopon. Institut Studiow Miedzy narodiwy I Edukacii w Warszawie. 2014. № 7 (1). С. 83–89.
3. Іванченко Є.А. Сутність та структура поняття «інтеграція» / Є.А. Іванченко // Педагогічні

науки: зб. наук. праць. Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. Вип. LII. С. 288–296.
4. Іванченко Є.А. Теоретико-методичні засади системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів: дис. ... доктора пед. наук: [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / Є.А. Іванченко; Південноукраїнський нац. пед. ун-т імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2011. 482 с.
5. Іванчук М. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал: Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання / М. Іванчук. Чернівці : Рута, 2004. 360 с.
6. Мадзігон В. Теоретико-методичні засади підготовки підприємців у системі економічної освіти // Молодь і ринок. № 6 (65), 2010. С. 29–34.
7. Марцева Л. Інтегративний підхід до формування професійної компетентності майбутніх фахівців // Актуальні проблеми вищої професійної освіти України: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції 20 березня 2018 р. / За заг. ред. Е.В. Лузік, О.М. Акмалдінової. Київ : НАУ, 2018. С. 96–97.
8. Перевознюк Н.М. Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: інтеграційний аспект / Н.М. Перевознюк // Наука і освіта. 2010. № 7. С. 198–201.
9. Плачинда Т. Інтегративний підхід під час професійної підготовки майбутніх фахівців / Т. Плачинда // Людинознавчі студії. Педагогіка. 2016. Вип. 3. С. 190–198. URL: Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2016_3_24.
10. Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня галузі знань 07 «Управління та адміністрування», спеціальності 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність». Наказ Міністерства освіти і науки України від 13.11.2018 р. № 1243. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/627/62794/5bf6bdf6cd541764411767.pdf (дата звернення: 01.02.2019).

Stebliuk S. Methodological approaches in the model of formation of professional competence in future specialists in entrepreneurship, trade and exchange activities

The article reveals methodological approaches in the model of formation of professional competence in future specialists in entrepreneurship, trade and exchange activities. Modern scientific investigations on the mentioned problem are considered, the methodological approaches that took place in studying and the problems of vocational education were found out. It is noted that the Standard of Higher Education provided the development of educational programs that promote the formation of a competent specialist.

Competences include: integral, special, professional. The purpose of the article is to reveal methodological approaches in the model of formation of professional competence in future specialists in entrepreneurship, trade and exchange activities. Objectives of the study: to find out the state of the research problem in the scientific literature; to identify and substantiate the methodological approaches of the model of formation of professional competence in future specialists in entrepreneurship, trade and exchange activities. Proceeding from the realities of the present, the legislative framework in the field of education, the study of scientific research on the training of specialists in entrepreneurship, trade and exchange activities, the methodological approaches and their content are formulated. Among them: competent, personally oriented, integrative, acmeological. Their complex combination, complementarity and interaction will contribute to the formation of professional competence in future professionals in entrepreneurship, trade and exchange activities. It is determined that a competent approach will enable the future specialist to develop the ability to improve his professional life during his life, to be prepared for challenges caused by socio-economic changes; personally oriented – will give an opportunity to form academic and professional skills and develop creativity of the individual; Integrative will provide a combination of economic, professional and socio-humanitarian knowledge in the educational process; acmeological creates the individual and professional development of a future specialist, which will orient him to constant self-improvement and the ability to self-fulfillment, self-education.

Key words: *integration, integrative approach, entrepreneurship, trade and exchange activity, out-of-class activity, professional competence.*

УДК [378.14:168.522]
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.35

І. В. Таможська
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки № 1
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

СТВОРЕННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СИТУАЦІЙ ВЗАЄМОДІЇ, НАБЛИЖЕНИХ ДО РЕАЛЬНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОЇ ГАЛУЗІ

Зазначено, що однією з умов формування вмінь ділового спілкування в майбутніх фахівців технічної галузі є представлені авторкою ситуації взаємодії (презентаційні, інтелектуально-прогностичні, перцептивно-емпатійні, мовленнєві, емоційно-регулятивні, креативні, рефлексійні та ситуації-тренінги), наближені до реальних умов професійної діяльності, які створено відповідно до структурних компонентів ділових умінь спілкування (аналітико-прогностичний, емпатійно-перцептивний, емоційно-регулятивний, презентаційно-комунікативний, лінгво-інформаційний, рефлексивно-коригувальний).

Зроблено висновок про те, що презентаційні ситуації спонукали до розвитку ціннісного ставлення до професії, до ухвалення обґрунтованих рішень, заснованих на вільному етичному виборі та виявленні сенсу власних дій. Інтелектуально-прогностичні ситуації спрямовані на оволодіння вміннями критично аналізувати, систематизувати, класифікувати, узагальнювати інформацію, давати їй оцінку, за небагатьма ознаками передбачати розвиток комунікації, її наслідки, а також давали можливість переконатися у правильності власних дій, їхній значущості для інших та для себе, сприяли ухваленню грамотних рішень, визначенню перспектив власної діяльності. Перцептивно-емпатійні ситуації сприяли формуванню вмінь неупереджено й точно сприймати особистісні властивості та поведінку товаришів, за зовнішніми ознаками правильно розуміти їхній стан, мотиви й переживання. Креативні ситуації розкривали творчий потенціал студентів у вирішенні професійних проблем, оскільки в такий спосіб пропонувалося нове бачення проблеми, визначалися альтернативи її вирішення. Мовленнєві ситуації збагачували лексичний запас, підвищували культуру мовлення студенів вербальними засобами обміну інформацією. Емоційно-регулятивні ситуації передбачали оволодіння вміннями стримувати негативні емоції у спілкуванні, уміннями саморегуляції, уміннями запобігати конфліктам і врегульовувати їх. Рефлексійні ситуації актуалізували особистісні та групові мотиви поведінки в різних видах діяльності, вимагали аналізу ситуації, а також дозволяли визначити ті якості та вміння ділового спілкування студента, які потребували особливої уваги. Зазначено, що ситуації-тренінги допомагали студентам оволодівати різними діловими вміннями в конкретних ситуаціях спілкування. Наведено приклади зазначених ситуацій взаємодії.

Ключові слова: *ситуація взаємодії, уміння ділового спілкування, фахівці технічної галузі.*

Постановка проблеми. Завданням вищої технічної професійної освіти є підготовка конкурентоспроможних, компетентних фахівців, які мають працювати в царині різноманітних безпосередніх і опосередкованих ділових контактів, переговорів, проведення презентацій, ґрунтуючись на принципах взаємоповаги, підтримки, справедливості й об'єктивності, демонструючи високий рівень сформованості вмінь ділового спілкування з колегами, діловими партнерами.

На необхідності формування в майбутнього фахівця технічного профілю спеціальних умінь, пов'язаних із володінням основами ділового спілкування, акцентовано увагу в «Освітньо-професійних програмах» та «Освітньо-кваліфікаційних характеристиках», де сформульовані службові функції майбутнього спеціаліста, типові інструментальні та загальнонаукові завдання його діяльності, перелік компетенцій щодо вирішення проблем професійної діяльності, особистісно-професійні якості, до яких включено здатність до ділової комунікації у професійній сфері, здатність до критики й самооцінки, уміння критично оцінювати й прогнозувати політичні, економічні, екологічні, культурні й інші події та явища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях учених проблема комунікативної підготовки майбутніх спеціалістів висвітлена в різних напрямах. Важливу групу становлять дисертаційні роботи, у яких розкриваються питання формування культури ділового спілкування майбутніх фахівців (Н. Кіш [1], В. Михайлюк [2], І. Радомський [3], О. Рембач [4], О. Тимощук [7], Т. Ханецька [8], О. Чернишенко [9]), умінь ділового спілкування студентів технічних закладах освіти (Г. Славтич [5]).

Мета статті – представити створені у процесі навчання майбутніх фахівців технічної галузі ситуації взаємодії, наближені до реальних умов професійної діяльності.

© Таможська І. В., 2019

Виклад основного матеріалу. Однією з умов формування вмінь ділового спілкування фахівців технічної галузі є створення у процесі навчання студентів ситуацій взаємодії, наближених до реальних умов професійної діяльності, що вимагає виявлення в них ділових якостей і вмінь.

Відповідно до структурних компонентів ділових умінь спілкування (аналітико-прогностичний, емпатійно-перцептивний, емоційно-регулятивний, презентаційно-комунікативний, лінгво-інформаційний, рефлексивно-коригувальний) [6], ми створювали презентаційні, інтелектуально-прогностичні, перцептивно-емпатійні, мовленнєві, емоційно-регулятивні, креативні, рефлексійні ситуації та ситуації-тренінги.

Презентаційні ситуації спонукали студентів до розвитку ціннісного ставлення до професії, а також до ухвалення обґрунтованих рішень, заснованих на вільному етичному виборі та виявленні сенсу власних дій.

Прикладами відповідних ситуації є такі:

1. Уявіть, що ви кореспондент газети «Комерційні автомобілі». Які б запитання ви поставили представникам дилерських центрів відомих автомобільних марок Toyota, Citroen, Nissan, Hyundai щодо таких технологій активної безпеки, як система передаварійної безпеки, система попередження про з'їзд з обраної смуги руху, система розпізнавання дорожніх знаків, автоматичне дальнє світло, адаптивний круїз-контроль?

2. Уявіть, що ви берете участь в аукціоні із продажу таких «лотів», як двигун, акумулятор, бампер, колеса, капот, навігатор. Вашими пропозиціями є названий за певними характеристиками «лот». Характеристики «лота»: 1) технічні; 2) заплановані адресати; 3) мотиви придбання.

3. Представте автомобіль клієнту після виконання послуг та проведення технічного контролю якості. Переконайте замовника в тому, що для ремонту використано оригінальні запчастини.

Інтелектуально-прогностичні ситуації були спрямовані на оволодіння майбутніми фахівцями вміннями критично аналізувати, систематизувати, класифікувати, узагальнювати інформацію, давати їй оцінку, за небагатьма ознаками передбачати розвиток комунікації, бачити варіанти комунікативної взаємодії, передбачати її наслідки, а також давали можливість студентам переконатися у правильності власних дій, їхній значущості для навколишніх і для себе особисто, сприяли ухваленню грамотних рішень, прогнозуванню можливих наслідків власної діяльності, визначенню її перспектив.

Запропоновано такі ситуації:

Надати начальнику виробничо-технічного відділу пропозиції щодо покращення організації контролю за якістю надання послуг станцією технічного обслуговування (далі – СТО) автомобілів, а саме: ремонт гальмівної системита радіаторів; шліфування колінчатих валів; повне й часткове фарбування автомобіля; зварювально-рихтувальні роботи.

Висловіть думку щодо можливості розроблення дизайну інтер'єру приміщень СТО автомобілів із розширеним комплексом послуг (медичний центр, приміщення готельного типу, юридичний офіс), використавши такі типи запитань: які можливості є для <…> ; що можна зробити, щоб <…> ; як потрібно себе поводити, якщо <…>. Дайте відповіді на них.

3. Ви – керівник компанії «Вітес-авто», що надає послуги з обслуговування й ремонту вантажних автомобілів марок Iveco, DAF, Renault, MAN, Volvo, Mercedes, проводите співбесіду на вакантну посаду електромеханіка на конкурентній основі. Які питання запропонуєте новому співробітнику?

4. Ви – тимчасово безробітний, але маєте кваліфікацію механіка, а також досвід роботи. Складіть особистісну специфікацію для вакантної посади за таким планом: 1) фізичні особливості (обов'язкові вимоги та протипоказання); 2) імідж; 3) освіта, кваліфікація; 4) компетентність (що повинні знати та вміти, якими навичками та додатковими вміннями володієте); 5) особистісні та ділові характеристики; 6) інтереси, хобі; 7) стать, вік, прописка, сімейний стан тощо.

5. Складіть «покроковий» план дій для створення власної системи ділових зв'язків, що сприятимуть вирішенню фахівцем технічної галузі стратегічних професійних завдань.

Перцептивно-емпатійні ситуації спрямовані на формування у студентів умінь адекватно, неупереджено й точно сприймати особистісні властивості та поведінку товаришів, за зовнішніми ознаками правильно розуміти їхній стан, мотиви й переживання.

Були створені такі ситуації:

1. Складіть розгорнуте висловлювання про колегу, який працює на СТО автомобілів. Аргументуйте, чому ви вважаєте цю людину авторитетною.

2. Підготуйте декілька варіантів висловлювання про себе, ураховуючи можливі випадки знайомства з майбутніми колегами, відомими людьми, представниками дилерських центрів відомих автомобільних марок.

3. На окремому аркуші паперу під умовним номером запишіть основні риси характеру 3-х одногрупників, але вони не повинні цього бачити. Зачитуються характеристики, у яких кожен із них повинен упізнати себе. Ступінь збігу або розбіжності може слугувати причиною для роздумів кожного з учасників.

Мовленнєві ситуації передбачали збагачення лексичного запасу, підвищення культури

мовлення студенів вербальними засобами обміну інформацією.

Запропоновані ситуації:

1. Ви – співробітник сервісного центру «МАХ Атлант-М», що здійснює комплексне обслуговування автомобілів марки Nissan і BMW. Потрібно підготувати однохвилинний виступ на нараді на такі теми: «Послуги із продажу запасних деталей для автомобілів»,«Особистий веб-кабінет клієнта», «Використання флагштоків та елементів фірмових символів для реклами сервісного центру».

2. Керівник сервісного центру автомобілів на виробничій нараді пропонує до уваги колег інформацію щодо засобів, якими можна досягнути пріоритетних цілей організації (створення власного сайту, що містить важливу інформацію, контактні дані, перелік послуг, вартість робіт тощо; рекламування своїх послуг; урахування потреб клієнтів; бонусна або накопичувальна система знижок для постійних клієнтів; укладання договору на надання автосервісних послуг з організаціями, що здійснюють вантажоперевезення, з автошколами та службою таксі; дотримання екологічних вимог; використання оригінальних запчастин). Слухачам потрібно підготувати уточнюючі, відкриті та дзеркальні питання для з'ясування суті справи.

3. Керівникам СТО, фахівцям технічної галузі, менеджерам із продажу автомобілів, логістам доводиться постійно працювати з діловою кореспонденцією. Уявіть, що ви – технік-механік, вам треба скласти лист-запит, у якому потрібно висловити прохання надати інформацію про необхідний товар (запчастини для автомобілів марки Mitsubishi та Volvo). Елементи листа-запита: підстава для запиту, назва товару (марка, якість, модель тощо), умови і термін постачання, умови оплати.

4. Уявіть, що ви – керівник СТО автомобілів. У вас виникла необхідність написати лист-претензію, у якому потрібно висловити невдоволення щодо порушення умов укладеної угоди (установлених термінів постачання обладнання для СТО «АвтоТрейд Україна»).

Емоційно-регулятивні ситуації, що передбачали оволодіння вміннями стримувати негативні емоції у спілкуванні, уміннями саморегуляції, уміннями запобігати конфліктам і врегульовувати їх.

Запропоновані ситуації:

1. Обіграти в ролях конфліктні ситуації між клієнтами, які незадоволені якістю надання таких послуг, як комп'ютерна діагностика електрообладнання, ультразвукове очищення форсунок, встановлення сигналізації, перевірка свічок запалення та заміна фільтрів, і фахівцями СТО автомобілів. Запропонувати варіант поведінки в цій ситуації.

2. Обіграти в ролях конфліктну ситуацію між керівником СТО автомобілів і механіком, який вимагає покращення умов праці, а також обладнання клієнтської зони сервісного центру. Запропонувати варіант виходу із цієї ситуації.

3. Обіграти в ролях конфліктну ситуацію між керівником сервісного центру й іноземними постачальниками, які невчасно виконали роботу щодо збору та встановлення комплексу споруд і механізмів, зокрема підйомників, рихтувальних стендів, установок для заміни масла, стендів і тестерів для діагностики електричних ланцюгів автомобіля, стендів прокатки литих дисків будь-якої складності. Знайти варіанти виходу з конфліктної ситуації.

4. Навести приклад конфліктної ситуації, що виникла під час проходження практики на СТО, проаналізувати її складники (учасники конфлікту, суперечливість інтересів, предмет конфлікту), а також спосіб її врегулювання, окреслити наслідки, до яких вона призвела або могла призвести.

5. Ви – спеціаліст СТО автомобілів «Сар-Кар», що надає послуги із планового технічного обслуговування, поточного та капітального ремонту, з усунення автомобільних поломок, установлення додаткового обладнання, відновного (кузовного) ремонту автотранспорту. У своїй роботі використовуєте оригінальні запчастини, але з'ясувалося, що потрібних на складі немає. Ваші дії в цій виробничій ситуації.

6. Ваш колега фальсифікує записи витрат на закупівлю автозапчастин для СТО автомобілів. Як би ви могли вирішити цю проблему?

7. Підготуйте бесіду в межах особистісної експертної зони партнера (про його інтереси, захоплення, улюблені заняття та спільні події), що створює сприятливе емоційне тло для ділової розмови.

Креативні ситуації спрямовані на розкриття творчого потенціалу студентів під час вирішення професійних проблем, оскільки в такий спосіб пропонувалося нове бачення проблеми, визначалися альтернативи її вирішення.

Опрацьовано такі ситуації:

1. Коли спеціалісти технічної галузі або самі власники автомобілів можуть використовувати для ремонту автомобілів неоригінальні запчастини?

2. Якщо економний і ексклюзивний автомобілі однаково коштують, то якому з них ви віддасте перевагу? Обґрунтуйте свій вибір. Який автомобіль можна вважати екскюзивним?

3. Для деяких водіїв велике значення мають номерні знаки, колір, тонування скла, а також дизайн автомобілів. Чому?

4. Ви – голова правління корпорації «УкрАВТО», що є найбільшим автовиробником, дистриб'ютором і постачальником сервісних послуг в Україні. Вам потрібно ухвалити рішення щодо скорочення штату працівників. Поміркуйте, які можуть бути

наслідки такого рішення. Запропонуйте альтернативне рішення, попередньо обговоривши його у групах (по 5 осіб). Поясніть, що вплинуло на ухвалення рішення.

5. Якщо керівництво СТО автомобілів не передбачає витрати коштів на стажування чи на підвищення кваліфікації своїх робітників, то яким чином ви могли б вплинути на це рішення.

6. Ви – консультант відділу продажу автомобілів марки Toyota. Вам потрібно запропонувати керівництву автомобільні слогани (1–2 пропозиції), які б відображали основні ідеї рекламного тексту, а також привертали увагу адресата. Яка інформація може зацікавити потенційного покупця в автомобільній рекламі (ціна, технічні характеристики, потужність двигуна, комфорт салону, безпека, економічність витрати палива тощо)? Які слогани з текстів автомобільної реклами Вам запам'яталися?

Приклади автомобільних слоганів: «Над будь-якими обставинами Touareg візьме гору»; «Необмежені можливості»; «Ідеальний вибір для суперечливих натур»; «Керуй мрією»; «В авангарді людства»; «Автомобіль з особливим характером»; «Автомобіль зі світовим визнанням»; «Автомобіль для подорожей»; «Швидкість як перевага автомобіля»; «Технологічність автомобіля»; «Економічність автомобіля»; «Автомобіль – джерело особливих відчуттів»; «Час змін»; «Просто для життя»; «Хвилююче різноманіття»; «Сила мрії»; «Взаєморозуміння на рівні інтелекту»; «Дай волю уяві»; «Мислити, відчувати, керувати»; «Свобода у твоєму характері»; «Жага адреналіну»; «Почуття свободи»; «Декларація незалежності»; «Свобода від бар'єрів»; «Безпека для кожного»; «Прорив науки й техніки»; «Майбутнє надихає»; «Підкорює бездоріжжя»; «Пригода – це звичка» тощо.

Рефлексійні ситуації актуалізували особистісні та групові мотиви поведінки студентів у різних видах діяльності, вимагали аналізу ситуації й дозволяли самому студенту або групі студентів, педагогу визначити ті якості й уміння ділового спілкування студента, які потребують особливої уваги.

Запропоновано такі ситуації:

1. Складіть список найбільш пріоритетних результатів і процесів діяльності, які б ви хотіли б постійно контролювати. Здійснюйте вибірковий контроль результатів діяльності за 2–4 дні, за тиждень, місяць, рік.

2. Проведіть самоаналіз своїх умінь у зв'язку з обраною вами професією. Виділіть уміння, якими ви володієте на високому рівні. Назвіть уміння, які б хотіли опанувати.

3. Опишіть поетапно бачення своєї майбутньої кар'єри (професійні цілі, життєві етапи, самоаналіз, робота над собою, особисті якості тощо).

Кожну ціль зіставте із засобами, необхідними для її досягнення. Укажіть практичні дії, необхідні для досягнення відсутніх засобів, що були визначені на останньому етапі аналізу «ціль – засіб». Проведіть ситуаційний аналіз своїх якостей для кожної цілі.

4. Зніміть відеоролик, що рекламує СТО автомобілів (або рекламу автомобіля), запропонуйте його групі для обговорення.

5. Назвіть кроки, які потрібно зробити для реалізації таких планів (слід зазначити два варіанти – без протидії, з урахуванням протидійних фактів): упевнити клієнта в якості ремонту автомобіля; умовити встановити систему допомоги під час паркування; зацікавити іноземного постачальника сервісної СТО автомобілів у своєчасній сплаті за послуги, які вони надають.

Ситуації-тренінги, які допомагали студентам оволодівати різними діловими вміннями в конкретних ситуаціях спілкування. Дамо характеристику деяких із них.

У процесі ділового спілкування обмін інформацією між діловими партнерами здійснюється як на вербальному, так і на невербальному рівнях. Невербальні засоби спілкування доповнюють зміст висловлення, свідчать про ставлення до співрозмовника, допомагають зробити висновки про його психологічний стан.

Завдання «Невербальні етюди», метою яких є розпізнання невербальних засобів спілкування.

1. На телеканалі «Авто Плюс» у програмах «Новини з коліс», «Таємничі автомобілі», «Попутник», «Автомобільна експертиза», «Автотуризм» та «Юридичний лікбез» представники інтернет-товариств знайомлять глядачів із новинами світових мотор-шоу, презентують сучасні автомоделі, дають практичні поради щодо ремонту й обслуговування автомобілів. Одна група учасників тренінгу переглядає таку телевізійну передачу протягом 5–10 хвилин, вимкнувши звук, і намагається за жестами її учасників зрозуміти, що відбувається на екрані, інша, переглянувши телевізійну передачу з увімкненим звуком, корегує відповіді.

2. Обговорюючи пропозицію закордонних виробників щодо постачання комплектуючих для автомобілів марки Ford, ви виявили неузгодженість вербальних і невербальних сигналів щодо інформації партнера. Висловлюючи готовність до компромісного вирішення ділової проблеми, він кидає випадковий презирливий погляд. Які вербальні та невербальні сигнали оберете як комунікативні орієнтири в подальшому спілкуванні із цим партнером? Яких заходів слід ужити для нейтралізації дискомфортного спілкування? Чи повинні ділові партнери контролювати свою невербальну поведінку?

Завдання «Вислухай – поверни», метою якого є формування у студенів умінь рефлексивного слухання.

3. Продовження вислову за поданим початком. Учасники слухають і аналізують почуті варіанти висловів і надають свої. Запропонований вислів: «Щоб краще підготуватися до майбутньої професійної діяльності студентам потрібно <…>».

Варіанти відповідей: «<…> підтримувати зв'язки з підприємствами, на яких проходили практику; <…> не упускати можливості спілкуватися з роботодавцями та намагатися, щоб вас помітили; <…> намагатися максимально використовувати свої можливості для отримання інформації, корисної для майбутньої практичної діяльності; <…> бути ініціативним, не боятися пропонувати й самому реалізовувати свої ідеї; <…> розробляти курсові та дипломні проєкти для реального підприємства; <…> навчитися виступати публічно; <…> у публічних виступах досягати успіху» тощо.

4. Висловлення пропозицій та їх уточнення. Обговорювані теми: «Досягнення України в галузі науки й техніки», «Яким повинен бути сучасний автомобільний сервіс?», «Напрями підвищення конкурентоспроможності СТО автомобілів в умовах ринкової економіки». Один з учасників вносить свої пропозиції щодо порушеної проблеми, а інші дають йому знати, що саме зрозуміли, для того, щоби він зміг скоректувати своє повідомлення.

Характерними прикладами для рефлексивного слухання можуть слугувати такі вислови: «Не могли б ви навести приклади?», «Що ви маєте на увазі?», «На жаль, я не все зрозумів», «Не могли б ви повторити?», «Можливо, ви сформулюєте це по-іншому?», «Наскільки я вас міг зрозуміти <…>», «Отже, ви вважаєте <…>», «Узагальнюючи те, що ви сказали <…>» тощо.

Висновки і пропозиції. На підставі аналізу проблеми дослідження й узагальнення його результатів можемо стверджувати, що штучно створювані ситуації (презентаційні, інтелектуально-прогностичні, перцептивно-емпатійні, мовленнєві, емоційно-регулятивні, креативні, рефлексійні, ситуації-тренінги), що відтворювали предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця технічної галузі, моделювання тих систем відношень, які є типовими для цієї діяльності, імітування професійних проблем, реальних труднощів, конфліктів у типових професійних проблемних ситуаціях, сприяли формуванню в них спеціальних умінь, пов'язаних із володінням основами ділового спілкування.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективним для подальшого наукового пошуку є питання вдосконалення навчально-методичного забезпечення процесу формування вмінь ділового спілкування в майбутніх фахівців технічного профілю.

Список використаної літератури:

1. Кіш Н. Педагогічні умови формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2015. 20 с.
2. Михайлюк В. Формування культури мовлення у студентів аграрного вузу : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 1999. 18 с.
3. Радомський І. Формування культури професійного спілкування у майбутніх офіцерів МВС України в процесі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2007. 20 с.
4. Рембач О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2005. 20 с.
5. Славтич Г. Формування навичок ділового спілкування в учнів професійно-технічних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2000. 20 с.
6. Таможська І. Формування вмінь ділового спілкування майбутніх фахівців технічного профілю у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2014. 20 с.
7. Тимощук О. Педагогічні умови формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців машинобудівної галузі : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2019. 20 с.
8. Ханецька Т. Формування культури мовленнєвого спілкування у професійній діяльності майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2009. 20 с.
9. Чернишенко О. Формування культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2017. 20 с.

Tamozhska I. Modelling interaction situations in training that are close to real conditions of future technical specialists' professional activity

The author states that interaction situations that are close to real conditions of the professional activity (presentational, intellectual and prognostic, perceptive and emphatic, communicative, emotional and regulative, creative, reflexive and training situations) are one of the conditions of the development of future technical specialists' business communication skills. They were modelled according to the structural components of the business communication skills (analytical and prognostic, empathic and perceptive, emotional and regulative, presentational and communicative, lingual and informational, reflexive and corrective).

It is concluded that model situations led to students developing a valued attitude toward a profession, taking grounded decisions, based on a free ethics choice and identifying the meaning of their own actions. Intellectual and prognostic situations aimed at mastering the skills to analyze critically, systematize, classify, generalize information, evaluate it, predict the development of the communication according to few characteristics, and also give the opportunity to verify the correctness of your own actions, their significance for others and for yourself, promote making competent decisions, define the perspectives of your own activities. Perceptive and empathic situations contributed to the formation of the skills to perceive impartially and accurately personal properties and group mates' behavior, to understand their condition, motives and feelings properly according to the external signs. Creative situations revealed students' creative capacity to solve professional problems, as in this way a new vision of the problem was suggested and alternative ways to solve it were defined. Communicative situations enriched the vocabulary, improved the students' standard of speech by verbal means of information exchange. Emotional and regulative situations aimed at mastering skills to deter negative emotions in the communication, to prevent and resolve conflicts and self-regulation skills. Reflexive situations actualized personal and group behaviour motives in different kinds of activity, required the situation analysis and also allowed to determine student's business communication qualities and skills that required special attention. It was pointed out that training situations helped students to acquire various business skills in specific situations. The examples of the mentioned interaction situations were presented.

Key words: *interaction situation, business communication skills, technical specialists.*

УДК 356.13:340.64:629 (043.3)
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.36

Д. В. Ткачук
аспірант кафедри міжнародної інформації та країнознавства
Хмельницького національного університету

РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ В ІНСПЕКТОРІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСІБ І ТРАНСПОРТНИХ ЗАСОБІВ

У статті охарактеризовано результати експериментальної перевірки педагогічних умов формування в інспекторів прикордонної служби професійної готовності до ідентифікації осіб і транспортних засобів. Автором запропоновано критерії (ціннісний, когнітивний та діяльнісний) та відповідні їм показники для оцінки сформованості готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів. Висвітлено кроки щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, застосування тренінгових методик для розвитку професійно важливих якостей, необхідних для здійснення ідентифікації; підготовки інспекторів прикордонної служби до професійної комунікації з особами під час процедури контролю першої та другої ліній у пунктах пропуску через державний кордон; долучення прикордонників до європейських цінностей прикордонної служби та здійснення ідентифікації. За результатами проведеного дослідження розроблено відповідні методичні рекомендації щодо професійної підготовки інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів в умовах євроінтеграції. Рекомендується дотримуватися аксіологічного, діяльнісного, системного, особистісно орієнтованого підходів, а також принципів науковості, міцності засвоєння матеріалу, наочності й доступності навчання, систематичності, послідовності та комплексності, контекстності, діалогічності й ін.; використовувати можливості комп'ютерної тренувальної програми з визначення вікових змін за зовнішністю "Wiek" та ін.; застосовувати тренінгові методики для розвитку особистісних якостей, необхідних для здійснення ідентифікації, зокрема концентрації уваги, спостережливості, пильності, пам'яті й ін.; навчати професійної комунікації з особами під час процедури паспортного контролю першої та другої ліній у пунктах пропуску; використовувати ігрове моделювання навчальних, професійних, життєвих ситуацій щодо ідентифікації документів та проведення співбесіди під час ділових ігор «Ідентифікація осіб у пункті пропуску», «Спостереження за особами, що перетинають державний кордон у пунктах пропуску», «Ідентифікація транспортних засобів».

Ключові слова: *інспектор прикордонної служби, ідентифікація, уміння, експеримент, педагогічні умови, професійна готовність, охорона кордону.*

Постановка проблеми. Під час паспортного контролю й ідентифікації в пунктах пропуску виявляється і припиняється протиправна діяльність. Поруч з іншими елементами системи пропуску через державний кордон та прикордонного контролю, зокрема блоком адміністративно-правових і кримінально-процесуальних дій, паспортний контроль виконує одне з найважливіших завдань: гарантування національної безпеки України на шляхах міжнародних сполучень. Цим зумовлене значення ефективної діяльності прикордонників у пунктах пропуску щодо здійснення ідентифікації та, відповідно, визначення необхідних шляхів належної професійної підготовки інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів у пунктах пропуску.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні проблематику організації та здійснення ідентифікації вчені розглядають у декількох аспектах. Дослідники Є. Гончаров, В. Городнов, Б. Єрошин, Р. Каратаєв, С. Каштелян, В. Кириленко, С. Морозов, Б. Олексієнко, Ю. Потомський та ін. вивчають цю проблему в аспекті гарантування національної безпеки загалом та прикордонної зокрема.

Ще один напрям досліджень, що їх провели О. Біньковський, О. Боровик, С. Гетманюк, С. Дмитров, І. Катеринчук, В. Кириленко, Б. Лейда, А. Мисик, В. Серватюк, О. Шинкарук, П. Шишолін та ін., вивчає шляхи підвищення ефективності прикордонного контролю. Особливостям здійснення ідентифікації в пунктах пропуску присвячено праці Е. Матусяка, А. Мальцева, О. Войцехівського й ін.

Велике значення має також дослідження питань організації навчання майбутніх офіцерів, що здійснюватимуть ідентифікацію в пунктах пропуску, спілкуватися відповідно до вимог відомчих стандартів. Ці питання є темою досліджень Н. Берестецької, О. Бондаренко, О. Мисечко, В. Назаренка й ін.

Про специфіку формування в майбутніх офіцерів-прикордонників ідентифікаційних умінь ідеться в роботах В. Щербаня та С. Степанова. Ці праці мають беззаперечну цінність щодо організації підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до ідентифікації в пунктах пропуску, проте в них не взято до уваги специфіки підготовки до цього виду професійної діяльності персоналу навчальних центрів Державної прикордонної служби України (далі – ДПСУ).

© Ткачук Д. В., 2019

Проте сьогодні невирішеною залишається проблема підготовки фахівців, що здійснюють ідентифікацію осіб у пунктах пропуску на державному кордоні, у навчальних центрах підготовки персоналу ДПСУ.

Метою статті є висвітлення результатів педагогічного експерименту з формування в інспекторів прикордонної служби професійної готовності до ідентифікації осіб і транспортних засобів.

Виклад основного матеріалу. Професійна готовність інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів є професійно важливою особистісною властивістю, що охоплює переконаність у державній та особистій значущості ідентифікації в пунктах пропуску, знання технології, методів та засобів ідентифікації осіб і транспортних засобів, особистісні якості й уміння, необхідні для належного здійснення ідентифікації в пунктах пропуску. Зміст готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів визначається специфікою організації і здійснення ідентифікації й охоплює теоретичні знання, методи та засоби ідентифікації, що забезпечують високу ефективність паспортного контролю.

З урахуванням результатів досліджень В. Бондаренка, Є. Брижатого, О. Лемешко, С. Серховця, С. Степанова й ін. з'ясовано, що сформованість готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів можна оцінити за такими критеріями та відповідними їм показниками: ціннісним (визнання цінностей прикордонної служби, відданість прикордонній службі, здатність її інтереси поставити вище за власні; відповідальне ставлення до своєї професійної діяльності та здійснення ідентифікації; розуміння необхідності та важливості самоосвіти з питань організації ідентифікації; сформованість особистісних якостей, зокрема ретельності, організованості, уважності, спостережливості тощо), когнітивним (знання традицій і процедури прикордонного контролю й ідентифікації; знання особливостей здійснення ідентифікації осіб і транспортних засобів; обізнаність про особливості ведення співбесіди як складової частини паспортного контролю, етичні аспекти проведення опитування; здатність до творчого врегулювання складних проблемних ситуацій, пов'язаних з ідентифікацією осіб і транспортних засобів), діяльнісним (уміння інспектора здійснювати ідентифікацію, дотримуючись цінностей прикордонної служби; здатність вирішувати складні проблемні завдання, пов'язані з ідентифікацією; орієнтування в інформаційних потоках, положеннях нормативно-правових актів щодо прикордонного контролю й ідентифікації; спроможність самостійно завдяки самоосвіті підвищувати свій рівень знань із питань ідентифікації). Використання зазначених критеріїв дозволяє виділити три рівні сформованості готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації (низький, середній та високий). З використанням цих критеріїв, показників та рівнів з'ясовано стан сформованості в інспекторів прикордонної служби готовності до ідентифікації осіб і транспортних засобів.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту, проведеного на базі Навчального центру підготовки молодших спеціалістів Державної прикордонної служби України імені генерал-майора Ігоря Момота, засвідчили, що високий рівень характерний лише для 15 (13,56%) прикордонників. Більшість учасників експерименту перебувають на середньому (38,98%) та низькому (47,46%) рівнях. Учасники експерименту недостатньо розуміють такі цінності прикордонної діяльності, як професійний обов'язок, відповідальність, сумлінна, старанна і відповідальна праця, професійна честь та гідність, а також загальнолюдські моральні норми та гуманістичні життєві настанови. У багатьох прикордонників знання про ідентифікацію в пунктах пропуску несистематизовані, навички й уміння ідентифікації нестійкі. Це підтвердило необхідність організації систематизованої і планомірної роботи щодо формування у прикордонників усіх складників професійної готовності до ідентифікації осіб і транспортних засобів.

Аналіз наукових джерел, зокрема праць І. Беха, О. Власової, Н. Волкової, І. Мельничука, О. Рудницької, С. Сисоєвої, В. Сухомлинського, В. Ягупова й ін., щодо широких можливостей, що їх дає використання інформаційно-комунікаційних технологій для навчального процесу та вивчення специфічної проблематики ідентифікації, використання тренінгу як ефективного способу підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, потенціалу інтерактивного навчання для формування вмінь комунікації, а також урахування результатів констатувального етапу педагогічного експерименту дозволили визначити такі педагогічні умови формування готовності до ідентифікації: упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес підготовки інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів; застосування тренінгових методик для розвитку професійно важливих якостей, необхідних для здійснення ідентифікації; навчання інспекторів прикордонної служби професійної комунікації із громадянами під час контролю першої та другої ліній у пунктах пропуску через державний кордон; долучення прикордонників до європейських цінностей прикордонної служби та здійснення ідентифікації.

Для перевірки запропонованих умов організовано дослідно-експериментальну роботу на базі Навчального центру підготовки молодших

спеціалістів Державної прикордонної служби України імені генерал-майора Ігоря Момота. У цьому етапі експерименту взяли участь 124 прикордонники та 14 викладачів. Формувальний етап педагогічного експерименту був покликаний забезпечити науково-об'єктивну й доказову перевірку правильності гіпотези дослідження педагогічних умов формування в інспекторів прикордонної служби професійної готовності до ідентифікації осіб і транспортних засобів у пунктах пропуску.

Дослідно-експериментальна робота передбачала впровадження низки заходів, спрямованих на формування професійної готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів. Зокрема, перший напрям роботи передбачав упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес підготовки інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів.

За допомогою мультимедіа, зокрема слайдів із малюнками, фрагментами фотографій, фотографіями елементів обличчя людини, відеозапису пасажирів під час проходження прикордонного контролю, викладачі пропонували прикордонникам виконати різні начально-творчі завдання з ідентифікації особи, як-от:

– охарактеризувати елементи обличчя людини, їх різновиди;

– виділити характерні особливості обличчя людини;

– порівняти елементи обличчя людини;

– визначити особливі прикмети людини;

– установити тотожність зображених на фотокартках осіб;

– визначити зріст людини на око;

– виявити вікові зміни зовнішності людини;

– визначити вік людини за зовнішніми ознаками;

– скласти «словесний портрет» людини;

– виявити особу за «словесним портретом».

Вивчаючи елементи обличчя людини й їхні різновиди, прикордонники вчилися на практиці визначати і правильно називати відповідно до термінології «словесного портрета» елементи обличчя людини. Велике значення під час формування готовності до ідентифікації осіб мало використання методу візуалізації. За допомогою цього методу прикордонники вчаться виокремлювати найбільш значущі елементи інформації щодо ідентифікаційних дій. Зокрема, відеозапис пасажирів під час проходження прикордонного контролю дозволив навчити прикордонників визначати вік людини за її зовнішнім виглядом або за зображенням особи на фотографії чи на екрані дисплея. Переглядаючи відеозапис пасажирів під час проходження прикордонного контролю чи кінохроніки, прикордонники складали «словесний портрет». Інше завдання, навпаки, передбачало, що прикордонники повинні за «словесним портретом» виявити необхідних осіб.

Під час експериментального навчання великі можливості для вивчення проблематики ідентифікації давала комп'ютерна тренувальна програма з визначення вікових змін за зовнішністю "Wiek". Із використанням цієї програми прикордонникам ідентифікували вікові зміни зовнішності осіб, зображених на слайдах. Кожний зі слайдів програми "Wiek" містив зображення обличчя однієї особи та кожні 10–15 секунд ішов наступний слайд; три добірки містили 40 слайдів. Суттєву допомогу в навчанні прикордонників надало застосування тренувальної комп'ютерної програми з ідентифікації осіб за зовнішністю "Trainer". Програма допомагала формувати у прикордонників уміння здійснювати фотопортретну ідентифікацію з урахуванням обмеженості часу для перевірки документів (10–20 секунд), вікових змін зовнішності пред'явника щодо його зображення на фотокартці, зміни зачіски, використання косметичних засобів, якості фотографії, психоемоційного стану пред'явника паспорта й ін. Окрім цього, застосовано комп'ютерний тест "FaceID". Цей тест допоміг прикордонникам самостійно тренуватися в ідентифікації облич людей, розрізненні елементів обличчя, визначенні приблизного віку людини тощо. Прикордонники вчилися визначати й оцінювати вікові зміни зовнішності людини та встановлювати тотожність зображень обличчя людини, зроблених у різний час, а також відповідність вікових змін осіб інформації (даним), зазначеним у паспортному документі.

Загалом мультимедійність, тобто текстова репрезентація інформації, візуальна репрезентація інформації (колір, графіка, зображення, мультиплікація, відео), різноформатна репрезентація інформації (текст, звук, графіка, відео) якнайкраще відповідали потребам показу особливостей паспортних документів та особливостей зовнішності людини для здійснення ідентифікації. Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволило належним чином розширити можливості подання навчальної інформації, організувати навчальний процес щодо формування у прикордонників умінь ідентифікації, здійснити контроль і закріплення матеріалу.

Друга педагогічна умова формування професійної готовності інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів передбачала застосування тренінгових методик для розвитку професійно важливих якостей, необхідних для здійснення ідентифікації. Було використано декілька тренінгових методик, зокрема: «Тренінг уваги і самоконтролю», «Паспортний контроль», «Нові документи», «Підроблені документи», «Перевірка транспортних засобів». Було передбачено, щоби зміст тренінгу сприяв підви-

щенню рівня ідентифікаційних знань і умінь; ураховував сучасний стан паспортного контролю та ризики, насамперед щодо підробок документів, задовольняв потреби учасників, впливав на формування в них цінностей прикордонної діяльності, рівня знань, умінь і навичок з ідентифікації.

Найбільшого значення викладачі надавали організації тренінгів із додаткової спеціальної підготовки персоналу прикордонної служби. Це такі тренінги, як «Перевірка документів», «Нові документи», «Підроблені документи», «Перевірка транспортних засобів». Для підготовки інспекторів прикордонної служби, відповідальних за перевірку другої лінії контролю, проведено тренінг «Друга лінія контролю». На таких заняттях викладачі використовували інфраструктуру пункту пропуску, обладнаного відповідно до потреб процедур контролю другої лінії.

Під час тренінгу «Перевірка документів» ураховано актуальність надання інформації про документи країн Європейського Союзу, країн Шенгенської угоди, Європейського економічного співтовариства. Прикордонники відпрацьовували справжні й підроблені документи. Предметом посиленої уваги були також справжні й підроблені документи третіх країн; документи міжнародних організацій; реєстри офіційно визнаних Міністерством внутрішніх справ проїзних документів; посилання на бази даних та відкриті джерела; підписи нотаріусів і зразки печаток; методи ідентифікації транспортних засобів (контрольні матеріали, посилання тощо). Прикордонники окремо вивчали процедури, що застосовуються до моряків (законодавство і документи), штампи прикордонного контролю (система використання датоштампів, описи датоштампів, історія захисних кодів датоштампів, випадки незаконного використання датоштампів) тощо.

Важливою особливістю тренінгів стала їхня **навчальна спрямованість,** що передбачало передавання та засвоєння нових знань, умінь і навичок ідентифікації. Прикордонники ознайомилися із внутрішніми інструкціями та законодавчою базою щодо ідентифікації, з інформацією про використання датоштампів прикордонного контролю, вимогами інструкцій про ідентифікацію транспортних засобів та ін.

Відповідно до третьої педагогічної умови, передбачено підготовку інспекторів прикордонної служби до професійної комунікації з особами під час процедури паспортного контролю першої та другої ліній у пунктах пропуску через державний кордон, тобто до належних дій у різних ситуаціях спілкування.

Важливими формами інтерактивного навчання стали аналіз конкретних ситуацій та ділова гра. Для аналізу конкретних ситуацій викладачі пропонували моделі ситуації професійного спілкування як системи взаємин. Так, наприклад, використано декілька видів ситуацій (за Н. Волковою) [1, с. 63–64]:

– базові – узагальнений опис сукупності подібних конкретних ситуацій, які можна віднести до одного класу – ситуації ухвалення рішень щодо ідентифікації, спілкування під час перевірки документів;

– стандартні – типові, часто повторюються за тих самих обставин; мають ті самі джерела, причини; можуть мати як негативний, так і позитивний характер – спілкування у випадках, коли є проблеми під час перевірки документів;

– конкретні – реальні події, що відбулися під впливом деяких чинників (подій), частково відомих і частково невідомих; явище, яке вступає в конфлікт із зовнішнім середовищем, зокрема людьми чи органами влади – спілкування в конфліктній ситуації; спілкування з іноземцями, людьми інших національностей та вірувань;

– критичні – нетипові, несподівані, ті, що руйнують заплановане; загрожують порушити встановлені норми, системи правил та цінностей; можуть завдати матеріальної та моральної шкоди – втягування в корупційні дії, пронування хабара;

– екстремальні – унікальні, призводять до негативних, а часом і руйнівних змін будь-яких об’єктів, процесів, поглядів, відносин; спричиняють матеріальні, фізичні та моральні втрати; спонукають до радикальних дій, нетрадиційних рішень – спілкування з неврівноваженими, емоційно нестійкими людьми, душевно хворими, правопорушниками, рецидивістами, терористами й ін.

Загалом метод аналізу конкретних ситуацій дозволив наблизити навчання до конкретних ситуацій професійної діяльності в пунктах пропуску. Усі ситуації взаємодії були опосередковані змістом професійної діяльності, зокрема завданнями перевірки документів та ідентифікації осіб і транспортних засобів. Це стало універсальним способом організації мовних засобів, навчання стратегії й тактики спілкування.

Окрім цього, під час роботи з формування готовності до ідентифікації осіб і транспортних засобів ураховано, що інспектор прикордонної служби повинен уміти чітко аргументувати свою позицію щодо права того чи іншого громадянина перетнути кордон, знаходити оптимальний варіант вирішення проблем щодо ідентифікації, розпізнавати важливу інформацію під час спілкування з особами, які перетинають державний кордон. У цьому зв’язку велике значення мало використання таких методів навчання, які допомогли навчити інспекторів комунікативно правильно поводитися в різних ситуація професійної взаємодії. Цим вимогам якнайкраще відповідали ігрові методи навчання, зокрема ділові ігри та рольові ігри. Так, наприклад, під час ділових ігор

ми обговорювали зі слухачами проблему ухвалення рішення щодо ідентифікації у професійних ситуаціях комунікативної взаємодії з особами, які перетинають державний кордон у пунктах пропуску. Під час імітаційної гри слухачі відтворювали справжню професійну діяльність з ідентифікації документів та проведення співбесіди. Велике значення мали такі ділові ігри, як «Ідентифікація осіб у пункті пропуску», «Спостереження за особами, що перетинають державний кордон у пунктах пропуску», «Ідентифікація транспортних засобів».

Загалом, через ігрове моделювання навчальних, професійних, життєвих ситуацій ділова гра допомогла вдосконалити різні професійні й особистісні якості, уміння і навички прикордонників. Ділова гра як форма відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності дозволила змоделювати необхідну систему відносин, які характерні для професійної діяльності інспекторів прикордонної служби з ідентифікації осіб і транспортних засобів у пунктах пропуску.

Четверта педагогічна умова передбачала долучення прикордонників до європейських цінностей прикордонної служби та здійснення ідентифікації. Для цього внесено доповнення до навчальних і тематичних планів, документів. Насамперед передбачено основні заходи щодо формування в інспекторів уявлень про цінності прикордонної служби. На ці аспекти викладачі також звертали увагу під час викладання навчальних дисциплін «Тактика прикордонної служби», «Прикордонний контроль», «Технічні засоби охорони державного кордону», «Адміністративне провадження», «Основи ділового спілкування», «Етика професійної діяльності прикордонників», «Антикорупційне законодавство». Здійснено необхідний відбір навчального матеріалу, з урахуванням можливості матеріалу актуалізувати особистісний досвід прикордонників, відповідності ситуацій щодо набуття слухачами морально-духовного досвіду.

Для формування ціннісної складової частини професійної діяльності інспекторів увесь навчальний матеріал включено в контекст життєвих і професійних проблем, що забезпечувало особистісну значущість матеріалу для кожного слухача. У змісті навчальних дисциплін виокремлено аксіологічні аспекти, на основі яких слухачам показано цінності прикордонної діяльності, а прикордонники відкривали в них особистісний зміст. Зокрема, тема № 1 з «Етики професійної діяльності прикордонників» «Стандарти і правила професійної етики, прийняті у прикордонному відомстві» передбачала проблематику, що має ціннісні аспекти. Це насамперед ціннісний аспект професійної етики, сутність, основні принципи та категорії професійної етики, професійна етика та цінності прикордонної служби, сутність неупередженості прикордонника, кодекс поведінки особового складу Державної прикордонної служби України, межі його застосування й ін.

Використовуючи положення Уніфікованої навчальної програми для базової підготовки прикордонників у країнах Європейського Союзу, розробленої агентством “Frontex”, викладачі звертали увагу на те, щоби прикордонники могли пояснити цінності прикордонної служби, які стосуються життя та професії, а також могли діяти, дотримуючись цінностей прикордонної служби. Прикордонники розглядали роль прикордонної служби в суспільстві, різні форми контролю в суспільстві, що їх здійснює прикордонна служба, зокрема, прикордонники характеризували свою професійну роль у суспільстві, обґрунтовували з етичного погляду дії в аспекті виконання функцій соціального контролю [2, с. 77–78]. Викладачі всебічно сприяли тому, щоби прикордонники усвідомили значення і необхідність забезпечення стандартів високої якості щодо надання послуг у пунктах пропуску та подолання випадків корупції на кордоні.

Висновки і пропозиції. Результати експерименту засвідчили, що після проведення експериментальної роботи високий рівень професійної готовності до ідентифікації осіб і транспортних засобів мають 12,69% членів експериментальних груп, що на 17,47% більше, ніж до експерименту; середній – 42,86% (на 12,70% більше, ніж до експерименту), низький – 44,45% (на 30,17% менше, ніж до експерименту). У контрольних групах рівні сформованості готовності до ідентифікації осіб і транспортних засобів такі: високий рівень мають 19,67% інспекторів, що на 4,91% більше, ніж до експерименту, середній – 52,46% (на 9,84% більше, ніж до експерименту), низький – 27,87% (на 14,75% менше, ніж до експерименту). Цим самим підтверджено результативність упровадження педагогічних умов формування професійної готовності до ідентифікації осіб і транспортних засобів.

За результатами проведеного дослідження розроблено відповідні методичні рекомендації щодо професійної підготовки інспекторів прикордонної служби до ідентифікації осіб і транспортних засобів в умовах євроінтеграції. Серед найважливіших методичних рекомендацій формування у прикордонників професійної готовності до ідентифікації осіб і транспортних засобів в умовах євроінтеграції варто вказати на:

1) дотримання аксіологічного, діяльнісного, системного, особистісно орієнтованого підходів, а також принципів науковості, міцності засвоєння матеріалу, наочності й доступності навчання, систематичності, послідовності та комплексності, контекстності, діалогічності й ін.;

2) урахування великих можливостей для вивчення проблематики ідентифікації комп’ютер-

ної тренувальної програми з визначення вікових змін за зовнішністю “Wiek” та ін.;

3) застосовування тренінгових методик для розвитку особистісних якостей, необхідних для здійснення ідентифікації, зокрема концентрації уваги, спостережливості, пильності, пам’яті тощо;

4) організацію тренінгів із додаткової спеціальної підготовки співробітників прикордонної служби («Перевірка документів», «Нові документи», «Підроблені документи», «Перевірка транспортних засобів»);

5) навчання професійної комунікації з особами під час процедури паспортного контролю першої та другої ліній у пунктах пропуску;

6) ігрове моделювання навчальних, професійних, життєвих ситуацій щодо ідентифікації документів та проведення співбесіди під час ділових ігор «Ідентифікація осіб у пункті пропуску», «Спостереження за особами, що перетинають державний кордон у пунктах пропуску», «Ідентифікація транспортних засобів»;

7) внесення доповнень до навчальних і тематичних планів для долучення прикордонників до європейських цінностей прикордонної служби та здійснення ідентифікації тощо.

Перспективами подальших наукових розвідок є з’ясування особливостей організації самоосвітньої діяльності прикордонників щодо вивчення проблематики ідентифікації.

Список використаної літератури:

1. Волкова Н. Інтерактивні технології навчання у вищій школі : навчально-методичний посібник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
2. Уніфікована програма підготовки прикордонників країн ЄС. Представлено агенцією FRONTEX у рамках співпраці країн-членів ЄС і асоційованих членів Шенгенської зони. *Агенція FRONTEX*. Варшава, Rondo ONZ 1, 2007. 398 с.

Tkachuk D. Results of the pedagogical experiment on the formation of professional readiness for the identification of persons and vehicles to border guards inspectors

The article describes the results of experimental verification of the pedagogical conditions for the formation of professional readiness for the identification of persons and vehicles to border guard inspectors. The author defines the criteria (value-based, cognitive and operational) and the corresponding indicators for assessing the formation of readiness of border guard inspectors to identify individuals and vehicles. The pedagogical conditions that will contribute to the formation of the professional readiness of the border guard inspectors to identify persons and vehicles have been determined. The first condition involves the introduction of information and communication technologies in the process of training. Particular attention is paid to the use of the visualization method by which border guards learn to distinguish the most important elements of information about identification actions. Special attention is also drawn to studying with the help of computer programs “Wiek” and “Trainer”. The second pedagogical condition for the formation of the professional readiness of the border guard inspectors for the identification of persons and vehicles provides the use of training methods for the development of professionally important qualities necessary for identification. This condition involves the organization of trainings for additional special preparation of the border guard personnel using the infrastructure of the checkpoint, equipped in accordance with the needs of the second line of control procedures. An important feature of trainings is their educational orientation, which involves the transfer and mastering of new knowledge and identification skills. The third pedagogical condition involves training of border guard inspectors for professional communication with people during the passport control procedure of the first and second lines at the border crossing points, that is, for appropriate actions in different situations of communication. The author determines the analysis of specific situations and the business game as important forms of interactive learning. The models of the situation of professional communication as a system of relationships that were mediated by the content of professional activity, in particular by the tasks of checking documents and identifying individuals and vehicles are also proposed. It is important to use such teaching methods that help teach inspectors to communicate correctly in different situations of professional interaction. The fourth pedagogical condition provides the admission of border guards to the European values of the border guard service and identification realization. In order to form the value-based component of the professional activity of inspectors, the author suggests including educational material into the context of life and professional problems, and to highlight axiological aspects in the content of academic disciplines. It is necessary for the border guards to be able to explain the values of the border service and to act following them. Much attention is paid to the border guards’ realization of the importance and the need to ensure high quality standards for providing services at checkpoints and to overcome cases of corruption at the border.

Key words: *border guard inspector, identification, skills, experiment, pedagogical conditions, professional readiness, border security.*

УДК 378:373.2–051]: 355.4 (477) АТО «2014/...» – 057.36
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.37

В. Ф. Удот
аспірант кафедри педагогіки
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

У статті проаналізовано підходи науковців до визначення понять «педагогічні умови». Обґрунтовано вживання поняття «організаційно-педагогічні умови». Встановлено, що для забезпечення наступності й цілісної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій необхідно здійснити низку організаційних заходів, які б дозволили об'єднати діяльність вихователів та родин (батьків) заради спільної мети – гармонійно розвиненої особистості дитини-дошкільника.

Представлено авторське визначення організаційно-педагогічних умов досліджуваного процесу: організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій – це комплекс засобів за заходів педагогічного впливу на процес професійної підготовки фахівців, які визначаються як чинники ефективності даного явища. Виокремлено організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. Серед яких такі: цілісність, системність професійної підготовки майбутніх фахівців; формування внутрішньої позитивної мотивації професійної готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій; забезпечення науково-методичного супроводу професійної підготовки майбутніх вихователів до використання ефективних форм, методів, принципів педагогічної взаємодії; залучення студентів до врегудювання проблемних педагогічних ситуацій, які дають змогу розвивати вміння та навички педагогічної взаємодії; варіативність форм, методів та засобів підготовки майбутніх вихователів з урахуванням рівня знань студентів та їхніх потенційних запитів.

У дослідженні визначено, що основними і першочерговими завданнями забезпечення професійної підготовки є організаційні умови, а в разі їх успішної реалізації можливим стає виконання педагогічних умов. Доведено, що організаційно-педагогічні умови відображають системність у виконанні, наступність та взаємозалежність між собою, забезпечуючи ефективні функціонування і розвиток процесу професійної підготовки. Теоретично обґрунтовано зміст і особливості реалізації даних умов.

Ключові слова: *вихователь закладу дошкільної освіти, організаційно-педагогічні умови, педагогічні умови, професійна підготовка, родина учасника бойових дій.*

Постановка проблеми. Процес професійної підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій (далі – РУБД) неможливий без спеціально спроєктованих організаційно-педагогічних умов. Сучасні педагогічні дослідження, пов'язані з удосконаленням професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, полягають у виявленні, обґрунтуванні та перевірці педагогічних або організаційно-педагогічних умов, які забезпечують цей процес. Фахова підготовка майбутнього вихователя до взаємодії з РУБД та її якість залежить від урахування широкого спектра умов як педагогічного, психологічного, так і організаційного характеру.

За результатами аналізу теоретичних джерел встановлено, що проблема обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД ще не була предметом окремого наукового дослідження, а вивчення стану професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти дозволило нам виявити суперечності. Визначені суперечності, соціальна значущість, актуальність проблеми підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з категорією родин, яка виникла внаслідок воєнних дій на території нашої держави, її недостатня розробленість у теорії і практиці професійної освіти зумовили вибір теми статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки педагогічних фахівців є предметом дослідження багатьох науковців даного напряму, серед яких: В. Фрицюк (підготовка майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку), О. Самойленко (організаційно-педагогічні умови підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів), О. Попович (підготовка майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності), Т. Швець (формування професійної майстерності вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО)), О. Швець (підготовка майбутніх вихователів до використання поетичних творів), Р. Кондратенко (формування в майбутніх вихователів готовності до виховання відповідальності в дітей), А. Залізняк (підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками), Г. Борин (підготовка

© Удот В. Ф., 2019

вихователів до роботи з батьками дітей дошкільного віку), Т. Жаровцева (підготовка майбутніх вихователів до роботи з неблагополучними сім'ями), Г. Бєлєнька (формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах ступеневої системи освіти) та ін.

Метою статті є обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні умови як комплекс заходів та засобів педагогічного впливу на навчальний процес досить широко досліджувалися провідними педагогами протягом останніх декількох десятків років. Зокрема, Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як становище, в якому всі складники педагогічного процесу комбіновані в найкращому взаємовідношенні, а це створює необхідні можливості для всіх його учасників для успішної діяльності [1, с. 192].

На думку Т. Гуцана, педагогічні умови повинні віддзеркалювати структуру готовності майбутніх учителів до діяльності і вміщувати передбачені технологією формування готовності компоненти моделі або технології. Педагог також зазначає, що це оболонка педагогічних технологій чи моделей, завдяки яким можлива реалізація всіх компонентів [5].

Погоджуємося з думкою Л. Чалій, яка під педагогічними умовами розуміє чинники, які суб'єктивно створені чи об'єктивно існують як чинники ефективності досліджуваного явища [12].

Суттєвим для нашого дослідження є інтерпретація поняття «педагогічні умови» Н. Тверезовською. Автор серед педагогічних умов виділяє два рівні:

1) особистісні характеристики студента;

2) обставини реалізації навчально-виховного процесу.

Педагогічні умови першого рівня зазвичай характеризують індивідуальні аспекти підготовки студента. У педагогічних дослідженнях педагогічні умови здебільшого розуміють як умови другого рівня, які цілісно окреслюють педагогічний процес.

На думку Н. Тверезовської, педагогічні умови другого рівня, у свою чергу, містять такі компоненти, як: зміст і організація діяльності студентів; міжособистісні відносини, спілкування в академічній групі; адаптація студентів до нового освітнього середовища; відносини педагогів та студентів; взаємодія навчального закладу із зовнішнім середовищем [10].

Під час комплексного аналізу досліджень у напрямі підготовки майбутніх вихователів на предмет виявлення випадків використання педагогічних умов ми стикнулися з дуже поширеним педагогічним терміном «організаційно-педагогічні умови». Проаналізувавши наукові джерела відповідної тематики, ми визначили, що дане поняття є досить суттєвим для нашого дослідження, тому ми мали на меті обґрунтувати його змістові характеристики.

Головним чинником наших доводів є те, що для забезпечення наступності та цілісної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з родинами учасників бойових дій необхідно здійснити низку організаційних заходів, які б дозволили об'єднати діяльність вихователів і родин (батьків) заради спільної мети – гармонійно розвиненої особистості дитини-дошкільника.

Обґрунтування вибору трактування терміна «організаційно-педагогічні умови» ми пояснюємо такими твердженнями: організація спільної злагодженої діяльності закладу дошкільної освіти та РУБД є першочерговим завданням; організаційні заходи для РУБД виховного, соціально-психологічного характеру є вагомою умовою подальшої успішної взаємодії.

За реалізації вищезазначених положень відбувається забезпечення активної взаємодії та наступності підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій.

Отже, основними і першочерговими завданнями забезпечення професійної підготовки є організаційні умови, а в разі їх успішної реалізації можливим стає виконання педагогічних умов. Аргументовано оптимальним буде вибір поняття «організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій».

Урахувавши позиції різних науковців, під організаційно-педагогічними умовами підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій ми будемо розуміти комплекс засобів та заходів педагогічного впливу на процес професійної підготовки фахівців, які визначаються як чинники ефективності даного явища.

У нашому дослідженні організаційно-педагогічні умови відображають системність у виконанні, наступність і взаємозалежність між собою, забезпечуючи ефективні функціонування і розвиток процесу професійної підготовки (рис. 1).

Зупинимося детальніше на характеристиці зазначених умов. Обґрунтовуючи першу організаційно-педагогічну умову, ми звернулися до поняття «професійна підготовка вихователів», що визначається як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності [7].

Цілісність і систематичність теоретичних та практичних знань, завдань педагогічного процесу, сутності, змісту, принципів, форм і методів

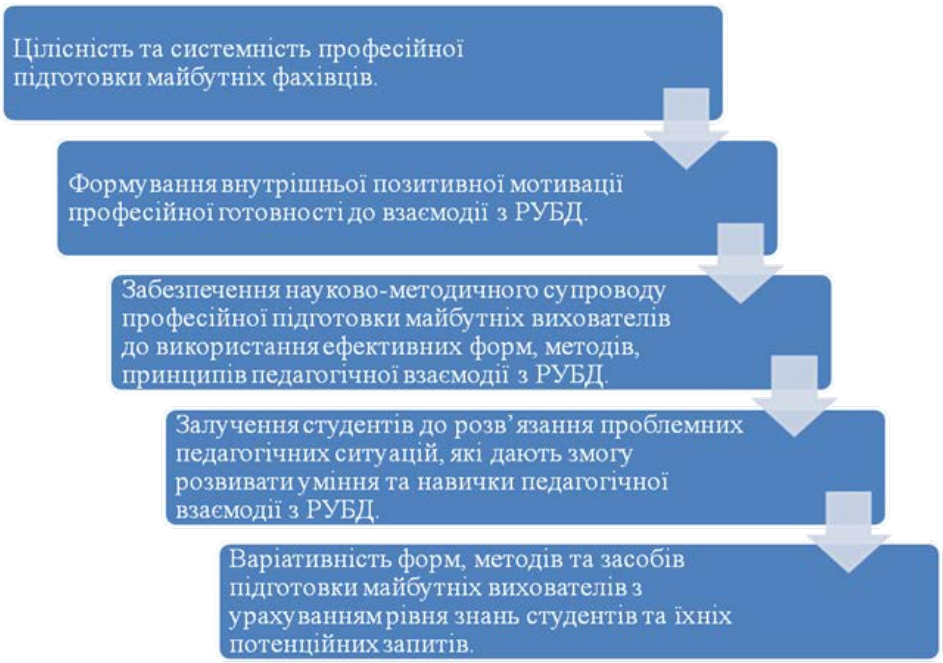

Рис. 1. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБ

освітнього процесу становлять основу професійної діяльності майбутнього педагога, сприяють формуванню та розвитку професійної майстерності як процесу та результату.

Знання, набуті студентом у процесі професійної підготовки, є умовою цілісності та системності професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з родинами учасників бойових дій, коли набувають актуальності, науково обґрунтовані, теоретично та практично сформульовані, ефективно подані викладачем у контексті професійної педагогічної діяльності. Тому засвоєння нового когнітивного досвіду з метою ефективної професійної підготовки студентів завжди передбачає ціннісне ставлення до передачі нових знань.

Отже, формування і розвиток у майбутніх фахівців професійно значущих якостей для взаємодії з РУБД, які притаманні особистості майбутнього вихователя (здатність адекватно оцінювати ситуацію, в яку потрапила РУБД; знання про типологію, проблеми та потреби, особливості РУБД тощо), повинні бути систематичними та цілісними.

З метою обґрунтування другої умови – формування внутрішньої позитивної мотивації професійної готовності до взаємодії з РУБД – нами проаналізовано дослідження таких науковців: А. Бандури, С. Рубінштейна, В. Ковальова, А. Реана, С. Занюка, Г. Мюрея, К. Левіна й інших. Праці провідних педагогів-науковців дозволили нам охарактеризувати поняття «мотив» та «мотивація», окреслити особливості професійної мотивації педагогів.

Загальним у розумінні поняття «мотив» є визнання його внутрішнього походження, спрямованості на досягнення певної мети, того, що він є безпосереднім предметом задоволення потреб людини. Конкретні форми діяльності або поведінки людини визначаються мотивами, які утворюють певну систему.

Мотивація до педагогічної діяльності посідає основне місце у структурі діяльності особистості майбутнього вихователя і є одним з основних понять, яке вживають для пояснення рушійних сил, мотивів для здобуття професії. У нашому дослідженні за основу обрано загальне визначення «мотивації», що являє собою систему мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [4].

На думку О. Сороки, позитивна мотивація − це спеціально організовані дії викладача в умовах вищого навчального закладу, що спонукають студентів діяти, формують інтерес, водночас супроводжуються позитивними емоціями і переживаннями [9, с. 212]. Її створення передбачає спрямованість на формування комплексу мотивів: пізнавальних, соціальних і мотивів досягнень.

Тому розвиток внутрішньої позитивної мотивації майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД є необхідною умовою формування їхньої професійної компетентності, а позитивна мотивація до взаємодії є складовою частиною їхньої готовності до професійної діяльності.

Не менш важливою є третя педагогічна умова формування професійної майстерності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Забезпечення науково-методичного супроводу професійної підготовки майбутніх вихователів до використання ефективних форм, методів, прин-

ципів педагогічної взаємодії з РУБД є одним з основних завдань закладів вищої освіти. Науково-методичний супровід являє собою сукупність різноманітних форм, технологій, підходів, процедур, заходів, що забезпечують допомогу педагогічним та іншим працівникам у подоланні труднощів протягом професійної діяльності. Науковці визначають також і функції даної діяльності: навчальна, консультативна, психотерапевтична, адаптаційна та коригувальна [6].

Визначаючи характерні особливості четвертої організаційно-педагогічної умови – залучення студентів до врегулювання проблемних педагогічних ситуацій, які дають змогу розвивати вміння та навички педагогічної взаємодії з РУБД, нами проаналізовано поняття «проблемні педагогічні ситуації», в основі якого лежить ситуаційний метод навчання (кейс-стаді (case-study), метод кейсів, метод інциденту). Даний метод базується на розробленні, з урахуванням певних правил, моделі конкретної ситуації, яка має місце в реальному житті і відображає той комплекс знань і практичних навичок, який студенти мають отримати [3].

Основними критеріями для визначення ефективності ситуаційних вправ, на думку розробників ситуаційної методики, є такі: педагогічна користь; провокування конфліктів; необхідність вирішувати; можливість узагальнення; лаконічність [8, с. 123–129]

Цей метод дозволяє оцінити педагогічні здібності студента на основі того, яке рішення він знайде з низки описаних у педагогічній ситуації. Основна перевага застосування проблемних педагогічних ситуацій плягає в тому, що вони найбільш цілісно і системно відображають реальність, те середовище, у якому педагогу необхідно активно діяти: аналізувати, робити висновки, ухвалювати рішення, розв'язувати справжні, а не вигадані професійні завдання. Отже, процес навчання і майбутня професійна діяльність стають максимально наближеними, оскільки потребують виконання однакових професійних дій в умовах, схожих по своїй природі [2].

На нашу думку, найефективнішим методом підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД є проблемні педагогічні ситуації. Вони дають змогу структурувати мислення студентів, виробляти власну, педагогічно доцільну модель поведінки у процесі взаємодії з родинами вихованців, формують готовність до розв'язання нових професійних завдань тощо.

Варіативність форм, методів та засобів підготовки майбутніх вихователів з урахуванням рівня знань студентів та їхніх потенційних запитів є п'ятою організаційно-педагогічною умовою підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД. Науковцями доведено, що використання різноманітних форм, методів та засобів організації навчальної діяльності студентів має низку переваг: розвиток цікавості студентів до навчальної діяльності; підвищення загальнокультурного рівня студентів; формування комунікативної культури під час роботи на заняттях і в ситуаціях, наближених до життєвого досвіду студентів; розвиток активності, самостійності, емоційно-вольової сфери, творчих здібностей, особистісних якостей студентів.

Варто зауважити, що впровадження педагогічних умов ми розглядаємо як спеціально сконструйований процес, який слугує основою реалізації розробленої нами моделі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД з метою виявлення її ефективності [11].

Що стсоується організаційних засад, то для того, щоби забезпечити реалізацію виокремлених умов майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД, на нашу думку, варто дотримуватися таких принципів їх упровадження: цілеспрямованості, систематичності, практичної значущості, варіативності та доцільності.

Висновки і пропозиції. Отже, організаційно-педагогічні умови є важливим чинником готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. Вони впливають на змістовий і процесуальний аспекти освітнього процесу, сприяють належній реалізації дидактичних закономірностей і принципів навчання, ефективному функціонуванню та розбудові освітньої системи, гарантують високу якість підготовки і всебічний розвиток особистісних якостей майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Під організаційно-педагогічними умовами підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій ми розуміємо комплекс засобів та заходів педагогічного впливу на процес професійної підготовки фахівців, які визначаються як чинники ефективності даного явища.

Теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов, що мають забезпечити формування професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД, створило передумови для їх упровадження у процесі проведення формувального етапу експерименту.

Список використаної літератури:

1. Бабанский Ю. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Москва : Педагогика, 1982. 192 с.
2. Барабаш О. Педагогічні ситуації як елемент технології розвивального навчання учителів у післядипломній освіті. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2014. II (14). Issue 27.

3. Галузинський В., Євтух М. Педагогіка: теорія та історія. Київ : Вища школа, 1995. 237 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Гуцан Т. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів економіки до профільного навчання старшокласників. *Україна наукова :* матеріали П'ятої всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. URL: http://intkonf.org/gutsan-tg-pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnostimaybutnih-vchiteliv-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv.
6. Зайченко О., Островерхова Н., Даниленко Л. Теорія і практика управлінської діяльності районного відділу освіти : монографія. Київ : ВПЦ Техпрінт, 2000. 352 с.
7. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. Бєлєнька та ін. ; за заг. ред. І. Загарницької. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 310 с
8. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.
9. Сорока О. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій : дис. … докт. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 534 с.
10. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка.* 2009. № 3. С. 90–92.
11. Удот В. Обґрунтування структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології :* науковий журнал / гол. ред. А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2018. № 9(83). С. 315–326.
12. Чалій Л. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної роботи з туризму : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 2017. 290 с.

Udot V. Organizational and pedagogical conditions of future preschool teachers readiness to interact with the combatants families

The article analyzes the scientific approaches to the definition of the concepts of "pedagogical conditions". The use of the notion "organizational and pedagogical conditions" is substantiated. It was established that in order to ensure continuity and integral preparation of future preschool teachers, it is necessary to carry out a number of organizational measures that would allow the unification of the activities of educators and families (parents) for the common goal – the harmoniously developed personality of the pre-school child.

The author defines the organizational and pedagogical conditions of the studied process: organizational and pedagogical conditions for the preparation of future educators for interaction with the combatants' families is a set of tools for measures of pedagogical influence on the process of professional training of specialists, which are defined as factors of the efficiency of this phenomenon. The organizational and pedagogical conditions of preparation of future educators for interaction with the combatants' families are singled out. Among them: the integrity, systematic training of future specialists; formation of internal positive motivation of professional readiness for interaction with families of combatants; provision of scientific and methodological support for the training of future educators for the use of effective forms, methods, principles of pedagogical interaction; involvement of students in solving problematic pedagogical situations, which enable to develop pedagogical skills and skills; variability of forms, methods and means of training future educators, taking into account the level of knowledge of students and their potential queries.

The study determined that the main and priority objectives of providing vocational training are organizational conditions. It is proved that the organizational and pedagogical conditions reflect the systemicity in execution, continuity and interdependence among themselves, ensuring the effective functioning and development of the process of professional training. The content and features of the implementation of these conditions are theoretically substantiated.

Key words: *preschool teacher, organizational and pedagogical conditions, pedagogical conditions, professional training, combatants' family.*

УДК 378.31:502.1(045)
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.38

Н. В. Чернікова
старший викладач кафедри природничих дисциплін
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

О. Б. Борзик
викладач кафедри природничих дисциплін
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДНИКА ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВТИ

У статті розкрито суспільну потребу екологічного виховання нової генерації майбутніх фахівців в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти. Проаналізовано наукові праці вітчизняних та закордонних учених, у яких порушено проблему екологічного виховання. Охарактеризовано поняття «екологізація освіти», «екологічна культура», «екологічна відповідальність». Визначено мету екологізації освіти: підвищення рівня екологічної грамотності, відповідальності, свідомості та культури людства, нового бачення взаємозв'язку людства із природою, а також забезпечення молоді оптимальними екологічними знаннями, які б відповідали умовам реалізації концепції сталого розвитку. Висвітлено роль та можливості педагогічних закладів вищої освіти щодо виховання екологічної відповідальності як складової частини екологічної культури особистості майбутніх фахівців. Окреслено провідні напрями діяльності педагогічних закладів вищої освіти щодо виховання екологічної культури в молодих людей. Визначено, що обов'язковими умовами виховання екологічної культури молодої людини в закладі вищої освіти є включення до навчальних планів дисциплін екологічного спрямування, порушення екологічних проблем у змісті абсолютно всіх навчальних дисциплін, екологічна спрямованість позааудиторної роботи, залучення майбутніх учителів біології до природоохоронної роботи. Установлено, що для успішного екологічного виховання студентської молоді необхідно урізноманітнювати форми, методи, засоби навчання та виховання, осучаснювати їх відповідно до стану розвитку суспільства, розширювати екологічний потенціал позааудиторної роботи, систематично заохочувати студентів до екологічної відповідальності. Охарактеризовано теоретичні та практичні засади виховання екологічної відповідальності як складової частини екологічної культури особистості. Установлено, що ефективність виховання екологічної відповідальності як складової частини екологічної культури особистості забезпечується наскрізною екологізацією аудиторної та позааудиторної роботи в педагогічному закладі вищої освіти.

Ключові слова: *екологічне виховання, екологічна відповідальність, екологічна культура особистості, екологізація освіти, педагогічні заклади вищої освіти.*

Постановка проблеми. Україна має лише 6% екологічно чистих територій [13]. Науковці зазначають, що головною причиною екологічної ситуації, що склалася в Україні, є відсутність належного рівня екологічної відповідальності та свідомості громадян і практичної реалізації державної екологічної політики та права. Це підтверджують результати дослідження, проведеного фахівцями Єльського університету (Сполучені Штати Америки) у 2012 р. за 25-ма показниками, що характеризують дієвість державних політик у країнах світу щодо збереження екосистем. За міжнародним рейтингом екологічних досягнень, Україна – на 102-му місці з-поміж 132 країн світу [15]. З огляду на статистичні дані, перед закладами вищої освіти постає глобальний виклик сьогодення: проектування реалістичної стратегії та дієвого механізму щодо поетапного переходу до сталого розвитку, посилення екологічного виховання нової генерації молодих людей, створення освітньої парадигми, орієнтованої на формування та становлення екологічно відповідальної особистості. Освітньо-виховну діяльність щодо охорони навколишнього природного середовища регламентує Закон України № 1268–XII від 26 червня 1991 р. Так, у ст. 7 Закону «Про охорону навколишнього природного середовища» зазначено, що необхідно підвищувати екологічну культуру суспільства і професійної підготовки молодого покоління, що «забезпечуються загальною обов'язковою комплексною освітою та вихованням в галузі охорони навколишнього природного середовища, у тому числі в дошкільних дитячих закладах, у системі загальної середньої, професійної

© Чернікова Н. В., Борзик О. Б., 2019

та вищої освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів» [1]. На наш погляд, педагогічні заклади вищої освіти здатні забезпечити якнайефективніше виховання екологічної відповідальності та культури особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній науці та практиці існує чимало праць, у яких порушено проблеми екологічного виховання, зокрема виховання екологічної відповідальності та культури особистості. Так, проблема взаємозв'язку природи і людини висвітлено у працях А. Захлєбного, Я. Коменського, В. Крисоченко, Г. Пономарьової, О. Пометун, Н. Пустовіт, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського й інших. Дослідженням екологічної освіти як одного з напрямів формування екологічної культури цікавилися С. Глазачев, В. Горлачов, Н. Дежнікова, О. Козлова, І. Мазур, О. Тавстуха й інші. Теоретичні та практичні проблеми виховання екологічної культури й екологічної відповідальності порушено у працях В. Андрущенка, О. Біди, Л. Білик, Т. Буреніної, В. Вернадського, Н. Єфименко, А. Захлєбного, О. Крюкової, О. Лазебної, Р. Науменко, Г. Пустовіт, О. Сорочинської й інших відомих вітчизняних і закордонних дослідників.

Аналіз теоретичної та методичної педагогічної літератури свідчить про те, що окремі аспекти порушеної проблеми залишаються висвітленими недостатньо.

Метою статті є висвітлення теоретичних засад виховання екологічної відповідальності як складової частини екологічної культури особистості в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Екологічне виховання має забезпечити людство ґрунтовними науковими знаннями про взаємозв'язок, взаємозалежність, взаємозумовленість природи і людства; усвідомлення багатогранного значення світу природи для існування людських істот; досягнення істини «природа – першооснова людського буття, а людина – її частина»; виховання відповідального ставлення до природних багатств, почуття відповідальності за власні вчинки і поведінку; виховання любові до природи, бережного і якісного перетворення навколишнього світу, що, своєю чергою, забезпечить формування екологічно культурної особистості.

У системі екологічного виховання визначна роль належить закладам вищої освіти, перед якими постають нові виклики: підготувати екологічно культурну особистість, для якої життя є найвищою цінністю, здатну визначати своє місце в житті, брати активну участь у природоохоронній діяльності, раціонально користуватися природними багатствами, ухвалювати свідомі екологічні рішення.

Екологічна відповідальність і культура виникають не стихійно. Забезпечити належний рівень виховання екологічно культурної особистості можна лише через екологізацію освіти, оптимальний виховний вплив на екологічну свідомість молодої людини.

Мета екологізації освіти полягає в підвищенні рівня екологічної грамотності, відповідальності, свідомості та культури людства, нового бачення взаємозв'язку людства із природою, а також забезпеченні оптимальними екологічними знаннями, які б відповідали умовам реалізації концепції сталого розвитку.

Питання екологізації освіти вперше порушено на конференції Організації Об'єднаних Націй (далі – ООН) з охорони природи 1972 р. у Стокгольмі. Актуальність і вагомість цих питань набули глобального планетарного рівня. Зокрема, на міжнародних конференціях з еколого-економічних питань, що відбулися під егідою ООН у Ріо-де-Жанейро (1992 р., 2012 р.) та Йоганнесбурзі (2002 р.) окреслено нові стратегії міжнародного співробітництва, у яких відображено інтереси щодо екологізації освіти абсолютно всіх держав світу [6]. Відповідно до міжнародних конференцій ООН, магістральним завданням людства визначено виховання особистості з високим рівнем екологічної грамотності, відповідальності й культури.

Нам імпонує думка Г. Пустовіта, який розуміє екологізацію освіти як важливу умову оптимізації взаємодії суспільства і природи, що є безперервним процесом, який охоплює всі вікові, соціальні та професійні групи населення [18].

Екологічна освіта органічно поєднує навчання, виховання, розвиток особистості, що спрямовані на формування екологічної відповідальності як складової частини екологічної культури особистості всіх верств населення України.

«Концепція екологічної освіти України» є одним із нормативних документів, що визначають зміст, завдання, структуру екологічної освіти українського населення. Відповідно до зазначеного документа, екологічна освіта повинна охоплювати всі вікові, професійні та соціальні прошарки населення шляхом реалізації таких принципів: систематичності і безперервності; міждисциплінарного підходу до формування екологічного мислення; конкретності й об'єктивності знань, умінь і навичок; поєднання високопрофесійних екологічних знань із високоморальними цінностями [8].

Л. Білик, досліджуючи процес формування екологічної відповідальності у студентів, зазначає, що термін «екологічна культура» уперше вжитий лише на початку XX ст. у дослідженнях американської школи «культурної екології» на позначення комплексу відповідних екокультурних норм [3].

Найголовнішими завданнями екологічної освіти щодо формування екологічної культури в майбутніх педагогічних фахівців є такі:

Рис. 1. Структура поняття «екологічна культура»

– розуміння наявних світових і державних екологічних проблем, усвідомлення їхньої актуальності, значущості й універсальності;

– засвоєння ціннісних орієнтацій як кращих досягнень загальнолюдської та національної культур, усвідомлення цінності багатогранної дивовижної природи;

– формування екологічної відповідальності кожної особистості за глобальний стан довкілля;

– забезпечення необхідними екологічними знаннями, формування дослідницьких умінь і навичок, орієнтованих на розвиток підприємливої, винахідливої, активної особистості, що здатна вирішувати екологічні проблеми;

– формування прогностичних, проєктних, моделювальних умінь особистості;

– розвиток умінь і навичок ухвалювати відповідальні рішення щодо вирішення різноманітних екологічних проблем, оволодіння нормами екологічно відповідальної поведінки;

– формування дбайливого, свідомого ставлення до світу природи [5; 8]. Екологічна культура є результатом екологічної освіти і виховання, метою якої є забезпечення людства синергетичними науковими знаннями, поглядами, переконаннями, що є міцним фундаментом відповідального ставлення до навколишнього середовища.

Екологічну культуру характеризує низка складників, а саме:

– відповідний рівень екологічних знань (природничі, соціальні, гуманітарні, культурологічні, технічні) [12, с. 30];

– екологічна відповідальність, екологічна свідомість, екологічне мислення [2, с. 121];

– наявність морально-етичних почуттів і переконань, викликаних взаємодією зі світом природи [7, с. 27];

– необхідні практичні вміння, навички, стійка мотивація та зацікавленість у здійсненні природоохоронної діяльності [10, с. 7];

– екологічно впевнена поведінка, яка засвідчує трансформацію наявних екологічних знань і мислення в рутинну норму дій, учинків і активну екологічну позицію людської істоти [11, с. 3].

На наш погляд, структура екологічної культури та взаємозв'язки між її компонентами якнайповніше та доступніше розкрито у працях О. Сорочинської (рис. 1). Як бачимо, у даній структурі чітко простежується, що екологічна відповідальність є невід'ємною складовою частиною екологічної культури особистості.

У сучасних наукових колах екологічна культура трактується як культурні норми всіх видів людської діяльності, які безпосередньо пов'язані з пізнанням, оволодінням і перетворенням природи, що складається зі знання та розуміння екологічних норм, правил, усвідомлення необхідності їх дотримання, пробудження почуття громадянської відповідальності за навколишній світ, організації, проведенні й участі у природоохоронних заходах [14, с. 90].

Виховання екологічної культури здійснюється поетапним шляхом вирішення освітніх, виховних і розвивальних завдань. Завдання педагогів полягає у формуванні екологічно культурної моло-

дої особистості, що живе за законами природи, усвідомлює власну відповідальність за природні багатства Землі, турбується про їх збереження, сталими рисами якої є екологічне мислення, відповідальність, екологічна поведінка.

Провідними напрямами діяльності педагогічних закладів вищої освіти, орієнтованими на виховання екологічної культури молодих людей, є такі:

– розвиток внутрішньої потреби в пізнанні природи;

– формування ціннісних орієнтацій щодо екологічних проблем;

– освоєння норм екологічних дій, учинків, поведінки;

– залучення молодого покоління до активної природоохоронної діяльності;

– сприяння трансформації набутих знань в особисті переконання, естетичні смаки, моральні норми ставлення до природи.

Ефективність формування екологічної культури забезпечуються наскрізною екологізацією аудиторної та позааудиторної роботи.

Реалізація мети екологічної освіти в сучасних закладах вищої освіти базується на засадах комплексного розкриття екологічних проблем; зв'язках і взаємозв'язках теоретичних знань із практичною діяльністю студентів у даному напрямі; органічне включення екологічних аспектів у зміст навчальних дисциплін, які розкривають взаємодію людства і довкілля; інтеграції навчальних занять із заняттями серед природи (екскурсії, екологічні практикуми, екологічні акції, лекції, навчально-польова практика, екологічні табори тощо); застосування інтерактивних і проблемних методів, технологій навчання і виховання.

На значну увагу заслуговує питання виховання екологічної культури в майбутніх педагогічних кадрів у процесі вивчення навчальних дисциплін. Тому вкрай необхідно до навчальних планів включати дисципліни екологічного спрямування.

Предмети природничого циклу своїм змістом і спрямованістю прямо орієнтують на практичну діяльність студентів у природному середовищі. Засвоєння їх тісно пов'язане із практичними заняттями, дослідництвом, організацією суспільно корисної праці екологічного змісту. Викладачеві важливо постійно зміцнювати у свідомості вихованців думку про те, що екологічні знання мають стати керівництвом до дії. Для цього важливо організувати діяльність студентів у такий спосіб, щоб особистість сама відчула брак відповідних знань і необхідність поповнення їх у процесі навчання і самоосвіти.

Окрім цього, екологічні проблеми мають порушуватися у змісті абсолютно всіх навчальних дисциплін, що забезпечить нерозривний міцний зв'язок екологічного виховання майбутнього країни.

Формування екологічної відповідальності як складника екологічної культури особистості здійснюється також у процесі позааудиторної роботи. Форми позааудиторної роботи, спрямовані на екологічну освіту і виховання студентів педагогічних спеціальностей, охоплюються загальною системою освітньо-виховної роботи педагогічних ЗВО.

Однією з обов'язкових умов виховання екологічної культури людини є її залучення до природоохоронної роботи [9, с. 24–26]. Р. Науменко наголошує на тому, що безпосередній контакт із природою позитивно впливає на формування екологічної культури. Залучення майбутніх фахівців до активної та свідомої природоохоронної діяльності дає їм можливість оволодіти глибокими знаннями про зв'язки суспільства і природи [16, с. 57–58]. Т. Буреніна стверджує, що практична діяльність – кінцевий результат відносин, показник істинної екологічної культури будь-якої людини [4].

Для успішного екологічного виховання молодої генерації доцільно урізноманітнювати форми, методи, засоби навчання та виховання, звертатися до вподобань студентів, осучаснювати їх, розширювати екологічний потенціал позааудиторної роботи, систематично заохочувати студентів до відповідального ставлення до навколишнього світу.

Висновки і пропозиції. Отже, формування екологічної відповідальності як складника екологічної культури особистості є ключовою ідеєю модернізації освітнього процесу педагогічних закладів вищої освіти, необхідність якої визначена історично. Посилення освітньо-виховного екологічного впливу на молодь нової генерації у процесі професійної підготовки покликане пригальмувати панування в сучасному світі споживацького ставлення до природи; відновити історично зрощені традиції взаємозв'язку людини і світу природи; знівелювати негативний антропогенний вплив на довкілля; забезпечити оптимальний рівень екологізації освіти, що допоможе вибудувати реалістичну стратегію поетапного переходу людства до сталого розвитку.

Список використаної літератури:

1. Про охорону навколишнього природного середовища : Закон України № 1268–XII від 26 червня 1991 р. URL : http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1264-12 (дата звернення: 25.02.2019).
2. Білик Л. Теоретико-методичні основи формування екологічної відповідальності студентів у системі виховної роботи вищого технічного навчального закладу : дис. … докт. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2004. 461 с.
3. Бондар О. Світові тенденції в екологічній освіті. *Екологічний вісник.* 2006. № 4 (38). С. 18–22.
4. Буренина Т. Педагогические основы формирования экологической культуры младших школьников. *Образование: исследовано в мире :* международный научный интернет-журнал с библиотекой-депозитарием. 2005. URL:

http://www.oim.ru/reader.asp.whi (дата обращения: 26.02.2019).
5. Ващенко Г. Вибрані педагогічні твори. Дрогобич : Відродження, 1997. 214 с.
6. Дубовіч І. Теоретико-методичні та практичні засади реалізації екологізації економіки. *Науковий вісник НЛТУ України :* збірник науково-технічних праць. Львів : РВВ НЛТУ України. 2014. Вип. 24. № 4. С. 196–201.
7. Єфименко Н. Особливості формування екологічної культури студентів вищих технічних закладів освіти : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2000. 137 с.
8. Концепція екологічної освіти України. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2002. № 7. С. 3–23.
9. Крюкова О. Формування екологічно-доцільної поведінки молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2005. 242 с.
10. Курняк Л. Формування екологічної культури студентської молоді у умовах системних трансформацій у сучасній Україні : автореф. дис. … канд. філос. наук: 09.00.10. Київ, 2007. 17 с.
11. Лазебна О. Формування активної екологічної позиції підлітків : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2004. 222 с.
12. Мазурок В. Формування системи понять еколого-економічного змісту в процесі професійної підготовки студентів технічного коледжу : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2007. 250 с.

Chernikova N. Education of environmental responsibility as a complex environmental culture of personality in the educational process at universities

The article reveals the social need for ecological education of a new generation of future specialists in the educational process of higher education. The scientific works of domestic and foreign scientists, in which the problem of ecological education is raised, are analyzed. The concepts "ecologization of education", "ecological culture", "ecological responsibility" are characterized. The purpose of education ecologization is determined to be raising awareness, responsibility, consciousness and culture of mankind, a new vision of interconnecting mankind with the nature, and providing young people with optimal environmental knowledge that would meet the conditions for implementing the concept of sustainable development. The role and possibilities of educational institutions of higher education in raising the ecological responsibility as a component of the future specialists' ecological culture are highlighted. The main directions of the activity of educational institutions concerning the education of ecological culture among young people are outlined. It has been defined that the compulsory conditions for training ecological culture of the young in a higher education institution are ecological-oriented disciplines in the curriculum, facing ecological issues in the content of absolutely all academic disciplines, ecological orientation of extra-curricular work, involving future biology teachers in environment-protecting work. It is established that for successful environmental education of students, it is necessary to diversify forms, methods, means of education and upbringing, to modernize them in accordance with the state of society development, to enhance the ecological potential of extra-curricular work, to systematically encourage students to take environmental responsibility. The theoretical and practical principles of education the ecological responsibility as a component of the ecological culture of the personality are described. It has been established that the effectiveness of ecological responsibility's education as a component of the ecological culture of the individual is ensured by the continuous ecologization of classroom and non-curricular work in educational institutions of higher education.

Key words: *ecological education, ecological responsibility, ecological culture of person, ecologization of education, pedagogical establishments of higher education.*

УДК 378.011
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.39

О. С. Чубрей
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри економічної географії та екологічного менеджменту
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ: МЕТОДИ ТА ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті висвітлено методи та розкрито понятійно-термінологічний апарат проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти.

З метою ефективного вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти нами виділено три групи методів дослідження: 1) теоретичні методи: аналіз, синтез, контент-аналіз, абстрагування, аналогій, ідеалізація, індукція, дедукція, формалізація, класифікація, узагальнення, систематизація, конкретизація, порівняння, моделювання й ін.; 2) емпіричні методи: анкетування, інтерв'ювання, експертні опитування, рейтинги, спостереження, тестування, бесіди, вивчення продуктів діяльності осіб, що навчаються, педагогічний експеримент, моніторинг та ін.; 3) методи обробки даних: ранжування, шкалювання, індексування, контент-аналіз, вимірювання і контролю й ін.

Понятійно-термінологічний апарат нашого дослідження містить такі поняття, як «підготовка», «професійна підготовка» і «професійна підготовка майбутнього вчителя». Так, підготовка, на нашу думку, – це процес, у якому формуються та розвиваються знання, уміння, навички, мотиви, ціннісні орієнтації й особистісні якості, що необхідні в подальшій діяльності майбутнього вчителя географії, а її результатом є готовність особистості до цієї діяльності. Поняття «професійна підготовка» розглядається нами як система професійного навчання майбутніх фахівців і відображає процес здобуття ними професійних знань, умінь, навичок і настанов відповідно до подальшої професійної діяльності. Така підготовка забезпечує формування світогляду, загальної культури, теоретичної, практичної і психологічної готовності майбутнього фахівця. Професійна підготовка майбутнього вчителя нами тлумачиться як цілеспрямований, планомірний і організований процес педагогічних впливів на особистість студента, результатом якого є його готовність до майбутньої професійної діяльності в умовах трансформації освіти.

Ключові слова: *професійна підготовка, майбутні вчителі географії, вища освіта, методи дослідження, понятійно-термінологічний апарат дослідження.*

Постановка проблеми. Сучасна системи освіти України перебуває в умовах трансформації, яка є довготривалим процесом, який може не завершитися в найближчі 30–40 років, потребуватиме фахівців з усіх напрямів професійно-педагогічної підготовки, зокрема й майбутніх учителів географії. Такий фахівець повинен сприяти формуванню та розвитку наукового світогляду учнів, їхнього цілісного бачення світу з позицій географічної науки, розвитку їхньої предметної та ключових компетентностей відповідно до вимог інформаційного суспільства.

Якісне дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти потребує визначення методологічних засад його проведення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування готовності до професійної діяльності розглядаються у працях Р. Гуревич, О. Дубасенюка, М. Дяченко, В. Заболотного, Л. Кандибович, А. Коломієць, Л. Кондрашової, В. Сластьоніна, Г. Тарасенка, О. Ярошенка й ін.

Проте проблемі підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти не приділено належної уваги, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – висвітлити методи, охарактеризувати понятійно-термінологічний апарат дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти,

Виклад основного матеріалу. Питання добору методів наукового пізнання, адекватних об'єктивним властивостям досліджуваного феномену, посідає вагоме місце в методології дослідження, адже тільки вдалий добір забезпечить досягнення визначеної мети дослідження й успішне вирішення поставлених завдань.

Насамперед визначімо сутність поняття «метод» у сучасній науково-методичній літературі.

© Чубрей О. С., 2019

У педагогіці *методи дослідження* визначаються як «прийоми, процедури та операції емпіричного й теоретичного пізнання і вивчення явищ педагогічної дійсності» [3, с. 491].

Методи педагогічних досліджень залежно від аспекту їх розгляду поділяються на: 1) загальнонаукові, власне педагогічні й методи інших наук; 2) констатуючі і перетворюючі; 3) емпіричні й теоретичні; 4) якісні й кількісні; 5) часткові й загальні; 6) змістовні й формальні; 7) методи збирання емпіричних даних, перевірки та спростування гіпотез і теорій; 8) методи опису, пояснення і прогнозування; 9) методи оброблення результатів дослідження [2, с. 206].

Залежно від рівня наукового пізнання методи дослідження поділяються на: 1) емпіричні (установлюють нові факти в педагогічній науці); 2) теоретичні (висувають і пропонують основні, загальні педагогічні закономірності, що дозволяє пояснити раніше відкриті факти і прогнозувати їх майбутній розвиток; 3) методологічні (формулюють загальні принципи дослідження, побудову теорії, концепції тощо) [8].

Ю. Скибою запропоновано чотирирівневу класифікацію методів педагогічних дослідження, а саме: 1) *організаційні методи*, зорієнтовані на виявлення наукової проблеми чи завдання, що потребують дослідження (анкетування, інтерв'ювання, експертні опитування, рейтинги); 2) *теоретичні методи,* зорієнтовані на аргументоване і логічно обґрунтоване розв'язання наукового завдання або проблеми на основі глибокого та всебічного теоретичного аналізу, виходячи із сучасного рівня розвитку суспільних і педагогічних наук (аналіз, синтез, абстрагування, аналогій, ідеалізація, індукція, дедукція, формалізація, класифікація, узагальнення, систематизація, конкретизація, порівняння, моделювання, прогнозування й ін.); 3) *емпіричні методи*, які забезпечують нагромадження, фіксацію, класифікацію й узагальнення вихідного матеріалу для подальшого розроблення педагогічної теорії (спостереження, педагогічний експеримент, бесіда, соціометрія, тестування, педагогічний консиліум, вивчення продуктів діяльності осіб, що навчаються, експертних оцінок, біографічний метод та ін.); 4) *методи обробки даних*, які дають можливість кількісно оцінювати предмети і процеси дослідження, точно проаналізувати та спрогнозувати їхні прояви, підтверджують ефективність запропонованої системи, технології, моделі тощо, розробленої дослідником (ранжування, шкалювання, індексування, кореляція оцінювання, факторний аналіз, контент-аналіз, кластерний, дисперсійний, регресійний аналіз, вимірювання і контролю й ін.) [9, с. 56–58].

Отже, з метою ефективного вирішення проблеми нами виділено три групи методів дослідження: 1) теоретичні методи (аналіз, синтез, контент-аналіз, абстрагування, аналогій, ідеалізація, індукція, дедукція, формалізація, класифікація, узагальнення, систематизація, конкретизація, порівняння, моделювання й ін.); 2) емпіричні методи (анкетування, інтерв'ювання, експертні опитування, рейтинги, спостереження, тестування, бесіди, вивчення продуктів діяльності осіб, що навчаються, педагогічний експеримент, моніторинг та ін.); 3) методи оброблення даних (ранжування, шкалювання, індексування, контент-аналіз, вимірювання і контролю й ін.).

Теоретичне осмислення досліджуваного феномену потребує розроблення відповідного понятійно-термінологічного апарату, який дозволить уточнити сутність предмета дослідження, визначити оптимальну стратегію наукового пошуку, забезпечить чіткість і ясність викладу результатів дослідження.

Базовими поняттями для нашого дослідження є такі: «*підготовка*», «*професійна підготовка*» та «*професійна підготовка майбутнього вчителя*». Зосередимо увагу на цих категоріях, з'ясувавши їхню сутність на основі аналізу найбільш важливих аспектів, властивостей і ознак.

Поняття **«підготовка»** має різні тлумачення у психолого-педагогічній літературі.

Так, у педагогічних словниках і енциклопедіях поняття «підготовка» визначається як: формування та збагачення настанов, знань і вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [6]; засвоєння певного соціального досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру; сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, що дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності.

На думку С. Карасєвича, «підготовка» це – процес, який відбувається в часі та просторі і ведеться в навчальних закладах за затвердженими заздалегідь програмами, планами, а її результат визначається поняттям «готовність», яка є найважливішою умовою успішної реалізації особистості в певній діяльності» [4].

Загалом, поняття «готовність» визначається як «стан, за якого все зроблено, усе готово для чогось». У психолого-педагогічних дослідженнях науковці виділяють три різні аспекти готовності: 1) наявність знань, умінь і навичок особистості; 2) наявність мотивів та ціннісних орієнтацій особистості; 3) сформованість особистісних якостей особистості.

Отже, «підготовка» – це процес, у якому формуються та розиваються знання, уміння, навички, мотиви, ціннісні орієнтації й особистісні якості, що необхідні в подальшій діяльності майбутнього вчителя географії, а її результатом є «готовність» особистості до цієї діяльності.

Поняття **«професійна підготовка»** також має різні тлумачення і розглядається із двох позицій – як процес і як система.

Так, в «Українському педагогічному словнику» «професійна підготовка» розглядається як освітній *процес*, у якому і студент і викладач є суб'єктами навчання [2]. На думку М. Васильєвої, «професійна підготовка» – процес формування, удосконалення знань, умінь, навичок і якостей особистості, необхідних для виконання діяльності, здійснюваної під час навчання, самоосвіти або професійної освіти. О. Абдуліна «професійну підготовку» визначає як процес формування й набуття настанов, знань і вмінь, необхідних фахівцю для належного виконання спеціальних завдань майбутньої професійної діяльності.

У «Педагогічному словнику» «професійна підготовка» визначається як *система* професійного навчання, метою якої є прискорене набуття тими, хто навчається, навичок, необхідних для виконання певної роботи або ж групи робіт [6]. На думку М. Ярошко, «професійна підготовка» є складним, системним соціально-педагогічним процесом, основними завданнями якого є: формування світогляду, загальної культури, теоретичної, практичної і психологічної готовності особистості до професійної діяльності [10, с. 9]. Г. Троцко розглядає «професійну підготовку» як систему змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів.

Отже, поняття «професійна підготовка» розглядається як система професійного навчання майбутніх фахівців і відображає процес здобуття ними професійних знань, умінь, навичок і настанов відповідно до подальшої професійної діяльності. Така підготовка забезпечує формування світогляду, загальної культури, теоретичної, практичної і психологічної готовності майбутнього фахівця.

Поняття **«професійна підготовка майбутнього вчителя»** є ключовим для нашого дослідження, тому необхідне уточнення його змісту.

Так, на думку М. Бубнової, поняття «професійна підготовка майбутнього вчителя» має подвійне значення, така підготовка розглядається як процес (навчання) і як результат (готовність), визначається сукупністю вимог, що висуваються до майбутнього педагога. Автор акцентує увагу на тому, що професійна підготовка повинна забезпечувати єдність змісту, структури та завдань навчально-виховного процесу [1, с. 18].

О. Мисечко визначає професійну підготовку як «цілісну, динамічну педагогічну систему, здатну до саморозвитку, що характеризується специфічними закономірностями, єдністю змісту, цілей і засобів, спрямовану на формування професійної компетентності, загальної й професійної культури, творчого мислення майбутнього вчителя і його готовності до професійного саморозвитку» [5, с. 33].

Л. Поліщук трактує «професійну підготовку майбутніх учителів» як цілеспрямований, планомірний і організований процес педагогічних впливів як під час навчання, так і в позааудиторний час, результатом якого є формування у студентів професійно значущих і особистісних якостей [7, с. 114].

Отже, поняття «професійна підготовка майбутнього вчителя» нами визначається як цілеспрямований, планомірний і організований процес педагогічних впливів на особистість студента, результатом якого є його готовність до майбутньої професійної діяльності в умовах трансформації освіти. Для забезпечення ефективної професійної підготовки майбутніх учителів географії необхідно врахувати вимоги суспільства до такого фахівця в умовах трансформації освіти, визначити її особливості, конкретизувати її результати (професійні знання, уміння, навички, мотиви, цінності й якості).

Висновки і перспективи дослідження. Отже, для забезпечення ефективного вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти нами виділено три групи методів дослідження:

– теоретичні методи: аналіз, синтез, контент-аналіз, абстрагування, аналогій, ідеалізація, індукція, дедукція, формалізація, класифікація, узагальнення, систематизація, конкретизація, порівняння, моделювання й ін.;

– емпіричні методи: анкетування, інтерв'ювання, експертні опитування, рейтинги, спостереження, тестування, бесіди, вивчення продуктів діяльності осіб, що навчаються, педагогічний експеримент, моніторинг та ін.;

– методи оброблення даних: ранжування, шкалювання, індексування, контент-аналіз, вимірювання і контролю й ін.

Понятійно-термінологічний апарат дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти включає такі поняття, як:

– «підготовка» – процес, у якому формуються та розвиваються знання, уміння, навички, мотиви, ціннісні орієнтації й особистісні якості, що необхідні в подальшій діяльності майбутнього вчителя географії, а її результатом є готовність особистості до цієї діяльності;

– «професійна підготовка» – система професійного навчання майбутніх фахівців, відображає процес здобуття ними професійних знань, умінь, навичок і настанов відповідно до подальшої професійної діяльності;

– «професійна підготовка майбутнього вчителя» – цілеспрямований, планомірний і організований процес педагогічних впливів на особистість

студента, результатом якого є його готовність до майбутньої професійної діяльності в умовах трансформації освіти.

Перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі включають аналіз тенденцій трансформації системи освіти України, визначення їхнього впливу на досліджуваний феномен.

Список використаної літератури:

1. Бубнова М. Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності. *Дидактика математики: проблеми і дослідження* : міжнародний збірник наукових робіт. Вип. 33. Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2010. С. 17–20.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Кремень ; чл. редкол. : І. Бех та ін. Київ : Юрінком-Інтер, 2008. 1040 с.
4. Карасєвич С. Сутність поняття «готовність майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності в ЗОШ». *Ключові аспекти розвитку сучасної науки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Ужгород, 27 лютого 2017 р. Одеса : Друкарик, 2017. Т. 2. С. 26–30.
5. Мисечко О. Формування системи фахової підготовки вчителів іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок XX ст. – початок 1960-х рр.) : монографія. Житомир : Полісся, 2008. 528 с.
6. Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 514 с.
7. Поліщук Л. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету.* 2009. № 48. С. 112–115.
8. Сисоєва С. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
9. Скиба Ю. Класифікація методів педагогічних досліджень. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 51–59.
10. Ярошко М. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактично-корекційної роботи з педагогічно занедбаними підлітками : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2011. 20 с.

Chubrei O. The problem of preparing future geography teachers for their professional activity in the context of educational transformation: methods and conceptual and terminological apparatus of the study

The article describes the methods and explains the concept and terminology apparatus of the problem of preparing future geography teachers for their professional activity in the context of transformation of education.

In order to effectively solve the problem of preparing future teachers of geography for professional work in the context of transformation of education, we have identified three groups of research methods: 1) theoretical methods: analysis, synthesis, content analysis, abstraction, analogies, idealization, induction, deduction, formalization, classification, generalization, systematization, specification, comparison, modeling, etc.; 2) empirical methods: questionnaires, interviews, expert surveys, ratings, observation, testing, expert surveys, conversations, studying the products of the activity of the persons being trained, pedagogical experiment, monitoring, etc.; 3) methods of data processing: ranking, scaling, indexing, content analysis, measurement and control, etc.

The conceptual terminology of our study includes such concepts as "training", "professional training" and "professional training of the future teacher". Thus, the concept of "training" in our opinion is a process in which the knowledge, skills, skills, motives, value orientations and personal qualities that are necessary for the future activity of the future teacher of geography are formed and developed, and the result is the "readiness" of the person to this activity. The concept of "professional training" is considered by us as a system of professional training for future specialists and reflects the process of obtaining them professional knowledge, skills, skills and guidance in accordance with further professional activities. Such training provides the formation of a worldview, general culture, theoretical, practical and psychological readiness of the future specialist. The concept of "professional training of the future teacher" is defined as a purposeful, systematic and organized process of pedagogical influences on the student's personality, the result of which is his readiness for future professional activities in the context of the transformation of education.

Key words: *professional training, future teachers of geography, higher education, research methods, conceptual-terminological apparatus of research.*

УДК 769.439
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.40

І. О. Чуєва
кандидат наук фізичного виховання і спорту,
доцент туризму
Запорізького національного університету

Е. А. Криволапов
викладач кафедри туризму
Запорізького національного університету

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ МЕТОДАМИ ПЕРЕХРЕСНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, що забезпечує їхню конкурентоспроможність на ринку готельних послуг. Відображено вимоги провідних підприємств сфери туризму і гостинності до процесу професійної підготовки фахівців готельно-ресторанної справи. Виявлено принципи процесу професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, спрямованого на підвищення їхньої конкурентоспроможності. Висвітлено сутність і класифікацію професійних компетенцій фахівців сфери туризму і готельного господарства за трьома групами: компетенції суб'єкта життєдіяльності; компетенції соціальної взаємодії; компетенції професійної діяльності у сфері гостинності.

У процесі дослідження проведено опитування представників провідних підприємств сфери туризму і гостинності міста Запоріжжя (готелі і готельно-ресоранні комплекси «Театральний», "Khortitsa Palace", "Slava", "Intourist", "Porto Riva"). Результати опитування демонструють, що до процесу професійної підготовки фахівців готельно-ресторанної справи висуваються серйозні технологічні вимоги, вимоги до професійних якостей співробітників готельного підприємства, що відповідають специфіці цільової аудиторії готельної послуги, вимоги до особистісних якостей майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи.

У межах дослідження доведено доцільність використання тренінг-технологій у процесі формування професійних компетенцій майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Проаналізовано досвід створення і функціонування навчально-тренінгової аудиторії, що сприяє набуттю практичного досвіду у сфері готельно-ресторанної справи одночасно зі здобуттям профільної освіти студентами вишу з урахуванням системного та практикоорієнтовного підходів. У дослідженні відображено значення і можливість застосування на платформі навчально-тренінгової аудиторії принципів крос-тренінгу, що є одним із методів перехресного навчання.

Доведено, що заздалегідь спланована й узгоджена із представниками ЗВО і провідними підприємствами готельно-ресторанної справи програма крос-тренінгу дає можливість студенту реалізувати себе як співробітника всіх служб готельного підприємства, забезпечити його конкурентоспроможність у майбутньому.

Ключові слова: *готельно-ресторанна справа, перехресне навчання, навчально-тренінгові аудиторії, крос-тренінг, компетентісний підхід, практикоорієнтованість.*

Постановка проблеми. Нині одним з основних завдань туристичної галузі України є створення умов для поліпшення якості та модернізації сфери гостинності, а також забезпечення доступності та конкурентоспроможності туристських послуг. У межах даного завдання необхідно вдосконалювати і розвивати процес підготовки кадрів у галузі туризму завдяки підвищенню кваліфікації і професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

В умовах ринкової економіки для готельно-ресторанної справи необхідна професійна підготовка співробітників, конкурентоспроможних на туристському ринку, компетентних, відповідальних, професіоналів у своїй сфері діяльності і суміжних областях, готових до ефективної роботи в умовах застосування міжнародних стандартів, здатних до безперервного професійного росту, професійної та соціальної мобільності, таких, що прагнуть до безперервної освіти, здатних адаптуватися до постійно мінливого зовнішнього середовища.

Аналіз останніх досліджені і публікацій. Процес вивчення особливостей професійної підготовки фахівців сфери гостинності включав аналіз наукової літератури з теорії і методики професійної освіти у сфері туризму (Н. Бакланова, Л. Безкоровайна, В. Кальней, В. Кузнєцов); професійного самовизначення особистості у зазначеній вище галузі (І. Зорін, Ю. Константинов, А. Сесьолкін); тенденцій розвитку додаткової

© Чуєва І. О., Криволапов Е. А., 2019

освіти та перепідготовки персоналу для туристичного бізнесу (В. Горський, А. Федулін); навчального та методичного аспектів процесу навчання (М. Морозов, Н. Морозова й ін.); процесу формування професійних компетенцій (Н. Гулієв, Т. Третьякова й ін.).

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми показує суперечності між положеннями Болонської конвенції, яка передбачає створення єдиного освітнього простору, що характеризується якістю професійної освіти, мобільністю студентів і професорсько-викладацького складу, переміщенням випускників на ринку праці, та низькою орієнтованістю вітчизняної освіти на систему знань; специфікою професійної діяльності співробітників готельно-ресторанного бізнесу, що потребує соціальної і професійної мобільності в разі появи нестандартних ситуацій, і неготовністю студентів випускних курсів самореалізуватися в таких ситуаціях; потребою сформованості професійних компетенцій у студентів, які здобувають туристську освіту, і відсутністю концептуальних основ і підходів до їх формування [3, с. 44].

Метою статті є виявлення принципів процесу професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, спрямованих на підвищення їхньої конкурентоспроможності.

Виклад основного матеріалу. Результати опитування представників провідних підприємств сфери туризму і гостинності м. Запоріжжя демонструють, що до процесу професійної підготовки фахівців готельно-ресторанної справи висуваються такі вимоги:

– технологічні вимоги, які передбачають знання і володіння необхідними прийомами і процедурами дій у типових ситуаціях під час професійної діяльності;

– вимоги до професійних якостей співробітників готельного підприємства, що відповідають специфіці цільової аудиторії готельної послуги;

– вимоги до особистісних якостей майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи [1, с. 24].

Отже, випускник вишу повинен володіти знаннями, уміннями і навичками, відповідними специфіці готельного-ресторанного бізнесу, а процес професійної підготовки повинен бути побудований на таких принципах:

– демократизації і гуманізації навчання – урахування індивідуальних особливостей особистості випускника вишу, створення умов для саморозвитку, саморегуляції і самоконтролю;

– практикоорієнтованості – навчання в контексті майбутньої професійної діяльності; поєднання навчання у спеціально створених виробничих умовах – імітація майбутнього робочого місця;

– соціальної і професійної мобільності – формування навичок взаємодії у сфері гостинності; безперервне оновлення змісту професійної підготовки;

– відповідності вимогам готельно-ресторанної справи – застосування сучасних технологій, прийомів і способів виконання професійних завдань з урахуванням передового досвіду у сфері готельно-ресторанної справи;

– інноваційності – прагнення до створення і застосування нових послуг із метою вдосконалення готельного-ресторанного бізнесу;

– культуроосвіченості – мовна практика, знання особливостей культури і традицій іноземних держав;

– толерантності, або терпимості щодо культури і релігії гостей готельного підприємства, дотримання етичних норм під час обслуговування [2, с. 126].

Результати дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців сфери гостинності і досвіду взаємодії освіти з роботодавцями м. Запоріжжя акцентують увагу на необхідності активного включення студентів на всіх етапах навчання в умови професійного середовища (готельні підприємства), їхньої вмотивованості на досягнення особистісного і професійного зростання, відповідно професійним завданням, що ускладнюються, це буде сприяти їхньому соціально-особистісному професійному становленню в обраній професії.

У даний час одним зі шляхів модернізації системи освіти є компетентісний підхід до професійної підготовки фахівців, мета якого полягає в подоланні розриву між результатами навчання та сучасними вимогами роботодавців.

Під професійною компетентністю фахівців готельно-ресторанної справи розуміється інтегрована характеристика, що передбачає здатність фахівця готельно-ресторанної справи вирішувати професійні проблеми і завдання, що постають у реальних ситуаціях професійної діяльності на підприємствах готельно-ресторанної справи, з використанням знань, умінь і професійного досвіду.

Професійні компетенції фахівця готельно-ресторанної справи можна об'єднати у три групи:

а) компетенції суб'єкта життєдіяльності:

– компетенції охорони здоров'я і безпеки (знання правил особистої гігієни;

– знання і дотримання санітарних норм і техніки безпеки на підприємствах готельного бізнесу; негативне ставлення до паління, спиртних напоїв, наркотиків; толерантне ставлення до норм способу життя в інших країнах, релігійних традицій, свободи і відповідальності вибору способу життя);

– ціннісно-смислові компетенції фахівця готельно-ресторанної справи (знання особливостей культури і релігії країн, представники яких проживають у готельному підприємстві; толерантне ставлення і повага до традицій своєї й інших країн;

– інтеграційна компетенція (систематизація і безперервне здобуття знань про нові тенденції розвитку готельного господарства);

– цивільно-громадські компетенції (здобуття і поширення знань про права й обов'язки громадян під час перебування в Україні й інших державах, дотримання законодавства щодо сфери туризму);

– компетенції особистісного саморозвитку, саморегуляції і самоконтролю (здатність регулювати свій фізичний і емоційний стан; прагнення до безперервного саморозвитку і професійного становлення у сфері гостинності; удосконалення мовної практики);

б) компетенції соціальної взаємодії:

– компетенції соціальної і професійної взаємодії у сфері гостинності (комунікабельність, стресостійкість, доброзичливість, уміння працювати в команді, знання і дотримання корпоративної культури, толерантність, соціальна і професійна мобільність);

– компетенції у професійному спілкуванні (уміння знаходити спільну мову із клієнтами, колегами та партнерами; володіння технологіями обслуговування гостей підприємства готельного господарства; знання психотипів споживачів; уміння вести презентації та переговори; знання і дотримання етикету, зокрема телефонного; знання документообігу у сфері гостинності, володіння іноземними мовами);

в) компетенції професійної діяльності у сфері гостинності:

– компетенції пізнавально-аналітичної діяльності (володіння навичками визначення та вирішення проблем у сфері гостинності; здатність проводити маркетингові дослідження для підприємств готельного господарства, сегментацію ринку готельних послуг);

– компетенції професійної діяльності на підприємствах сфери гостинності (володіння навичками планування, проектування та прогнозування розвитку готельного підприємства; моделювання ситуацій на ринку готельних послуг; володіння інформацією і дотримання туристських формальностей);

– інформаційні компетенції (знання оргтехніки підприємства сфери гостинності; знання спеціалізованих комп'ютерних програм: систем бронювання, систем безпеки, автоматизованих систем управління, інтерактивних телесистем) [4, с. 17].

Отже, фахівець готельно-ресторанної справи буде професіоналом, якщо ця особистісна якість буде умовою професійної діяльності і ґрунтуватиметься на компетенції, ступінь сформованості та напрям якої визначається відповідністю вимогам за фахом, вимогам роботодавців і майбутнім професійним завданням.

Професіоналами не можна назвати фахівців, що випускаються з вишів, мають профільну освіту, оскільки професіоналізм формується у процесі здійснення професійної діяльності.

У результаті дослідження туристського ринку Запоріжжя виділені такі характеристики професіонала готельно-ресторанної справи:

– працьовитість;

– клієнтоорієнтованість;

– комунікабельність;

– відповідальність;

– професійна мобільність;

– уміння утримувати в пам'яті великий обсяг інформації і правильно її використовувати за необхідності;

– уміння працювати зі спеціалізованими комп'ютерними програмами.

До характеристик особистості, що заважають ефективному виконанню професійних завдань, належать такі:

– інертність;

– небажання продуктивно працювати;

– небажання і нездатність до навчання;

– безвідповідальність;

– відсутність комунікативних здібностей;

– відсутність навичок роботи з комп'ютером;

– відсутність мовної практики [5, с. 263].

Дослідження практики підготовки фахівців сфери туризму і гостинності в Запорізькому національному університеті (далі – ЗНУ) показало, що з метою формування професійних компетенцій у процесі підготовки даних фахівців необхідне дотримання таких умов:

– використання компетентнісного підходу в навчанні студентів;

– застосування в навчальному процесі методів активного навчання;

– раціональне поєднання теоретичного і практичного навчання;

– систематична оцінка рівня сформованості професійних компетенцій;

– підвищення особистісної мотивації;

– упровадження інтерактивних інформаційних технологій у навчальний процес [6, с. 69].

Отже, навчальні заклади, які здійснюють професійне навчання студентів за напрямом «Готельно-ресторанна справа», повинні бути орієнтовані на формування професійних компетенцій майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи за допомогою впровадження і використання інновацій у сфері освіти і готельного господарства.

У межах упровадження інноваційних технологій в освітній процес доцільно використовувати можливості тренінг-технологій, що створюють ситуації «занурення» у діяльність готельного підприємства загалом і в конкретну роботу одного зі співробітників готелю зокрема.

Дані можливості використані ЗНУ у професійному навчанні студентів за фахом «Готельно-ресторанна справа».

Створення і функціонування навчально-тренінгової аудиторії «Бар» сприяло набуттю прак-

тичного досвіду у сфері гостинності одночасно зі здобуттям профільної освіти студентами вишу з урахуванням системного та практикоорієнтованого підходів.

З використання у процесі навчання навчально-тренінгової аудиторії «Бар» студенти ознайомлені з усіма функціями барів, технологіями створення напоїв, коктейлів.

Професійне навчання студентів мало здійснюватися за принципом рівності кількості теоретичних і практичних годин.

Отже, на платформі навчально-тренінгової аудиторії можуть реалізовуватися принципи крос-тренінгу (чергування різних видів навчання: практичне – теоретичне), що є одним із методів перехресного навчання і має на меті виконання таких освітніх завдань, як:

– ліквідація процесу стагнації в освітньому процесі;

– можливість вибору різних диверсифікованих напрямів для професійного зростання;

– поліпшення робочої атмосфери в різних службах готельного підприємства;

– стимулювання здорової конкуренції між співробітниками підрозділів готельного чи ресторанного підприємства;

– стимулювання загальної мотивації персоналу готельного-ресторанного підприємства;

– формування корпоративного духу спільною метою і завданнями всього готельного підприємства.

Заздалегідь спланована й узгоджена із представниками ЗВО і провідними підприємствами готельно-ресторанної справи програма крос-тренінгу надає можливість студентам реалізувати себе в ролі співробітників усіх служб готельного-ресторанних підприємств [1, с. 23].

Отже, за допомогою навчально-тренінгових аудиторій можна систематизувати кілька видів діяльності, як-от:

– організація презентацій основних напрямів діяльності та специфіки роботи співробітників готельного підприємства;

– надання інформації для написання науково-дослідницьких, курсових і дипломних робіт;

– спільне розроблення навчально-методичних видань, програм практик;

– участь представників готельно-ресторанних підприємств в екзаменаційних комісіях;

– спільне проведення круглих столів, виставок, науково-практичних конференцій.

Висновки і пропозиції. У результаті проведеного аналізу можливості застосування тренінгових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в рамках ЗНУ можна констатувати, що:

– тренінгові технології сприяють формуванню професійних компетенцій фахівців готельно-ресторанної справи;

– функціонування тренінгово-навчальних аудиторій є яскравим прикладом соціального партнерства навчальних закладів і роботодавців;

– формується нова модель професійної підготовки фахівців сфери готельного господарства, заснована на принципах «вирощування співробітника» готельного підприємства з нижчих щаблів кар'єрної драбини до найвищих;

– скорочується період адаптації молодих фахівців на підприємстві сфери гостинності.

Список використаної літератури:

1. Безкоровайна Л., Короленко К. Перспективні шляхи розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців із туризмознавства у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.* 2017. Вип. 77 (2). С. 21–25
2. Освітні технології : навчально-методичний посібник / К. Кіктенко та ін. ; за заг. ред. О. Пєхоти. Київ : А. С. К, 2011. 256 с.
3. Лернер И. Проблемное обучение. Москва : Знание, 1999. 64 с.
4. Матюшкин А. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва : Педагогика, 1997. 168 с.
5. Махмутов М. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. Москва : Педагогика, 2012. 368 с.
6. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : методичний посібник. Київ, 2012. 135 с.

Chuieva I., Kryvolapov E. Ways of increasing the competitive capacity of future facilities of the hotel reservoir course by transmitting education methods

The urgency of the chosen topic is due to the need to improve the professional training of future specialists in hotel and restaurant business, which ensure their competitiveness in the market of hotel services. The article reflects the requirements of the leading enterprises of tourism and hospitality to the process of professional training of specialists in hotel and restaurant business. The principles of the professional training of future specialists in hotel and restaurant business, aimed at in creasing their competitiveness, are revealed. In the article the essence and classification of professional competences of specialists of the sphere of tourism and hotel economy, united in three groups: the competence of the subject of life; competence of social interaction; competency of professional activity in the field of hospitality.

In the course of the survey, a survey of leading enterprises of the tourism and hospitality industry of Zaporozhye (hotel and hotel complexes "Theater", "Khortitsa Palace", "Slava", "Intourist", "Porto Riva") was conducted. The results of the surveys how that the process of professional preparation of specialists in the

hotel and restaurant business put forward serious technological requirements, requirements for the professional qualities of the hotel company staff that meet the specifics of the target audience of hotel services and the requirements for the personal qualities of the future specialist hotel and restaurant business

As part of the study, the feasibility of using training technologies in the process o forming professional competences for future specialists in hotel and restaurant business has been proven. The experience of the creation and functioning of the training and training audience, which facilitates the obtaining of practical experience in the field of hotel and restaurant business, was analyzed, along with obtaining profile education by the students, taking into account systemic and practical orientation approaches. The study reflects the importance and the possibility of applying on the platform of the training-training audience the principles of cross-training, which is one of the methods of cross-learning.

It has been proved that the program of cross-training provided in advance and coordinated with the universities and leading enterprises of the hotel and restaurant business provides students with the opportunity to realize themselves as an employee of all the services of the hotel company, ensuring its competitiveness in the future.

Key words: *hotel-restaurant business, cross-curriculum, educational and training audiences, cross-training, competency approach, practical orientation.*

УДК 378.147.091.3:001.891
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.41

О. Л. Шквир
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЯК ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті акцентовано увагу на проблемі навчання майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, переорієнтації процесу навчання на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, отримання студентами оперативних знань шляхом використання інноваційних педагогічних технологій. Виокремлено технологію навчання як дослідження. Доведена необхідність вивчення специфіки використання цієї технології в закладах вищої освіти. З'ясовано, що дослідницька діяльність людини має біологічну природу, оскільки є проявом орієнтаційного рефлексу – одного з основних рефлексів живих організмів. Встановлено, що в ролі мотиву дослідницької діяльності виступає психологічна потреба в пошуковій активності. Уточнено сутність понять «орієнтаційний рефлекс», «пошукова активність». Доведено, що психологія дослідницької діяльності людини є основою технології організації навчання як дослідження. Розкрито зміст поняття «технологія навчання студентів як дослідження». Висвітлено думку про те, що ця технологія передбачає реалізацію нової моделі навчальної діяльності студентів. Ураховуючи специфіку навчання студентів у закладах вищої освіти, розкрито основні компоненти технології навчання студентів як дослідження: цільовий, концептуальний, мотиваційний, змістовий, процесуально-комунікативний. У контексті цільового компонента розкрито мету і завдання викладача вищої освіти. У контексті концептуального – методологічну основу організації навчання як дослідження. Мотиваційний компонент представлено через основні мотиви та рівні мотивації студентів. Розроблено вимоги до організації навчальної діяльності студентів у контексті змістового компонента. Запропоновано методи і форми організації навчання як дослідження в контексті процесуально-комунікативного компонента. Зазначено, що показником успішної організації навчання як дослідження є високий ступінь активності та самостійності студентів. Виявлено три рівні організації навчання як дослідження: низький, середній і високий. Розглянуто вимоги до викладача закладу вищої освіти, які висуває технологія організації навчання як дослідження.

Ключові слова: *педагогічна технологія, оперативні знання, орієнтаційний рефлекс, пошукова активність, технологія навчання студентів як дослідження.*

Постановка проблеми. Зміни соціальних і економічних умов життя в Україні вимагають нових підходів до навчання майбутніх фахівців і переосмислення ролі педагогічного процесу в закладах вищої освіти, що зазначено в законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. (2014 р.).

Оскільки кількість засвоєних готових знань не гарантує успіху в майбутньому житті й якості у професійній діяльності, то навчання як засвоєння готових знань втратило актуальність у сучасному світі. Вища школа сьогодні покликана не давати готові знання, а організовувати процес навчання шляхом використання інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на отримання здобувачами освіти оперативних знань як інструмента творчого оволодіння професійною діяльністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні методологічні й теоретичні положення інноваційної педагогічної діяльності визначені у працях І. Беха, Ю. Гільбуха, І. Дичківської, І. Підласого, С. Полякова, М. Поташника, Г. Селевка, В. Сластьоніна й ін. Запровадження педагогічних технологій у практику розпочинається в 60-х рр. XX ст. У закордонній теорії і практиці воно пов'язане з іменами Б. Блума, Д. Брунера, Дж. Керола, Ю. Бабанського, В. Беспалька, П. Гальперіна, а в українській науці – В. Бондаря, О. Дубасенюк, І. Коновальчука, В. Лозової, О. Падалки, І. Підласого, О. Пєхоти й ін.

Педагогічна технологія – це система дій викладача і студентів, які необхідно виконати у процесі оптимально організованого освітнього процесу з метою досягнення високого рівня готовності до професійної діяльності. Це, за О. Падалкою, діяльнісний сценарій організації навчально-пізнавальної діяльності студентів із метою оволодіння обраною професією [6, с. 128]. Погоджуємося із В. Кравченко в тому, що педагогічна технологія є сукупністю визначених методів і засобів впливу [2, с. 332].

Сьогодні в науковій літературі представлені різні види педагогічних технологій. Серед них технологія навчання як дослідження, що висвітлена у працях А. Кіктенко, М. Кларіна, О. Любарської, О. Пєхоти й ін. Однак вона описана ними як технологія навчання школярів. Уважаємо, що впровадження концептуальних положень цієї технології у практику вищої школи сприятиме трансформації лекційно-семінарської системи навчання в більш активну та діяльнісну, активізації навчально-

© Шквир О. Л., 2019

пізнавальної діяльності студентів, отриманню ними не пасивних (енциклопедичних) знань, а оперативних (знань інтелектуальних технік).

Мета статті полягає у висвітленні компонентів технології навчання студентів як дослідження.

Виклад основного матеріалу. Під час розгляду діяльності викладача сучасного закладу вищої освіти ми основним її аспектом визначаємо організацію процесу навчання як дослідження, що передбачає суб'єктивне відкриття студентом нових знань на основі індивідуальної актуалізації попередньо засвоєних ним же знань і вмінь, уведення їх до особистісного пізнавального простору [4, с. 132].

Погоджуємося із Т. Равчиною, яка в контексті філософії конструктивізму виокремлює такі основні положення навчання студентів:

– знання не можна повністю передати іншій людині або відтворити, оскільки вона набуває їх у процесі пізнавальної діяльності;

– особистість самостійно творить суб'єктивний образ об'єктивної реальності, конструює знання шляхом пошуку власного розуміння, визначення значення реальних об'єктів, надання їм особистісного сенсу;

– особистість конструює знання на підставі набутого досвіду, власних когнітивних схем;

– особистість пізнає реальні, а не абстрактні об'єкти, у результаті взаємодії з ними, вирішення автентичних проблем, пов'язаних із реальним життям;

– особистість конструює власні знання у процесі взаємодії з іншими, обміну власним досвідом, своїми інтерпретаціями [8].

Основна роль викладача за такої організації навчання – залучити студента до ролі дослідника, який відкриває для себе нові наукові факти.

Ідея організації навчання як дослідження не є новою. Так, М. Монтессорі, відомий італійський педагог-гуманіст (1870–1952 рр.), наголошувала на тому, що в наших майбутніх фахівців треба «більше розвинути … дух ученого, ніж механічний хист; інакше кажучи, підготовка має відбуватися радше в напрямі ідеї, ніж у напрямі механічного хисту». Дослідниця зазначала, що майбутніх спеціалістів треба ознайомлювати насамперед із методами наукового пошуку, з «духом науки», у межах їхніх фахових завдань [3, с. 10, 12].

М. Пирогов зазначав, що педагоги, які бажають виховувати у студентів любов до науки, повинні організувати свої заняття таким чином, щоби розум вихованців під час лекції був у постійній роботі. Він радив викладачам замість звичайних лекцій запроваджувати «сократівський спосіб учіння» – бесіди. До проведення таких занять студенти повинні готуватися за вказаними джерелами, щоби не тільки бути готовими відповідати й уточнювати відомості, а й обговорювати наукову інформацію [7, с. 6, 138–139].

Погоджуємося з думками В. Сластьоніна щодо необхідності орієнтації студентів у процесі навчання на дослідження питань, які вивчаються, набуття початкового досвіду дослідницької діяльності, формування вмінь застосовувати методи дослідження у вирішенні практичних завдань [10].

Заслуговують на увагу дослідження психологів (П. Гальперін, О. Запорожець, І. Павлов, О. Поддьяков, П. Симонов, Г. Файн), оскільки вони свідчать про те, що дослідницька діяльність людини є проявом орієнтаційного рефлексу – одного з основних рефлексів живих організмів. Сутність його полягає у вивченні навколишнього середовища, що стимулюється новизною або змінами, які виникають. Так, П. Симонов до ідеальних потреб людини відносить потребу пізнання навколишнього світу. Він зазначає, що людина важко переносить і не може адаптуватися до невизначеності та загадковості. Уникненню такого стану сприяє особлива форма орієнтаційно-дослідницької діяльності – цілеспрямована цікавість. Її завдання – доповнити, уточнити дані, сприяючи цим мінімізації невизначеності [9].

За твердженням І. Павлова, в основу пошукової активності покладено безумовний рефлекс (орієнтаційний) [5, с. 308–309]. Пошукова активність – це тип реакції, необхідний у ситуаціях невизначеності в умовах відсутності або часткової відсутності можливості прогнозування розвитку ситуації, що склалася. Пошукова активність спрямована здебільшого на вирішення проблеми або на зміну ставлення до неї [1].

Отже, основа дослідницької діяльності біологічна – потреба в пізнанні нового. Щоби залучити студента до дослідницької діяльності у процесі навчання, необхідно формувати психологічну потребу в пошуковій активності, яка виконує роль мотиву. Потреба в пізнанні нового виникатиме тоді, коли студент стикається з питаннями, проблемами, ситуаціями, які є для нього новими і які він має самостійно вирішити.

Ці ідеї є підґрунтям технології навчання студентів як дослідження, яка передбачає систему дій викладача в організації навчально-пізнавальної діяльності, спрямованих на постановку студентів у позицію дослідника і допомогу їм у здійсненні самостійного пошуку нових теоретичних знань, оволодінні оперативними знаннями та досвідом дослідницької діяльності. На нашу думку, ця технологія передбачає реалізацію нової моделі навчальної діяльності студентів: коли дослідження є не лише додатковим видом діяльності (науково-дослідна робота студентів), а інтегроване в навчання і сприймається як головний механізм професійного становлення майбутнього фахівця.

Визначаємо такі її основні компоненти: цільовий, концептуальний, мотиваційний, змістовий, процесуально-комунікативний. Висвітлимо їх, ураховуючи специфіку навчання студентів у закладах вищої освіти.

Цільовий компонент. Мета застосування технології навчання як дослідження полягає в набутті студентами досвіду дослідно-пізнавальної діяльності, розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, дослідницьких якостей і умінь, формуванні активної, мислячої, творчої особистості майбутнього фахівця.

Для досягнення цієї мети потрібно формувати у студентів стійкий інтерес до пізнання світу шляхом дослідницької діяльності; досвід самостійного пошуку нових знань і використання їх в умовах творчості. Тому навчання значною мірою має ініціюватися студентами.

Головне завдання викладача – застосування різноманітних методів і форм навчально-пізнавальної діяльності, у процесі яких студент має змогу здійснювати для себе наукові мікровідкриття, доходити до самостійних висновків [11, с. 317].

Концептуальний компонент. Методологічною основою організації навчання як дослідження в закладі вищої освіти є психологія дослідницької діяльності людини; системний, діяльнісний, особистісний, дослідницький підходи до підготовки майбутніх фахівців і принципи проблемності, професійної мобільності, урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів у процесі навчання.

Мотиваційний компонент технології характеризується розвитком пізнавально-дослідницького інтересу і формуванням потреби в пошуковій діяльності. Вирізняємо три рівні мотивації студентів до дослідно-навчальної діяльності. Перший рівень характеризується однаковим ступенем інтересу, бажанням і прагненням студентів і до дослідницької, і до репродуктивної навчальної діяльності. Для другого характерне переважання у студентів інтересу і прагнення до дослідницької діяльності. За найвищого – дослідницького рівня мотивації – інтерес студентів до цього виду діяльності домінує.

Змістовий компонент технології передбачає використання змісту матеріалу навчальних дисциплін закладу вищої освіти для організації пошукової діяльності; розвитку інтелектуального, творчого потенціалу студента. Викладач визначає у змісті такі поняття, факти, висновки, до яких студенти змогли б дійти самостійно за допомогою питань або завдань викладача евристичного характеру.

Керуючись основними положеннями щодо організації дослідницької діяльності учнів (А. Кіктенко, М. Кларін, О. Любарська, О. Пєхота), ми визначили основні вимоги до організації навчальної діяльності студентів, а саме:

1. Спонукання студентів до формулювання нових для них понять, наявних суджень і міркувань.
2. Зіштовхування студентів із суперечностями між відомим (наявними знаннями) і невідомим (новими науковими знаннями).
3. Стимулювання студентів до висування припущень і здогадів.
4. Надання можливості студентам досліджувати свої припущення у процесі дискусійного обговорення, аналізу наукової літератури або пояснення викладача.
5. Створення умов для оцінки студентами практичного значення нових знань у майбутній професійній діяльності.

Під час організації навчання як дослідження варто враховувати те, що схильність студентів до дослідницької діяльності значною мірою індивідуальна. Вона виявляється у своєрідності розвитку їхніх пізнавальних інтересів, наукових здібностей, спостережливості, уваги, гнучкості й аналітичності мислення, пам’яті, змісту й обсягу знань. Це свідчить про особистісно орієнтований характер технології навчання як дослідження [11, с. 317].

Процесуально-комунікативний компонент. Технологія навчання як дослідження потребує використання відповідного інтерактивного інструментарію непрямого і перспективного керування діяльністю студентів, що спрямовував би їх на пошук пояснень і доведень закономірних зв’язків і відношень явищ і процесів, що вивчаються.

Науковці (М. Бурда, Ю. Кулюткін, В. Осинська, Є. Семенов, Н. Тарасенкова, Л. Фрідман та ін.) у контексті дослідницького підходу дійшли висновку про необхідність використання евристичних методів, сприяючи цим переорієнтації процесу навчання на процес дослідження навчальних тем. До таких методів вони відносять метод евристичних питань, метод гіпотез, метод прогнозування, метод спростування й ін. Додамо, що технологія організації навчання як дослідження передбачає використання інтерактивних і проблемних методів і форм навчання. Вона спонукає до суб’єкт-суб’єктної та міжособистісної взаємодії (парної, групової, колективної). Педагог залучає і спрямовує студентів до пошуку фактів, наукової інформації, відкриття для себе ідей, законів, теорій, що пояснюють суть реальних явищ (шлях від теоретичного міркування до практичного досвіду), а також організовує спостереження, експериментування, практичну діяльність і осмислення отриманих фактів, систематизацію й узагальнення власних міркувань (шлях від практичного досвіду до теоретичного міркування) [11, с. 318].

Показником успішної організації навчання як дослідження є високий ступінь активності та самостійності студентів.

Вирізняємо три рівні організації навчання як дослідження: низький, середній і високий. Перший характеризується тим, що викладач сам ставить проблему й обирає методи її вирішення. На середньому рівні ініціатива викладача виявляється на етапі постановки проблеми, тоді як методи її вирішення студенти шукають самостійно. Високий рівень навчання як дослідження визначається самостійністю студентів і на етапі постановки проблеми, і у процесі пошуку методів її вирішення.

Технологія організації навчання як дослідження висуває низку вимог до викладача закладу вищої освіти. По-перше, він повинен мати широку ерудицію в конкретній науковій галузі, що відповідає навчальним предметам, які він викладає (психологічну, педагогічну, методичну, дослідницьку).

По-друге, роль викладача має характеризуватися високим рівнем активності й самостійності студентів. Таким рівнем визначається роль фасилітатора. Фасилітацією (від лат. «допомога») називають особливу позицію викладача, який відмовляється від ролі транслятора знань на користь ролі помічника, що супроводжує пошук студентів.

По-третє, особливістю рефлексивної культури такого викладача має бути здатність спостерігати, оцінювати, самоідентифікувати себе з педагогічним ідеалом, на цій основі робити прогнози для себе. Це сприяє розвитку і функціонуванню креативного ядра особистості викладача як науковця, визначає готовність діяти в ситуації невизначеності, спрямовує на пошук нових, нестандартних шляхів вирішення педагогічних завдань, реалізацію інновацій, переосмислення особистісного досвіду [11, с. 318].

Специфіка педагогічної діяльності педагога вищої школи потребує від нього не тільки володіння системою загальнокультурних та психолого-педагогічних знань, необхідних для організації й ефективної взаємодії в навчальному процесі, але і глибоких спеціальних знань і вмінь організації діалогу евристичного характеру.

Висновки і пропозиції. Отже, технологія навчання як дослідження передбачає суб'єктивне відкриття студентом нових знань за допомогою викладача. Вона сприяє розвитку у студентів пізнавальних інтересів, самостійності, активності, наукового і творчого мислення; свідомому оволодінню теоретичними й оперативними знаннями; формуванню дослідницьких якостей і умінь. Таке навчання висуває нові вимоги до професійної компетентності викладача вищої школи, спонукає по-новому розуміти мету і функції своєї професійної діяльності.

Подальших наукових розвідок потребує питання вивчення педагогічного досвіду використання технології навчання як дослідження у практиці закладів вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Гильбух Ю., Гарнец О., Копробко С. Феномен умственной одаренности. Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 147–155.
2. Кравченко В. Сутність і значення інноваційних технологій у професійній підготовці магістрів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : збірник наукових праць / редкол.: Т. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя : КПУ, 2016. Вип. 49 (102). С. 329–334.
3. Монтессорі М. Метод наукової педагогіки та практика його в будинках для дитини. Переклад з італійської В. Щербаненко. Київ : Держ. ви-цтво, 1921. 156 с.
4. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О. Пєхота та ін. ; за ред. О. Пєхоти. Київ : А. С. К., 2003. 255 с.
5. Павлов И. Полное собрание сочинений : в 6 т. Т. 3. Кн. 1. Москва ; Ленинград, 1951. 392 с.
6. Педагогічні технології / О. Падалка та ін., 1995. 254 с.
7. Пирогов Н. Избранные педагогические сочинения / сост. А. Алексюк, Г. Савенок. Москва : Педагогика, 1985. 496 с.
8. Равчина Т. Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти. Вісник Львівського університету. Серія «Педагогіка». 2009. Вип. 25. Ч. 3. С. 13–22.
9. Симонов П. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты. Москва : Наука, 1975. 574 с.
10. Сластёнин В., Мищенко А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. Советская педагогика. 1991. № 10. С. 79–84.
11. Шквир О. Організація навчання як дослідження – умова ефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення : матеріали Міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції, м. Хмельницький, 28 лютого 2017 р. Хмельницький : ХГПА, 2017. С. 316–319.

Shkvyr O. Technology of teaching students as a research

The article focuses on the problem of the teaching the future specialists in higher education institutions, reorientation of the educational process on subject-subject interaction, and the acquisition of operational knowledge by students through the use of innovative pedagogical technologies. The technology of teaching as a research has been singled out. The necessity of studying the specifics of the use of this technology in higher education institutions has been proved. It is found out that human research activity has a biological nature, as it is an expression of the orientation reflex – one of the main reflexes of living organisms. It is established that the role of the motive of research activity is the psychological need for search activity. The essence of the concepts "orientation reflex", "search activity" has been specified. It is proved that the psychology of human research activity is the basis of the technology of organization of teaching as a research. The content of the concept "technology of teaching students as a research" has been revealed. The idea is that this technology provides for the implementation of the new model of educational activities of students. Taking into account the specificity of teaching students in higher education institutions, the main components of the technology of teaching students as a research have been revealed: target, conceptual, motivational, content, procedural-communicative. In the context of the target component, the purpose and the tasks of the teacher of higher education have been revealed. In the context of conceptual component – the methodological basis for organizing teaching as a research has been shown. The motivational component is presented through the main motivations and levels of students' motivation. The requirements for the organization of educational activities of students in the context of the content component have been developed. The methods and forms of organization of teaching as a research in the context of the procedural-communicative component have been offered. It is noted that the indicator of successful organization of teaching as a research is the high degree of activity and independence of students. Three levels of organization of teaching as a research have been identified: low, medium and high. The requirements for a teacher of a higher education establishment, which are put forward by the technology of organization of teaching as a research, have been studied.

Key words: *pedagogical technology, operative knowledge, orientation reflex, search activity, technology of teaching students research.*

УДК 378.14: 330.46
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.42

Ю. М. Штика
викладач кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті акцентується увага на тому, що на сучасному етапі розвитку системи підготовки фахівців і підвищенні її якості ключовою ланкою є процес формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей, яка пов'язана із зібранням, оцінкою й аналізом інформації з подальшим виробленням практичних рекомендацій у тій чи тій галузі, зокрема й економічній, з урахуванням актуальної ситуації та прогностичних тенденцій. У статті представлено теоретичне обґрунтування методологічних підходів до формування аналітичної компетенції як основи професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей: системного, діяльнісного, інформаційного та компетентнісного. Зазначено, що реформа сучасної вищої освіти в галузі економіки поступово набуває інноваційного характеру, визначаючи глибокі системні перетворення в системі підготовки кадрів з економіки.

Зафіксовано доцільність застосування системного підходу, що дає змогу тлумачити формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей у процесі професійної підготовки з позицій логіки синтезу, взаємозв'язків та інтеграції всіх її компонентів. Компетентнісний підхід забезпечує формування спеціальних аналітичних знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання професійної діяльності сучасних фахівців економічної галузі. Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців економічних спеціальностей є засобом формування здатності самостійно здійснювати свою навчальну діяльність і усвідомлено управляти нею, брати на себе відповідальність за результати своїх дій і вчинків. Інформаційний підхід застосовується для виявлення й аналізу інформаційних аспектів процесу розвитку аналітичної діяльності фахівця економічних спеціальностей. Усі розглянуті методологічні підходи передбачають специфічний аналіз психолого-педагогічних проблем, виявлення та зіставлення їхньої значущості, пропонують свої шляхи та методи вирішення цих проблем, визначають необхідну стратегію та дозволяють зробити орієнтовний прогноз успішності педагогічних дій. Зазначено, що всі вони мають застосовуватися в комплексі.

Ключові слова: *аналітична компетентність, майбутні фахівці економічних спеціальностей, методологія, методологічні підходи, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Процеси, що відбуваються в економічному, політичному і суспільному житті країни, сприяли розробленню нового підходу до проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, яка посідає особливе місце серед пріоритетних завдань сучасної вищої освіти в галузі економіки. Проблема якості професійної підготовки фахівців завжди зберігала свою актуальність, що є критерієм відповідності потребам суспільства.

У професійній підготовці майбутніх фахівців вагомості набуває орієнтація на компетентну особу, що дозволяє істотно полегшити адаптацію випускників у професійному середовищі, підвищити їхню конкурентоспроможність. Успішність функціонування системи вищої освіти визначається її педагогічними кадрами, які забезпечують підготовку майбутніх фахівців до ефективної професійної діяльності в умовах упровадження інноваційних методів організації й управління навчальним процесом; диверсифікації та розширення варіативності освітніх програм освіти, зміни їхніх завдань і змісту; оцінки результатів навчання.

У розвитку сучасної системи підготовки фахівців економічних спеціальностей і підвищенні її якості ключовою ланкою є процес формування професійних компетентностей, які зумовлюють появу інноваційних шляхів організації навчального процесу в закладах вищої освіти. Така ситуація потребує переосмислення ключових методологічних підходів до проєктування та реалізації освітнього процесу у професійній вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологію аналітичної діяльності в різних сферах життєдіяльності суспільства представлено в наукових розвідках О. Кокоріна, І. Кузнецова, Ю. Курносова, П. Конотопова, Ю. Сурміна, О. Яригіна й ін. Технології інформаційної аналітики, інформаційно-аналітичної діяльності, аналітико-синтетичного оброблення інформації розглядають такі дослідники, як: В. Варенко, Г. Власова, Г. Гордукалова, С. Григораш, І. Демуз, І. Захарова, О. Кобєлєв, О. Курлов, Г. Сілкова, Н. Сляднєва,

© Штика Ю. М., 2019

Л. Філіпова й ін. Розвиток аналітичної компетентності студентів у закладах вищої освіти розглядали Л. Астахова, А. Трофименко. Професійна підготовка майбутніх фахівців економічних спеціальностей не є новим напрямом у вищій освіті. Водночас теоретичний аналіз літературних джерел показав, що проблема формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей у закладах вищої освти не була предметом спеціального цілісного наукового дослідження.

Мета статті. Мета дослідження полягає в характеристиці методологічних підходів до процесу підготовки та формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Методологічні підходи визначають загальну логіку організації і здійснення навчального процесу. Як зазначає Н. Степанченко [12], складність вивчення та розроблення системи професійної підготовки зумовлює необхідність чіткої орієнтації на методологічні положення, що стосуються підготовки фахівців.

Сьогодні, як зазначає С. Ящук, перед системою вищої освіти стоїть завдання «максимального розкриття творчого потенціалу майбутнього фахівця, його саморозвитку, формування його компетентності» [14, с. 342]. Цілеспрямоване формування компетентності особистості, на думку науковця, «передбачає реалізацію в освітньому середовищі компетентнісного підходу» [14, с. 342]. Тому однією з найважливіших особливостей вищої економічної освіти є зростання значення компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Основними ознаками аналітичної компетентності сучасних фахівців економічної галузі є: знання з економіки, розуміння природи інформаційних процесів, володіння статистичними інструментами, методами аналізу даних, уміння бачити логічні зв'язки в системі зібраної інформації, здатність до проблематизації, розгляду явищ і процесів у різних аспектах, здатність відшукати необхідну інформацію з різноманітних джерел, зокрема з інформаційних потоків у режимі реального часу, володіння навичками аналізу виробничих ситуацій, власної професійної поведінки; структурування соціальних, економічних явищ, які є об'єктом професійної уваги чи виробничого втручання; використання інформаційно-комунікаційних технологій у пошуку джерел і літератури.

Аналітична діяльність фахівців економічних спеціальностей означає здатність до аналітичного мислення та наявність аналітичних здібностей, уміння аналізувати ефективності роботи підприємства, потреби в ресурсах, ефективності зв'язків, уміння проводити моніторинг діяльності підприємства, власної діяльності й основних конкурентів на ринку, здійснювати аналіз продуктивності праці й ефективності стратегії управління, планувати техніко-економічні нормативи матеріальних і трудових затрат, проводити аналіз фінансово-господарської діяльності підприємства різних організаційно-правових форм; проводити діагностику виробничо-економічного потенціалу підприємства; визначати тенденції його розвитку тощо.

Компетентнісний підхід, який покладений в основу стратегії модернізації вітчизняної освіти, треба розглядати як одну з найбільш адекватних відповідей системи вищої освіти на вимоги, які висуває до неї сучасне суспільство. М. Вачевський зауважує, що «компетентнісний підхід – це підхід до організації навчання або оцінки знань та вмінь, що ґрунтується на формалізованих кваліфікаційних вимогах до знань і навичок, які є обов'язковими для фахівця даної галузі для обіймання відповідної посади та виконання службових обов'язків, що належать до сфери його відповідальності» [4, с. 26]. На думку вченого, «компетентнісний підхід є основою для визначення методологічних прийомів підготовки фахівців для національної економіки, у тому числі в Україні» [4, с. 26].

Застосування компетентнісного підходу дозволяє розглянути підготовку майбутніх фахівців економічних спеціальностей як соціальну підсистему, виявити її структурні своєрідності й умови цілісності. Процесуально-функціональний аспект реалізації компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців економічних спеціальностей пов'язаний із виявленням специфічних характеристик освітнього процесу, які забезпечують формування і розвиток професійної компетентності студентів. Поділяємо думку І. Волощук про те, що для того, щоби випускник міг швидко адаптуватися на робочому місці й ефективно застосовувати свої знання, уміння та навички в умовах конкретного підприємства, у сучасних соціально-економічних умовах, доцільно впроваджувати в навчальний процес вищих навчальних закладів закономірності компетентнісного підходу, а саме:

– узгоджений взаємозв'язок навчальних програм із ключовими професійними компетентностями, сформованість яких є результатом вивчення даних програм дисциплін;

– узгодженість закладу вищої освіти та підприємства щодо термінів підготовки фахівців відповідних рівнів компетентностей;

– зв'язок між змістовою частиною лабораторних і практичних занять із дисциплін і професійною діяльністю фахівців на конкретному підприємстві [5].

Отже, компетентнісний підхід розглядається як основний вектор оновлення змісту вищої освіти в умовах багаторівневої підготовки кадрів з економіки. Завдяки реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців

економічних спеціальностей у закладах вищої освіти формуються кваліфіковані фахівці, які мають усі необхідні аналітичні якості та професійні знання, підготовлені до подальшого розвитку своїх здібностей і підвищення кваліфікації.

Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців економічних спеціальностей у закладах вищої освіти є засобом пізнання й організації діяльності, спрямованої на формування суб'єктів, здатних самостійно здійснювати свою навчальну діяльність і усвідомлено управляти нею, брати на себе відповідальність за результати своїх дій і вчинків. Основні його положенням представлено в дослідженнях Г. Атанова [1], Б. Бадмаева [2], Г. Балла [3], Л. Виготського [6], В. Козакова [7], А. Леонтьєва [8], В. Моляко [9], В. Шадрікова [13]. Синтагма цього підходу розкриває його структуру, а саме: створення особистості, яка самоорганізується і саморозвивається.

Реалізація діяльнісного підходу до процесу формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей передбачає дотримання таких організаційно-методологічних умов:

– антропоцентрична орієнтація освітнього процесу (завдань, змісту, форм організації, методів навчання) – у центрі навчального процесу перебуває особа майбутнього фахівця економічних спеціальностей;

– в основі організації освітнього процесу – суб'єкт-суб'єктна взаємодія його учасників, що характеризується їхньою рівноправністю, взаємоповагою, діалогічністю, співробітництвом;

– спрямування навчального процесу на забезпечення можливості кожному студенту індивідуально сприймати і творчо перетворювати навколишню дійсність і себе, ураховуючи особистісно значущі потреби, цінності та внутрішні настанови;

– створення оптимальних, комфортних умов для розвитку особистості та самоактуалізації майбутніх фахівців економічних спеціальностей у процесі різних видів діяльності.

Отже, реалізація діяльнісного підходу в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей у закладах вищої освіти дозволить сформувати активну та творчу особистість майбутнього професіонала як суб'єкта, здатного застосовувати знання в науковій і професійній діяльності, яка забезпечить не лише адаптацію до соціальної і професійної реальності, але й можливість впливу на неї.

Великого значення у професійній підготовці майбутніх фахівців економічних спеціальностей у закладах вищої освіти набуває реалізація *системного підходу*. О. Семеног визначає поняття «система» (від грецького *systema* – «ціле», «складене з частин»; «поєднання») як сукупність елементів, які перебувають у відношеннях і взаємозв'язках один з одним і створюють визначену цілісність та єдність [10, с. 47].

Системний підхід, як уважає В. Семиченко, є засобом розуміння складних багатофакторних відношень, які виникають усередині систем і в міжсистемній взаємодії, орієнтує на виокремлення прихованих, візуально й емпірично нереєстрованих властивостей об'єктів, які входять до складу системи, на вивчення системних зв'язків [11, с. 9].

У нашому дослідженні системний підхід сприяє організації професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей як цілісного педагогічного процесу, що характеризується структурністю, ієрархічністю і взаємозалежністю із професійним середовищем та запитами сучасного суспільства, а також дозволяє виділити компоненти аналітичної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей та їхні структурно-функціональні зв'язки.

Виділити і дослідити інформаційний аспект дійсності дозволяє *інформаційний підхід*, який з-поміж інших наукових підходів є найбільш широким, оскільки по своїй суті є сукупністю методів наукового пізнання, принципів, умов, які пов'язанні з виконанням професійних і науково-дослідних завдань, забезпечуються інформатикою та реалізуються у процесі аналітичної діяльності фахівця економічних спеціальностей. У нашому дослідженні інформаційний підхід застосовується для виявлення й аналізу інформаційних аспектів процесу розвитку аналітичної діяльності фахівця економічних спеціальностей. Одним із найхарактерніших аспектів розвитку аналітичної компетентності є зміст цього процесу. Зростання інформаційних потоків, обсягів наукової інформації спричиняє необхідність уважніше здійснювати облік інформації й оперувати інформаційними поняттями у сфері освіти.

Тому зміст розвитку аналітичної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей має складатися з окремих модулів. Це мають бути практико-орієнтовані навчальні курси, які дозволять фахівцям економічних спеціальностей засвоїти аналітичні знання, уміння, навички і набути здатності працювати в умовах постійних змін, зростання обсягів інформації, опанувати методику їх розвитку. Така вимога зумовлена необхідністю бути готовими до постійних змін, що відбуваються кожні кілька років, до трансформаційних процесів у всіх сферах економіки.

Висновки і пропозиції. Усі розглянуті методологічні підходи передбачають специфічний аналіз психолого-педагогічних проблем, виявлення та зіставлення їхньої значущості, пропонують свої шляхи та методи вирішення цих проблем, визначають необхідну стратегію та дозволяють зробити орієнтовний прогноз успішності певних педагогічних дій. Безперечно, усі вони мають працювати в комплексі, водночас варто пам'ятати, що підхід –

це не просто теорія, на його основі будується технологія, завдання якої – перетворення й удосконалення освітнього процесу.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні структури і змісту аналітичної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей, обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов її формування у процесі професійної підготовки, у визначенні методичних особливостей реалізації моделі формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Список використаної літератури:

1. Атанов Г. Деятельностный подход в обучении. Донецк : ЕАИ-Пресс, 2001. 160 с.
2. Бадмаев Б. Психология и методика ускоренного обучения. Москва : Гуманит. изд. центр «Владос», 1998. 272 с.
3. Балл Г. Орієнтири сучасного гуманізму (у суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир : ПП «Рута» ; Видавництво «Волинь», 2008. 362 с.
4. Вачевський М. Сутність компетенцій у навчальному процесі та компетентнісний підхід у професійній освіті. *Молодь і ринок*. 2012. № 8. С. 25–32.
5. Волощук І. Формування професійної компетентності студентів ВНЗ: компетентнісний підхід. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки* : збірник наукових праць. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2014. № 3. С. 34–38.
6. Выготский Л. Педагогическая психология / под ред. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 479 с.
7. Психологія діяльності та навчальний менеджмент / В. Козаков та ін. ; за заг. ред. В. Козакова. Київ : КНЕУ, 2003. 829 с.
8. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1995. 304 с.
9. Моляко В. Концепція виховання творчої особистості. *Радянська школа.* 1991. № 5. С. 47–51.
10. Семеног О. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 560 с.
11. Семиченко В. Концепция целостности и её реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект) : автореф. дис. … докт. психол. наук: 19.00.07. Киев, 1992. 48 с.
12. Степанченко Н. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 2017. 629 с. С. 458.
13. Шадриков В. Психология деятельности и способности. Москва : Логос, 1998. 320 с.
14. Ящук С. Компетентнісний підхід у підготовці магістрів технологічної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2012. Ч. 2. С. 341–348.

Shtyka Yu. Methodological approaches for the formation of the analytical competence of future economic specialties

The article focuses on the fact that at the current stage of development of the system of training specialists and improving its quality, the key link is the process of forming the analytical competence of future specialists in economic specialties, which is associated with the collection, evaluation and analysis of information with the further development of practical recommendations in that whether the industry, including the economic one, taking into account the actual situation and the forecasting tendencies. The article presents the theoretical substantiation of methodological approaches to the formation of analytical competence as the basis of professional training of future specialists in economic specialties: systemic, activity, informational and competence. It is indicated that the reform of modern higher education in the field of economy is gradually becoming innovative, defining deep systemic transformations in the system of training of personnel from the economy.

The feasibility of involving a systematic approach has been documented, which makes it possible to interpret the formation of the analytical competence of future specialists of economic specialties in the process of professional training from the standpoint of the logic of synthesis, interconnections and integration of all its components. Competency approach provides the formation of special analytical knowledge, skills and skills necessary for the successful performance of professional activity of modern specialists of the economic branch. Activity approach in the training of future specialists in economic specialties is a means of organizing activities for the formation of the ability to independently carry out their educational activities and consciously manage it, take responsibility for the results of their actions and actions. Information approach is used for revealing and analyzing informational aspects of the process of development of analytical activity of specialist of economic specialties. All considered methodological approaches involve a specific analysis of psychological and pedagogical problems, identify and compare their significance, suggest their ways and methods for solving these problems, determine the necessary strategy and allow to make a tentative forecast of the success of certain pedagogical actions. It is noted that all of them should be used in a complex.

Key words: *analytical competence, future specialists of economic specialties, methodology, methodological approaches, professional training.*

УДК 61:378:614.2
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-2.43

М. Ю. Шумило
аспірант кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»

СУЧАСНИЙ СТАН МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Реформа системи охорони здоров'я передбачає оновлені вимоги до навчання і підготовки фахівців відповідно до нових стандартів. Для створення оновленої моделі системи охорони здоров'я необхідно змінити базову середню та вищу медичну освіту з метою оптимізації можливостей студентів-медиків і посилення конкурентоспроможності та перспектив майбутніх медсестер і лікарів. Інтегрованість медичної освіти в європейський простір передбачає узгодження методів і змісту навчання із цілісною картиною сучасного світу, взаємозв'язок і взаємовплив соціально-гуманітарних дисциплін щодо становлення особистості завдяки використанню міжпредметної інтеграції; відбір проблемних завдань і аргументів, які потребують креативного мислення й інтелекту в поєднанні зі знаннями. Розроблення інноваційних інтегрованих курсів із використанням сучасних технологій розвиває компетенції, необхідні сучасному медику у практичній діяльності. Освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу відображає цілі освітньої та професійної підготовки, визначає місце фахівця у структурі системи охорони здоров'я і вимоги до його компетентності. Соціальна значущість медичної освіти передбачає передусім її модернізацію відповідно до нормативно-правових і навчально-методичних світових стандартів галузі медицини, превентивні заходи і збереження здоров'я нації завдяки актуалізації проблем освітньої політики з урахуванням європейських стандартів, забезпечення та реалізацію новітніх досягнень медичної науки. Освітній процес повинен розвиватися відповідно до наявного науково-педагогічного потенціалу, матеріальної і навчально-методичної бази університету; обов'язковою умовою мають бути сучасні інформаційні технології навчання з орієнтиром на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, академічної та професійної мобільності, швидкої адаптації до змін і розвитку в усіх сферах. Реалізація міждисциплінарних зв'язків у навчальній діяльності – це один із необхідних дидактичних засобів формування у студентів професійних знань і навичок.

Ключові слова: *система охорони здоров'я, медична освіта, сучасні технології, студенти-медики, міжпредметна інтеграція.*

Постановка проблеми. Реформа системи охорони здоров'я передбачає оновлені вимоги до навчання і підготовки фахівців відповідно до нових стандартів. Сучасний розвиток медицини зумовлює необхідність внесення коректив у підготовку майбутніх медичних кадрів і підвищення кваліфікації медичних працівників відповідно до міжнародних стандартів. Тобто медична освіта повинна забезпечити високоякісну підготовку студентів і стати важливою складовою частиною реформування галузі охорони здоров'я та реалізації соціальних пріоритетів держави, оскільки від рівня підготовки майбутніх лікарів залежить якість надання медичної допомоги населенню країни [1] та якість життя населення.

Сучасний лікар повинен досконало володіти своєю фаховою компетентністю, комунікативними навичками й особистісно-професійною культурою, уміти пояснити і передати знання студентам чи колегам, а також адаптуватися до змін законодавчого характеру, до виконання професійних обов'язків. Це дасть змогу фахівцям сфери охорони здоров'я працювати в єдиному, загальноприйнятому професійному просторі, використовуючи світовий досвід ведення протоколів.

Для створення оновленої моделі системи охорони здоров'я необхідно змінити базову середню та вищу медичну освіту з метою оптимізації можливостей студентів-медиків і посилення конкурентоспроможності й перспектив майбутніх медсестер і лікарів. Адже загальновідомо, що зниження рівня знань і якості освітніх послуг майбутніх фахівців медичної сфери негативно позначається і на якості надання медичної допомоги населенню, на знаннях, уміннях і бажанні допомогти пацієнтові. Світова федерація медичної освіти (WFME) розробила стандарти для лікарів, які називаються «Безперервним професійним розвитком», ще у 2003 р. У серії даних стандартів закладено такий девіз: «Освіту не можна вважати підготовкою до життя, адже освіта – це і є життя» [2, с. 49–50]. Саме тому необхідно виокремити ключові стратегічні напрями подальшого розвитку медичної освіти в контексті реформування галузі охорони здоров'я України та підготовки першочергових заходів для імплементації у вишах.

Актуальність даного дослідження вбачаємо в недостатньо обґрунтованій і систематизованій проблемі реформування сфери медицини, метою якої є реалізація оновленої системи підготовки фахівців охорони здоров'я.

Метою статті визначено наукове обґрунтування оновлення та реформування медичної

© Шумило М. Ю., 2019

освіти, спрямованої на підготовку висококваліфікованого лікаря, який відповідає сучасному рівню надання послуг і вимогам суспільства. Відповідно до окресленої мети, у даній розвідці необхідно розглянути такі питання:

– відповідність системи медичної освіти в Україні вимогам практичної сфери охорони здоров'я;

– підвищення якості підготовки медичних кадрів шляхом уведення ефективної системи організації навчального процесу;

– гармонізація вітчизняної медичної освіти з вимогами Євросоюзу [3, с. 157].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З огляду на недостатній аналіз перспектив реформи медичної галузі, зокрема медичної освіти, уважаємо доцільним виділити дослідження, спрямовані на розвиток медичної освіти в Україні (О. Волосовець, Ю. Поляченко, Г. Пилип), розвідки, які висвітлюють проблеми якості медичної освіти (М. Банчук, М. Білинська, І. Булах), деонтологічну культуру медичного фахівця (Л. Переймибіда), засади особистісної і професійної культури лікарів (О. Ісаєва), розвиток вітчизняної вищої медсестринської освіти в умовах євроінтеграції (О. Біловол, І. Губенко, Н. Дуб, Б. Локай, Р. Сабадишин, О. Семеног, В. Свиридюк, М. Шегедин, П. Яворський); особливості застосування сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі підготовки медичних сестер (М. Банчук, О. Волосовець, Ю. Вороненко, В. Кривенко, Б. Локай, Н. Рега, І. Рогальський, В. Свиридюк, О. Усинська, С. Ястремська, О. Яшан) тощо.

Виклад основного матеріалу. Підвищений запит суспільства на прогресивні зміни в сучасних умовах глобальної конкуренції в медицині зумовлює розгляд медичних вишів як важливих рушіїв трансформації медичної освіти. «Інтегрованість медичної освіти у європейський простір передбачає узгодження методів і змісту навчання із цілісною картиною сучасного світу, взаємозв'язок та взаємовплив соціально-гуманітарних дисциплін щодо становлення особистості за рахунок використання міжпредметної інтеграції; відбір проблемних завдань та аргументів, котрі потребують креативного мислення та інтелекту у поєднанні зі знаннями. Розробка інноваційних інтегрованих курсів з використанням сучасних технологій розвиває компетенції, необхідні сучасному медику у практичній діяльності» [4]. Саме тому реформа в медичній освіті розглядається як колективна справа студентів, викладачів, науковців, лікарів, управлінців, навіть політиків, відповідно до міжнародних стандартів і процесів в освітній політиці.

Організація освітнього процесу в медичних вишах регламентується чинними нормативно-правовими документами України, стандартами вищої освіти України з урахуванням принципів формування Європейського простору вищої освіти (далі – ЄПВО). Освітній процес здійснюється з урахуванням інноваційних освітніх технологій, механізмів і процедур, визначених Міністерством освіти і науки (далі – МОН) і Міністерства охорони здоров'я (далі – МОЗ) України, що відповідають принципам медичної освіти ЄПВО. Зміст підготовки фахівців визначається галузевими стандартами вищої освіти (далі – ГСВО), а зміст вищої освіти медичного спрямування реалізується в єдиних підходах до освітньо-кваліфікаційних характеристик (далі – ОКХ) і освітньо-професійних програм (далі – ОПП) на етапах додипломної та післядипломної підготовки фахівців, розроблених відповідно до наказу МОН України. Важливо зазначити, що освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу відображає цілі освітньої та професійної підготовки, визначає місце фахівця у структурі системи охорони здоров'я і вимоги до його компетентності. Освітньо-кваліфікаційна характеристика встановлює галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності і державні вимоги до характеристик і якостей особи [5, с. 250]. Хоча немає наглядового комітету, який би контролював і перевіряв дотримання всіх перелічених стандартів у навчальних закладах і визначав прогалини в підготовці фахівців.

Незважаючи на те, що ЗВО мають достатньо автономії, консерватизм нівелює сучасні підходи як до навчання, так і до культурно-ідеологічної складової частини осучаснення процесу викладання; пасивність мислення професорсько-викладацького колективу деструктивно впливає на ініціативність і креативність студентів; недостатній контроль якості практичної підготовки призводить до невідповідної фахової компетенції в майбутньому; неналежне матеріально-фінансове стимулювання праці викладачів унеможливлює бажання формувати фахову компетенцію студентів; недостатність фінансування науки, застаріла або відсутня навчальна база гальмують прогресивні й інноваційні підходи тощо.

Проте не всі викладачі використовують сучасні інформаційні технології в навчальному процесі; немає єдиного розробленого й узгодженого сучасного підручника, який би студенти могли використовувати під час підготовки до кваліфікаційних іспитів, адже більшість підручників – із минулого століття, а навчальний матеріал абсолютно застарілий і неактуальний; відсутні муляжі, на яких студенти-медики повинні вдосконалювати практичні навички, тобто існує прірва між теоретичними знаннями і практичними навичками.

Отже, соціальна значущість медичної освіти передбачає насамперед її модернізацію відповідно до нормативно-правових і навчально-

методичних світових стандартів галузі медицини, превентивні заходи і збереження здоров'я нації завдяки актуалізації проблем освітньої політики з урахуванням європейських стандартів, забезпечення та реалізацію новітніх досягнень медичної науки. «Тому професійне навчання у вищих закладах освіти України варто спрямовувати на оволодіння студентами сучасними компетентностями, в основі яких закладено культуру, мораль та етику особистості як базові складові медичної освіти» [6]. Науковець Т. Ісаєва у змісті професійної компетентності виокремлює такі складники: адаптаційно-цивілізаційну; соціально-організаційну; предметно-методичну; комунікативну; ціннісно-змістову [7, с. 17], які студенти-медики повинні здобувати у процесі навчання в медичних закладах освіти.

Усім відомо, що українська система БПР для лікарів не відповідає стандартам WFME. Упродовж останніх двох років активно розробляються, обговорюються та запроваджуються нові форми БПР. Представниками Європейської комісії в Україні розроблено Концепцію вищої освіти, яка базується на таких формах: підготовка та стажування на основі циклів удосконалення (від одного до чотирьох тижнів), дистанційне навчання, стажування в українських клініках та за кордоном, участь у зборах, конгресах, робочих зустрічах та інших наукових форумах, набуття досвіду в сучасних клініках, обмін досвідом тощо [2, с. 49–50]. Проте дана Концепція не була активно підтримана і впроваджена в навчальний процес.

Кабінет Міністрів України схвалив Стратегію розвитку медичної освіти в Україні розпорядженням від 27 лютого 2019 р. № 95-р [8] і визначив, що «завданням медичної освіти є забезпечення надання громадянам якісної медичної допомоги завдяки високому рівню підготовки медичних працівників. Життя та здоров'я пацієнта повинні бути основними людськими та професійними цінностями медичних працівників. Якісна медична допомога неможлива без зміни культурної парадигми та створення нового професійного середовища – самовідтворюваного та незалежного». Реалізація Стратегії розрахована на 10 років і передбачає створення високоякісної системи медичної освіти з високим рівнем підготовки фахівців, а саме:

– підвищення якості вищої медичної освіти;

– якісну зміну післядипломної освіти;

– забезпечення ефективного фінансування й управління;

– переосмислення академічної культури;

– стимулювання розвитку наукових досліджень.

Варто зазначити, що медична освіта повинна розвиватися на новітніх досягненнях медичної науки та практичних надбаннях світової медицини, що передбачає знання іноземної мови. Щоби мати можливість користуватися здобутками світової медицини та бути конкурентноспроможним спеціалістом, потрібно мати мотивацію, дотримуватися біоетичних і етико-деонтологічних норм, бути висококваліфікованим і гуманістично орієнтованим фахівцем.

Варто зазначити, що велике значення відіграє Інтернет у системі підготовки сучасного фахівця медичної сфери. Новою та досить ефективною формою самоосвіти із застосуванням та використанням комп'ютера й Інтернету стала інтернет-самоосвіта, яку також необхідно використовувати у процесі підготовки студентів-медиків. Її можливості надзвичайно різноманітні: від миттєвого доступу до величезного обсягу інформації до можливості проходження онлайн-курсів, які дозволяють переглядати відеолекції відомих спеціалістів у різних галузях медицини та стоматології, перевіряти свої знання за допомогою тестування, спілкуватися з іншими студентами, викладачами, обмінюватися досвідом, думками, брати участь у форумах, конференціях [9].

Варто зауважити, що безперервний професійний розвиток необхідний не лише для лікарів, але й для викладачів медичних вишів. Щоби викладати студентам, треба самому бути обізнаним в останніх новинах, тактиках лікування чи техніках діагностики, новаціях у медицині на міжнародному рівні тощо. Тобто освітні програми мають відповідати найновішим здобуткам медичної науки. Проте без зміни парадигми базової середньої і вищої медичної освіти в Україні неможливо наблизити систему охорони здоров'я до світових стандартів, здійснити її реформування і в майбутньому надавати якісну медичну допомогу населенню.

Тому необхідність реформування медичної галузі посилюється закономірністю подолання суперечностей, які існують у сучасній системі медичної освіти, оскільки українська медична галузь перебуває у тривалому процесі реформування, тому повноцінне використання університетських клінічних баз має бути пріоритетним напрямом для оволодіння студентами важливими фаховими компетенціями і необхідними практичними навичками власне на додипломному етапі [10].

Проаналізувавши проблеми та накресливши напрями розвитку медичної освіти, які надалі реалізовуватиме МОЗ України, особливу увагу варто приділити середовищу, яке формує особистість і закладає необхідні якості характеру. Освітнє середовище генерує мотивацію щодо моделі поведінки, яку студенти спостерігають у навчальному закладі, беруть приклад із викладачів, акцентуючи увагу навіть на манері вести діалог чи ставленні до пацієнта. Отже, успішне і культурне середовище відіграє важливу роль у формуванні та становленні майбутнього лікаря.

Науковці вважають, що освітній процес повинен відповідати наявному науково-педагогічному потенціалу, матеріальній і навчально-методичній базі університету; обов'язковою умовою мають бути сучасні інформаційні технології навчання з орієнтиром на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, академічної та професійної мобільності, швидкої адаптації до змін і розвитку в усіх сферах. Тобто якість освіти у вищих навчальних закладах необхідно покращити шляхом ефективної організації й інформатизації навчального процесу, упровадженням передових наукових розроблень у практику викладання, забезпеченням високого професіоналізму викладачів, створенням сучасної навчально-методичної бази в усіх освітніх галузях, зокрема і медичній [11].

Висновки і пропозиції. Уважаємо, що основним мотивом реформування медичної галузі є бажання студентів опанувати професійні вміння і практичні навички, поглибити здобуті теоретичні знання і застосувати їх на практиці, виробити навички щодо стандартів надання медичної допомоги, набути досвіду практичної роботи, що дозволить сучасному студентові в майбутньому успішно працювати самостійно. Реалізація міждисциплінарних зв'язків у навчальній діяльності – це один із необхідних дидактичних засобів формування у студентів професійних знань і навичок, тобто можливість комплексно вирішувати завдання медичної практики на основі міжпредметної інтеграції.

Оновлена система медичної освіти повинна базуватися на сучасних підходах, гарантувати якість та забезпечити дотримання стандартів вищої освіти, має бути орієнтована на інформатизацію і реалізацію високого потенціалу комп'ютерних і телекомунікаційних інформаційних технологій у процесі викладання фахових дисциплін.

Також необхідно створити групу, яка би ретельно вивчила і запропонувала низку концептуальних першочергових заходів, які стосуються змін у законодавстві та спрямовані на узгодження між вишами, щоби виробити чітку, єдину стратегію реформування медичної освіти, забезпечити відповідальність ЗВО за якість освіти та її гарантування, урахування інтересів суспільства.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у порівняльному аналізі системи вищої медичної освіти в Україні і Сполучених Штатах Америки.

Список використаної літератури:

1. URL: http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2855:suchasnij-stan-ta-perspektivi-rozvitku-medichnoji-osviti-v-ukrajini&catid=8&Itemid=350.
2. Роль управління кадровими ресурсами у покращенні результатів діяльності системи охорони здоров'я України : посібник / Представництво Європейської комісії в Україні. Київ, 2009. 72 с.
3. Москаленко В. Здоровье и здравоохранение: ключевые императивы. Киев, 2011. 256 с.
4. Ісаєва О., Шумило М. Оновлені стандарти освіти лікарів – фахівців нової генерації. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VI (72). Issue 174. 2018. P. 10–14.
5. Медична освіта в світі та Україні: додипломна освіта, післядипломна освіта, безперервний професійний розвиток : навчальний посібник для викладачів, магістрів, аспірантів, студентів / Ю. Поляченко та ін. Київ : Книга плюс, 2005. 384 с.
6. Ісаєва О. Професійна цілісність і чесність майбутніх лікарів. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Вип. LXXII. Т. 2. Херсон : Вид-во видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 81–84.
7. Исаева Т. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. *Преподаватель высшей школы в XXI в. : материалы Международной научно-практической интернет-конференции.* Сб. 4. Ростов-на-Дону : Рост. гос. ун-т путей сообщения. С. 15–21.
8. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/95-2019-%D1%80.
9. Samoosvita studenta yak faktor pidgotovki spetsialista v suchasnih umovah / A. Sidorova ta in. Poltava, 2016. S. 190–191.
10. Международная стандартизация. Стандартизация и сертификация в управлении качеством. URL: www.standart_ISO/section6/14327.html.
11. Проблеми та перспективи вищої медичної освіти у реалізації Національної стратегії реформування системи охорони здоров'я України / В. Мороз та ін. 2015. С. 1–6.

Shumylo M. Current condition of medical education

Reform in health care system implies modernized requirements associated with study and training of specialists according to new standards. To create innovative model of health care system, it is necessary to change basic and higher medical education in order to optimize possibilities of medical students and intensify competitive capacity and perspectives of future nurses and doctors. Integration of medical education into European community implies coordination of methods and content of training with integral picture of the modern world, interrelation and mutual influence of social and humanitarian disciplines referred to formation of an individual by application of interdisciplinary integration, choice of problematic tasks and arguments, which require creative thinking and intellect in combination with knowledge. Elaboration of innovative integrated courses with the

use of modern technologies develops competencies, necessary for a modern medical worker in practical activity. Educational qualification characteristics of higher educational establishment graduate represents the goals of educational and professional training, determines the place of a specialist in the structure of health care system and requirements to his/her competencies. Social significance of medical education implies, primarily, its modernization according to normative and legal, educational and methodical world standards in the medical field, preventive measures and maintenance of health in the population due to relevancy of the problems of educational policy considering European standards, provision and implementation of modern achievements in medical science. Educational process should be based according to the present scientific and pedagogical potential, material, educational and methodical base of the university. Obligatory condition implies information technologies in training oriented at the formation of educated, harmoniously developed personality, capable of constant renewal of scientific knowledge, academic and professional mobility, quick adaptation to changes and development in all areas. Implementation of interdisciplinary connections in scientific activity is one of the necessary didactic means of formation in students of professional knowledge and skills.

Key words: *health care system, medical education, modern technologies, medical students, interdisciplinary integration.*