

# Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2019 р., № 65, 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:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук (Республіка Польща).

Технічний редактор: Н. Кузнєцова

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. 65. 140 с. Т. 1.

### Сайт видання:

[www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua](http://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).*

*Журнал включено до міжнародної  
наукометричної бази Index Copernicus International  
(Республіка Польща)*

Видання рекомендовано до друку  
та поширення через мережу Internet  
Вченою радою  
Класичного приватного університету  
(протокол № 10 від 26.06.2019 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 20.06.2019.  
Підписано до друку 05.07.2019.  
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

## ЗМІСТ

### ВИЩА ШКОЛА

|  |    |
|--|----|
| <i>М. А. Білоцерковець</i><br>ЗАСВОЄННЯ МЕХАНІЗМІВ ТВОРЧОСТІ СТУДЕНТАМИ АГРАРНИХ ЗВО<br>У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....  | 5  |
| <i>Р. В. Винничук</i><br>РОЗВИТОК ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОЇ<br>ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬЩІ).....   | 9  |
| <i>С. А. Волошинов</i><br>СУЧАСНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ<br>МОРСЬКИХ СПЕЦІАЛІСТІВ.....  | 16 |
| <i>Н. С. Воронова</i><br>МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ В ОСВІТІ.....  | 21 |
| <i>О. М. Гармаш</i><br>ТЮТОРСЬКА КОМПЕТЕНТІСТЬ ЯК ФЕНОМЕН ТЕОРІЇ<br>ТА ПРАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ<br>ІНОЗЕМНИХ МОВ.....  | 26 |
| <i>І. М. Дарманська</i><br>ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ УПРАВЛІНСЬКОЇ<br>КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ<br>СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....  | 31 |
| <i>Н. А. Доценко</i><br>ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ STEM-ОСВІТИ ПІД ЧАС<br>ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ<br>В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....                                  | 37 |
| <i>М. О. Загорулько</i><br>ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ<br>ДИСЦИПЛІН ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКО-ДІАГОСТИЧНИХ<br>УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... | 43 |
| <i>Т. А. Кокнова</i><br>ЗМІСТОВІ КОМПОНЕНТИ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ<br>ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....  | 48 |
| <i>Р. Е. Кравець</i><br>КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПРОСТІР ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ»<br>У НАУКОВИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....  | 53 |
| <i>Л. Ю. Кримчак</i><br>ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ<br>У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....  | 58 |
| <i>І. І. Кучеренко</i><br>МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ<br>СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ<br>ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....                                     | 63 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Р. І. Любчич, В. І. Кужелович</i><br>ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ, МЕТОДІВ ТА ФОРМ ФІЗИЧНОЇ<br>ПІДГОТОВКИ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ<br>КУРСАНТІВ ТА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ<br>НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ.....                                  | 70  |
| <i>І. А. Максимчук, В. Б. Климович, О. В. Хацаюк, О. А. Гаркавий</i><br>ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВО-ПРИКЛАДНИХ<br>НАВИЧОК СТРІЛЬБИ З ВОГНЕПАЛЬНОЇ ЗБРОЇ<br>У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ<br>НА ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ..... | 78  |
| <i>О. О. Матвеева, Г. В. Зуб</i><br>ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ<br>УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК КЕРІВНИКІВ АМАТОРСЬКИХ<br>ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОЛЕКТИВІВ.....  | 84  |
| <i>Т. В. Михайлова</i><br>УКРАЇНСЬКА ТЕРМІНОЛОГІЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ<br>ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....   | 89  |
| <i>Н. А. Несторук</i><br>СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ<br>ФАХОВО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН.....   | 96  |
| <i>Н. В. Попенко</i><br>ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ<br>СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПРИРОДНИЧИХ<br>СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....  | 100 |
| <i>Р. А. Попов</i><br>ПРАКТИКА РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ<br>ВИЩОЇ ШКОЛИ: КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ, РІВНІ ВІЯВУ.....   | 107 |
| <i>С. В. Сапожников</i><br>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ<br>ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ<br>У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....  | 112 |
| <i>Н. С. Сергата, М. О. Сергатиї</i><br>ІННОВАЦІЙНІ ТА СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ<br>ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ.....  | 119 |
| <i>Т. В. Сич</i><br>СФОРМОВАНІСТЬ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ<br>МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ.....  | 124 |
| <i>О. М. Слободянюк</i><br>ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОТРИМАННЯ ПРИНЦИПІВ АКАДЕМІЧНОЇ<br>ДОБРОЧЕСНОСТІ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ.....   | 130 |
| <i>І. В. Сніцар, С. П. Шумовецька</i><br>РОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ<br>ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ<br>НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ.....  | 135 |

|   |            |
|---|------------|
| <i>С. В. Стеблюк</i><br>ТРАДИЦІЙНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ<br>ВИЩОЇ ШКОЛИ, ЇЇ ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ.....   | <b>139</b> |
| <i>О. В. Хацаюк</i><br>СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ<br>ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ<br>ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ЗА ПРИЗНАЧЕННЯМ ЗАСОБАМИ<br>СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ..... | <b>144</b> |
| <i>О. С. Чубрей</i><br>ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНІ СТРУКТУРНІ СКЛАДНИКИ ПІДГОТОВКИ<br>МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ<br>В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ.....                      | <b>155</b> |
| <i>С. В. Шаров</i><br>МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ<br>КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....  | <b>160</b> |
| <i>Н. С. Щерба</i><br>КУЛЬТУРОЛОГО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО<br>ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ.....   | <b>164</b> |

## ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.147:377]:63](477)(043.3)  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.1>

**М. А. Білоцерковець**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університету

### ЗАСВОЄННЯ МЕХАНІЗМІВ ТВОРЧОСТІ СТУДЕНТАМИ АГРАРНИХ ЗВО У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Статтю присвячено проблемі розвитку творчих здібностей особистості в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, а саме під час вивчення студентами іноземних мов, необхідних для професійної комунікації та поглиблення знань у глобалізованому суспільстві. Доведено, що потреби сучасного викладання передбачають використання інноваційних технологій, які ґрунтуються на механізмах творчості. Висвітлено роль інтуїції як здатності до досягнення істини шляхом прямого її вбачання без доказового обґрунтування; етапи інтуїтивного засвоєння нових знань в освітньому процесі, які є необхідною передумовою творчої діяльності студентів. Аналіз та узагальнення наукових джерел дали змогу визначити сутність та особливості функціонування механізмів творчості, а також забезпечують виявлення, обробку й упорядкування закономірностей, засобів і методів конструювання нових знань. Зазначено необхідність для інноваційного освітнього процесу таких механізмів творчості, як «аналіз через синтез», «мозковий штурм», евристична бесіда, абстрагування, «морфологічний аналіз» тощо. Ці механізми побудовані на урахуванні попереднього досвіду й відображенні моделей майбутнього для результативного виконання студентами навчального чи фахового завдання. Розглянуто механізм генерування оригінальних ідей, його переваги, такі як стимулювання демократичного стилю спілкування, сприятливого мікроклімату в студентській групі, фантазії, і його обмеження, такі як необхідність попередньої підготовки й недостатньо ретельне розроблення ідей. Проілюстровано можливість використання цього механізму та подолання його обмежень на заняттях із вивчення іноземних мов. Установлено, що застосування цього механізму сприяє розвитку продуктивного мислення, креативності, інтуїції, довіри до власного потенціалу, так само як й активізації та організації лексико-граматичних іншомовних компетентностей студентів аграрних університетів.*

**Ключові слова:** механізми творчості, іноземні мови, студенти аграрних ЗВО, інтуїція, механізм генерування оригінальних ідей.

**Постановка проблеми.** Сутністю освіти є розвиток творчих здібностей і професійних умінь особистості, а не лише оволодіння необхідною інформацією. У ході професійної підготовки студенти аграрних спеціальностей мають досягти глибокого засвоєння знань, як спеціальних, так і гуманітарних, вивчити іноземні мови – інструмент збагачення професійної компетентності й комунікації в глобалізованому світі; розвинути моральні й лідерські якості, здібності до критичного та креативного мислення, комплексного, багаторівневого розв'язання фахових проблем, до ефективної співпраці з колегами, роботодавцями, клієнтами. Такі завдання можна здійснити завдяки впровадженню інноваційних освітніх технологій, які базуються на механізмах творчості, що, як засвідчує вивчення практичного досвіду, недостатньо мірою використовуються в процесі гуманітарної підготовки студентів аграрних ЗВО.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Творча діяльність передбачає створення людиною нового. Залежно від обсягу та глибини засвоєних знань, накопиченого професійного досвіду рівень творчості різний. Теорію й методи наукової творчості досліджували відомі вітчизняні науковці: О. Потєбня, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Я. Пономарьов. Становлення творчості на різних етапах особистісного розвитку вивчав В. Давидов.

У сучасній українській педагогіці перспективи розвитку творчої особистості відображено в роботах В. Моляко. Розгортання творчих можливостей людини та механізми творчої діяльності вивчалися в рамках теорії трансдукції В. Роменцем. Значним ступенем оригінальності відзначається теорія В. Клименка про відповідність періодів розвитку механізмів творчості числовому ряду Фібоначчі. Етапи творчого процесу розглядалися В. Вундтом, О. Матюшкіним.

**Мета статті** – узагальнити визначення поняття «механізми творчості» і способи їх засвоєння та використання студентами аграрних ЗВО у процесі вивчення іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу.** У навчальній чи професійній діяльності можливі ситуації, коли виникає конфлікт між умовами й вимогами означеної діяльності. Людина повинна виконати деяку сукупність дій, вирішити те чи інше завдання, однак наявні умови не підказують їй способу вирішення цього завдання, весь арсенал минулого досвіду не містить готової схеми, яка була б придатна для цих умов. Щоб знайти вихід із подібної ситуації, людині необхідно створити нову стратегію діяльності, тобто здійснити акт творчості.

Таку ситуацію називають зазвичай проблемою або проблемною ситуацією, а психічний процес, за допомогою якого вирішується проблема, виробляється нова стратегія, виявляється щось нове, має назву продуктивного мислення, або творчої діяльності. Дані багатьох експериментальних досліджень процесів вирішення завдань дають можливість припустити, що мозкова модель проблемної ситуації здатна до автономної підсвідомої роботи, певною мірою незалежної від свідомої діяльності [5; 8].

Ще в XVII ст. філософи-раціоналісти Декарт, Спіноза, Лейбніц виділили деякі важливі компоненти творчого мислення. Для розуміння специфіки творчої діяльності становлять інтерес ідеї філософів про інтуїцію. Вони звернули увагу на той факт, що в складі інтелектуальної діяльності людини є істини, які розум виявляє не на основі логічного доказу, міркування, а шляхом своєрідного безпосереднього «інтелектуального бачення» [6, с. 367].

Інтуїція – це здатність осягнення істини шляхом прямого її вбачання без доказового обґрунтування. Інтуїції притаманні раптовість і неусвідомленість. Нерідко вирішення проблем (пошук нового поняття, теми, ідеї тощо) приходить раптово, випадково, у непридатних для творчості умовах, які контрастують з умовами цілеспрямованого наукового пошуку. Інтуїтивне «вбачання» здійснюється без чіткої усвідомленості засобів і шляхів, які приводять до результату. Інтуїція містить такі етапи:

- накопичування й неусвідомлений розподіл образів та абстракцій у системі пам'яті;
- їх неусвідомлене комбінування й переробка для вирішення певного завдання;
- чітке усвідомлення завдання;
- несподіване для цієї людини знаходження рішень [6, с. 369].

Значну роль відводив інтуїції в науковій творчості А. Ейнштейн. Він уважав, що інтуїтивні процеси – це, власне, творчий компонент науково-дослідницької діяльності, адже логічний

апарат, логічні міркування як такі самі по собі не дають ще можливості створити щось нове [7]. М. Лазарєв наголошує, що передумова сучасного навчання полягає в тому, що в людині є такі внутрішні резерви, які дають їй змогу «народжувати» знання, конструювати їх в особистій творчій діяльності [3, с. 94]. І. Нонака зауважує, що надзвичайно суб'єктивні поняття – розуміння, передчуття і припущення – також являють собою складник засвоєння знання [4, с. 214].

Тренування основних властивостей творчого мислення відбувається в процесі пошуку виходу з незвичайних ситуацій, сприймання речей у нових, неочікуваних формах, пошуку різного роду асоціацій, тобто використання механізмів творчості.

Аналіз наукових джерел виявив декілька підходів до визначення і тлумачення поняття «механізми творчості», їх ролі в оптимізації освітнього процесу.

В. Клименко визначає механізм творчості як структурно стійку й повторювану комбінацію процесів або операцій, що лежать в основі певного виду активності. Механізм завжди має розгорнуту тимчасову структуру, є чинником змін, що повторюються, автоматично виникають під час відповідної стимуляції; це є цілісна, багаторівнева, розгорнута в ряд послідовних етапів динамічна система взаємоузгоджених зусиль, що взаємодіють і взаємопосилують одне одного [2, с. 125].

В. Пушкін описав формування механізмів творчості в ході взаємодії логічного та інтуїтивного. Активна свідомо діяльність спроможна вирішити нескладне або типово завдання за допомогою міркування. Недостатність наявних у розпорядженні даних призводить до функціонування іншого процесу, який призводить до остаточного результату – проблесків раптового осягання. У ході свідомих спроб вирішити складне завдання формується певний механізм, який і спрацьовує згодом. У цьому процесі суттєву роль відіграє, звичайно, інформація, накопичена всім попереднім досвідом людини [5, с. 35].

На основі узагальнення наукових праць пропонуємо таке визначення поняття «механізми творчості»: механізми творчості – це система ефективних стратегій і тактик творчої діяльності, що забезпечують виявлення, обробку й упорядкування закономірностей, засобів і методологічних інструментів конструювання нового знання й цілеспрямованих способів творчої діяльності з урахуванням узагальненого попереднього досвіду та випереджального відображення моделей майбутнього для результативного вирішення навчального чи фахового завдання. Означені механізми стимулюють креативне мислення студента в процесі розв'язання професійних ситуацій, розроблення нових ідей, виконання творчих завдань, створення освітньої продукції.

Інноваційне вивчення іноземних мов студентами аграрного університету потребує оволодіння ними механізмами, методами та прийомами творчої діяльності, такими як «аналіз через синтез», «мозковий штурм», «морфологічний аналіз», логічна низка евристичних запитань, методи розвитку емпіричних знань до рівня теоретичних, асоціації, порівняння, узагальнення основних ознак, абстрагування, об'єктивна діагностика, оцінювання власної або чужої роботи, конструювання власних професійних мотивів студентів, генерування оригінальних ідей тощо [1, с. 6].

Розглянемо як приклад використання механізму генерування оригінальних ідей на практичному занятті з дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» у Сумському національному аграрному університеті.

Означений механізм реалізує принцип співтворчості в процесі виконання творчого завдання. Викладач, спираючись на демократичний стиль спілкування, заохочуючи фантазію, несподівані асоціації, стимулює зародження оригінальних ідей, постає як їх співавтор. Крім того, цей механізм узгоджується з принципом довіри до творчого потенціалу студентів. Ефективному застосуванню цього механізму значною мірою сприяють і такі правила, як заборона критики, відстрочений логічний і критичний аналіз генерованих ідей. До його безсумнівних переваг варто зарахувати те, що він зрівнює всіх членів групи, оскільки авторитарна позиція викладача в процесі застосування цього механізму неприпустима. Лінь, рутинне мислення, раціоналізм також неприпустимі. Доброзичливий психологічний мікроклімат створює умови для розкритості, активізує інтуїцію й уяву. Обмеження механізму полягають у тому, він не гарантує ретельне розроблення ідей та не може бути застосований, коли творче завдання потребує попереднього підготовчого етапу.

Для активізації лексико-граматичного матеріалу з теми «Healthy way of life» («Здоровий спосіб життя») викладач застосовує метод генерування оригінальних ідей, пропонуючи студентам самим сформулювати необхідні умови для здорового способу життя. З метою подолання обмежень цього методу викладач пропонує схему-опору для мовленнєвої діяльності студентів, на якій визначено певні підказки для оптимізації їх продуктивного пошуку ідей. Але особливістю цієї схеми є напрями, позначені словами: «New idea» («Нова ідея»). Викладач звертається до студентів із проханням не лише згадати, що вони читали із цієї теми, а й обов'язково поділитися власним досвідом.

Викладач записує ідеї студентів і пропонує в кінці заняття визначити, які з них є найбільш ефективними. На основі колективного обговорення студенти мають створити есе, описуючи власний досвід та особистісно значущі складники здорового способу життя.

Отже, студенти мають змогу не лише активізувати й організувати навички іншомовного говоріння, вже засвоєні лексико-граматичні та загальні знання з теми, а й створити власний, особистісно орієнтований знанневий продукт, стимулювати креативність і творче мислення, інтуїтивну здогадку, здатність знаходити необхідну інформацію не лише в наукових і медіаджерелах, а й у власному досвіді.

**Висновки і пропозиції.** Отже, узагальнення наукової літератури та практичного досвіду засвідчило, що завдання механізмів творчості полягає в підготовці психіки людини до інтуїтивного знаходження і сприймання потрібної інформації та подальшому залученні отриманої інформації до розв'язання професійного чи навчального завдання.

Установлено, що застосування механізмів творчості, генерування оригінальних ідей, зокрема, на заняттях із вивчення іноземних мов сприяють не

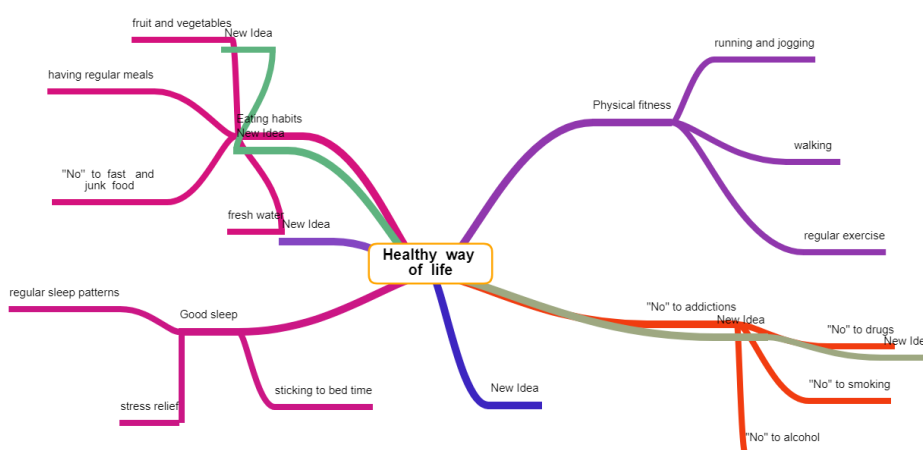


Рис. 1. Схема генерування оригінальних ідей для вивчення теми «Здоровий спосіб життя»

лише формуванню іншомовних компетентностей студентів, а й розвиткові продуктивного нелінійного мислення, інтуїції, креативності, фантазії, здатності конструювати нове знання.

**Список використаної літератури:**

1. Білоцерковець М.А. Евристичні механізми освоєння теоретичних знань з гуманітарних дисциплін. *Матеріали «CADES Міжнародної конференції з питань освіти, педагогіки та гуманітарних досліджень»*. Сент-Луїс, Міссурі, США, 2016. С. 5–10.
2. Клименко В.В. Механізми творчості. Київ : Форум, 2000. 544 с.
3. Лазарєв М.О. Сучасна евристична освіта та її ціннісно-гуманітарні орієнтації. *Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті* : моногра-

фія / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка ; за ред. М.О. Лазарєва. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2014. С. 80–111.

4. Нонака Ікуджиро, Такеучи Хиротака. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / пер. с англ. А. Трактинского. Москва : ЗАО «Олимп-Бизнес», 2011. 384 с.
5. Пушкин В.Н. Евристика – наука про творче мислення. Москва, 1967. 48 с.
6. Шинкарук В.І. Філософський словник. 2-е вид., доп. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
7. Einstein A. The Collected Papers URL: <http://einsteinpapers.press.princeton.edu/>.
8. Gigerenzer, Gerd and Gaissmaier, Wolfgang (2011). Heuristic Decision Making. *Annual Review of Psychology*. Vol. 62. Ssrn. com. P. 451–482.

---

**Bilotserkovets M. Mastering mechanisms of creativity by students of agricultural universities in the process of studying foreign languages**

*The article is devoted to the problem of development of creative abilities of a person in the process of professional training of future specialists in agriculture, namely, students' mastering foreign languages, necessary for professional communication and deepening of knowledge in a globalized society. It is proved that the needs of modern teaching include the use of innovative technologies that are based on the mechanisms of creativity. The role of intuition as an ability to comprehend truth by direct seeing it without evidences is outlined; stages of intuitive learning new knowledge, its actualization and organization in the educational process are pointed out as a necessary prerequisite for students' creative activity. The analysis and generalization of scientific sources enabled author to determine the essence and peculiarities of the mechanisms of creativity functioning, as well as to define them as a system of effective strategies and tactics of creative activity, that provides the identification, processing and ordering of laws, means and methods of constructing new knowledge. The effectiveness of such mechanisms of creativity as "analysis through synthesis", "brainstorming", heuristic conversation, abstraction etc. for innovative educational process is emphasized. These mechanisms are based on the previous experience and reflection of models of the future for the fulfillment of educational or professional tasks by students. The mechanism of generating original ideas is characterized, its advantages and limitations. The paper illustrates the possibilities of its use and overcoming restrictions on the example of its implementation in foreign language classes. It is established that the use of this mechanism contributes to the development of productive thinking, creativity, intuition, confidence in students' own potential, as well as the activation and organization of vocabulary and grammatical foreign language competences of students of agricultural universities.*

**Key words:** mechanisms of creativity, foreign languages, students of agrarian universities, intuition, mechanism of generating original ideas.



УДК 37(091)(477): 316.752  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.2>

**Р. В. Винничук**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін  
Полтавського національного педагогічного університету  
імені В. Г. Короленка

## РОЗВИТОК ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬЩІ)

*У статті в руслі розв'язання дослідницького завдання пошуку кращих зразків світового досвіду аксіологічної освіти охарактеризовано теоретичні і практичні надбання з розвитку цінностей особистості в загальній і професійній освіті Польщі. Засобом системно-ретроспективного аналізу комплексу джерел виокремлено методологічні концепції й наукові підходи до розгляду проблеми (аксіологічний, історико-гносеологічний, міждисциплінарний, соціокультурний, синергетичний). Визначено освітньо-аксіологічну компаративістику як новий напрям порівняльної педагогіки, предметом якого є проблема розвитку цінностей особистості, що формується в освітньому просторі загальноосвітньої та вищої шкіл. Наведено приклади надбань польської аксіологічної освіти й варіанти їх адаптації у вітчизняній системі підготовки вчителя.*

*На підставі даних проведеного теоретичного пошуку сформульовано рекомендації для практичного впровадження в освітню галузь України моделей аксіологічної освіти, розроблених на основі європейського (польського, німецького, швейцарського досвіду). Акцентовано, що в умовах розвитку вітчизняної освіти кращі зарубіжні надбання можуть бути використані для формування, діагностування й розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді, що уможливить підвищення якості професійної підготовки та відповідальності під час набуття фахових компетентностей в університетах. Пропоновано матеріали окремих спецкурсів, навчально-методичних комплексів і програм використовувати як базис для розроблення методичних указівок, навчальних посібників і підручників у галузі аксіологічної освіти, для організації бесід, диспутів і тренінгів з означеної тематики в навчальних установах різних типів.*

**Ключові слова:** світовий досвід, цінності особистості, наукові підходи, загальна та професійна освіта, розвиток цінностей особистості вчителя.

**Постановка проблеми.** Актуальність завдання формування загальнолюдських і професійних цінностей особистості нині зумовлена низкою чинників, зокрема сучасним станом українського суспільства, коли в умовах існування гострих проблем його духовного оздоровлення й відродження відбувається інтенсивний пошук цивілізаційних орієнтирів розвитку. На вирішення завдань професійного становлення особистості спрямовано Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні, положення Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти, вимоги низки інших важливих державних документів (Концепція безперервної системи національного виховання, Концепція позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі, Концепція Нової школи тощо). Метою діяльності вищих закладів освіти є професійна підготовка фахівців через призму загальнолюдських гуманістичних цінностей: ідеалів добра, правди, краси, справедливості, совісті, людської гідності – й реалізація місії українського національного виховання через прищеплення молодій

людині відданості цим ідеалам. У зазначеному контексті першочергово постає проблема модернізації змісту загальної та професійної освіти, що має органічно поєднувати різнопланові особистісно й соціально відповідні аксіологічні аспекти з кращими світовими зразками.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У XX столітті проблема цінностей освіти розгортається в дослідженнях представників феноменології, есенціалізму (Р. Пітерс, М. Поляні та ін.), герменевтики, персоналізму (Дж. Батлер, Г. Хорн та ін.), екзистенціалізму (Ж. Марітен та ін.), експерименталізму (Дж. Дьюї, Т. Бремелд та ін.), теорії соціальної дії тощо. Ця значна дослідницька активність свідчить про неподоланість вихідної філософської колізії – розуму й цінностей. Лінія розмежування проходить для філософських шкіл через проблему раціональної чи моральної (ціннісної) визначеності світу; водночас розуміння культури (освіти – її складника) як системи цінностей відображене в аксіологічних концепціях В. Віндельбанда, Н. Гартмана, Дж. Дьюї, Г. Ріккєрта, П. Сорокіна, А. Тойнбі, М. Шелера, О. Шпенглера. Проблеми співвідношення культури й цінностей присвячені роботи С. Анісімова, А. Арнольдова, Г. Вижльцова,

О. Дробницького, А. Здравомислова, В. Малахова, Е. Соколова, В. Тугаринова, Н. Чавчавадзе та ін.

Вивчення проблеми професійних цінностей переважно пов'язують із дослідженням та уточненням специфіки особистісного розвитку. Зміст понять «цінності» й «ціннісні орієнтації» вчені вивчають у філософському (В. Василенко, І. Зязюн, М. Каган, В. Кремін, М. Шелер), психологічному (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, О. Леонт'єв, А. Маслоу) та педагогічному (Т. Бутківська, О. Вишневський, В. Давидов, А. Мудрик, Н. Никандров, Ю. Орлов, В. Сластьонін, В. Струманський, О. Сухомлинська, Н. Ткачова та ін.) аспектах. У психолого-педагогічних дослідженнях часто використовують поняття, подібні за змістом до цінностей і ціннісних орієнтацій: особистісний сенс (О. Леонт'єв), установка (Д. Узнадзе), ставлення (В. М'ясищев), ціннісні орієнтації (В. Ядов), спрямованість чи внутрішня позиція особистості (Л. Божович), метамотиви (А. Маслоу).

**Метою статті** є характеристика кращих надбань світового досвіду аксіологічної освіти, зокрема розвитку цінностей особистості в загальній і професійній освіті Польщі.

**Виклад основного матеріалу.** Аксіологічний вимір сучасної української освітньої парадигми пояснюється актуальністю забезпечення в процесі освіти органічного поєднання навичок самостійного мислення й ціннісної саморефлексії. Крім того, на думку низки дослідників, якщо сучасна освіта підійшла до деякої крайньої межі в частині експлуатації раціональних можливостей людини (поширення комп'ютерних технологій ще більше посилює цю тенденцію), то її емоційно-вольова сфера залишається мало задіяною, попри визнаний її статус найважливішого резерву підвищення ефективності навчальних процесів [7]. Означена ситуація спонукає до осмислення досвіду аксіологічної освіти зарубіжних країн.

Системно-ретроспективний аналіз комплексу джерел засвідчив, що українські вчені – дослідники проблеми – під час визначення завдань вивчення зарубіжного досвіду аксіологічної освіти зорієнтовують на положення порівняльної педагогіки про те, що тенденції та закономірності досліджуваного об'єкта можна пізнати в контексті розгляду особливостей і форм його представленості, що зумовлює необхідність більш глибокого опрацювання традиційних і сучасних філософських, педагогічних, соціально-психологічних концепцій освіти, які належать до генетичного, історичного та аксіологічного підходів до осмислення педагогічних явищ; особливу увагу рекомендують зосереджувати на аналізі предмета дослідження – аксіологічної освіти й виховання як цілісної структури, яка розвивається та взаємодіє з іншими системно-структурними елементами

освіти. Ними виокремлено основні виховні методологічні концепції, що мали й мають значний вплив на формування ціннісних позицій поколінь: матеріалістичну, персоналістичну, ліберальну, антипедагогічну та релігійно-християнську, розглянуто антропологічні й онтологічні засади цих концепцій і зроблено висновок, що застосування методів наукового пізнання (діагностування) аксіосфери виховання (студента) знаходиться переважно в площині гуманітарної парадигми, основаної на загальних законах широкої сфери дії, схарактеризованої переважно співвідношенням ціннісних вимірів особистісної й колективної свідомості [1; 3; 7].

Дослідники проблеми в руслі ідеї пріоритетності набуття вихованнями системи цінностей рекомендують інструментарій таких загальнонаукових підходів:

– аксіологічний підхід – системний дослідницький інструментарій, що спрямований на вивчення процесів формування ціннісних орієнтацій шляхом засвоєння загальнолюдських, соціально значущих (національних, локальних) і професійних (освітніх) цінностей;

– історико-гносеологічний підхід – сукупність ідей, положень, методів, що уможливорює характеристику процесів становлення аксіології як науки та виокремлення етапів розвитку аксіологічної освіти в зарубіжних країнах;

– міждисциплінарний підхід – дослідницький спосіб залучення теоретичних і практичних засобів аксіологічної освіти, що їх містять напрацювання філософської та культурної антропології, соціології, філософії освіти, соціальної психології, педагогіки, наук про освіту, фахових методик;

– соціокультурний підхід – інструментарій, зумовлений тим, що аксіологічна освіта постає не лише як один із напрямів наук про освіту, а і як важлива основа функціонування суспільства, формування якої відбувається під впливом основних соціальних інституцій (сім'ї, навчального закладу, медіа, церкви, громадських об'єднань тощо);

– синергетичний підхід – з'ясовує саморозвиток, самопізнання та самоактуалізацію особистості в процесі засвоєння навчально-дисциплінарного змісту, що ґрунтується на взаємодії й взаємопроникненні аксіологічних компонентів навчальних дисциплін і практик.

У процесі аналізу зарубіжного досвіду аксіологічної освіти з'ясовано, що, досліджуючи офіційні документи Європейського Союзу, США, інших країн світу щодо стратегій розвитку освіти (резолюції, рекомендації, доповіді та програми – Європейська суспільна карта, Конвенція про права дитини; Біла книга навчання і вдосконалення тощо; зарубіжні документи у сфері освіти, зокрема закони про освіту; нормативні документи урядів та органів регіональної влади; доповіді

про розвиток систем національної освіти; національні програми розвитку освіти тощо), вітчизняні науковці розвивають новий напрям порівняльної педагогіки – освітньо-аксіологічну компаративістику, предметом якої є проблеми аксіологічної освіти особистості, яка постійно змінюється, розвиваючись у просторі загальноосвітньої та вищої шкіл; усебічно характеризують становлення й розвиток аксіологічних аспектів освіти в різних країнах, передумовою яких визначають ступінь упровадження освітніх реформ, базованих на національній і світовій системах цінностей; класифікують праці провідних зарубіжних науковців (філософські, історичні, теоретико-методологічні, психолого-педагогічні, педевтологічні, андрагогічні, аксіопедагогічні), що вирізняються ґрунтовним впливом на розвиток аксіологічної освіти; систематизують методи діагностування аксіологічної сфери особистості та проводять компаративне порівняння з методами дослідження ціннісно-сислової сфери особистості в Україні; виокремлюють і порівнюють моделі аксіологічної освіти і на їх основі розробляють аксіоосвітній концепт вітчизняної педагогіки; визначають і рекомендують для впровадження в контексті євроінтеграційних процесів новітні форми аксіологічної освіти, перспективні щодо набуття в майбутньому статусу альтернативи традиційним у нашій країні; окреслюють систему міждисциплінарних зв'язків різних навчальних предметів [7].

Ґрунтуючись на ґенезі поняття «цінності», попри безліч міркувань і суджень про різні види цінностей (благо, добро, краса, святість тощо), запропонованих класиками античної філософії, теологами Середньовіччя, мислителями Ренесансу й філософами Нового часу, сучасні дослідники формулюють висновок: узагальненого уявлення про цінність як таку і про закономірності її вияву в конкретних формах у філософії не було сформовано до середини минулого сторіччя; що лише з уведенням у Середньовіччя поняттєвої тріади «Істина, Добро, Краса» аксіологічна теорія набула типових сучасних обрисів. У контексті вивчення епохи Просвітництва (ідей І. Канта щодо принципів відмінностей діяльності морального «практичного розуму» й естетичної «здатності до судження» та «чистого розуму»), а також періоду Романтизму й ідей усвідомлення позапізнавального суб'єкта й об'єкта як ціннісного та узагальненого уявлення про цінність, системного аналізу поняття «цінність» та аксіологічної теорії П. Лапі й Е. фон Гартмана узагальнюють логіку руху найважливіших типів аксіологічних теорій: натуралістичний психологізм (джерело цінностей – інтерпретовані біопсихологічні потреби людини, а цінності – рушійна сила, що визначає напрям дій людини), трансцеденталізм (поділ світу на буття й цінності, що знаходяться поза та над

буттям), персоналістичний онтологізм (найвища цінність – ідея Бога або ідея «ідеального світу»; кожна цінність має абсолютний зміст і значення, абсолютною є ієрархія цінностей, яка не залежить від людини та людства), культурно-історичний релятивізм (цінність – основа існування й функціонування будь-якої культури, яка мислиться сукупністю значень, цінностей і норм, властивих особам, які взаємодіють), соціологізм (цінність – норма, а сукупність цінностей (моральних, релігійних, політичних, духовних, економічних) утворює суспільний ідеал-детермінант певних установок, норм поведінки), отже, доходять висновку, що упродовж нетривалого часу існування аксіології їй надано онтологічних, гносеологічних, соціокультурних, натуралістичних, позитивістських, метафізичних, трансцендентальних і феноменологічних інтерпретацій. Сутність феномена аксіологічної науки увиразнюють її порівнянням зі шляхом проникнення у сферу смислових зв'язків, що опосередковують буття соціуму.

За такою логікою, аксіологічна освіта виконує роль певного засобу корекції поведінки особистості, соціальної групи або соціуму, на що й покладаються зарубіжні дослідники. Наприклад, польська аксіологічна школа (праці Ф. Знанецького, В. Татаркевича, Р. Інгардена) істинність аксіологічної проблематики розглядає на тлі суперечностей між об'єктивізмом і суб'єктивізмом, абсолютизмом і релятивізмом, надає глибокого розуміння естетичного й етичного не як продуктів соціальної творчості, а як наслідків актуалізації об'єктивно існуючих у суспільній практиці цінностей. Тому особистість можливо й необхідно формувати в площині аксіологічної освіти, розвиваючи її самоцінність, від якої залежать взаємини з оточенням (здатність усвідомлювати високу цінність інших людей), тоді вона стане «особистістю, що повноцінно функціонує» [14]. Ціннісно-функціональну індивідуальність пов'язують зі стабільними стосунками в межах суб'єкт-суб'єктного підходу (за Т. Парсонсом), які передбачають три модули взаємного спрямування: когнітивне (інтелектуальне) сприйняття й концептуалізація – визначення «ким є інший»; катексичне сприйняття – визначення, що інший означає в емоційному плані; оцінне сприйняття – поняття когнітивного й емоційного щодо іншого як об'єкта взаємодії [5].

У нинішньому світі різні типи національних культур – скандинавський (Швеція, Норвегія), романський (Бельгія, Франція), синтоїстський (Японія), азіатський (Гонконг, Тайвань, Сінгапур), англосаксонський (Канада, Австралія, Великобританія) – слугують підставою для виникнення й розвитку ринкової наукомісткої економіки, орієнтованої на застосування наукового знання, виробництва, а отже, відповідних цінностей освіти. Хід розвитку світової цивілізації свідчить, що значущість

національних культур у сучасному світі зростає, кожна з них специфічним чином сприймає світові форми розвитку, робить власний внесок у процес становлення загальнолюдської культури і світового освітнього простору.

Індивідуалізм і підприємницький дух американців кореняться в історії цієї країни, її складній етнічній і географічній структурі; трудовий етос Німеччини та її економічні успіхи неможливо зрозуміти, не знаючи історії німецької держави, не враховуючи характерного для німців почуття обов'язку й ідентифікації з державою, інших якостей цієї нації мислителів і поетів, зосередження її на порівняно невеликому просторі Німецької Федерації. Проблема синтезу національних культур у єдину загальнолюдську культуру реалізується не за принципом виключення, а за принципом взаємного доповнення.

Європейська культура з її прагненням до активного вдосконалення дійсності привела до глобального занепаду прогресу, тому ідею синтезу національних культур розглядають на більш високій основі, де європейський активізм сполучився б із характерним для східної, зокрема китайської, цивілізації принципом пристосування та збереження відповідних цінностей. Видатний мислитель ХХ ст. А. Швейцер (1875–1955) дійшов думки про необхідність відмови від технократичної культури й переходу до більш високих форм розвитку. Загострено переживаючи світові катастрофи ХХ ст., війни, вчений дійшов висновку, що технократизм, технократична наука й освіта призвели до засилля духовно й емоційно збідненої думки, до своєрідної загибелі ідеалів культури. Мислитель сформулював принцип благоговіння перед життям як основний для нової загальнолюдської, загальнопланетарної культури [11]. Цей принцип екології духу, збереження та взаємоповаги у сфері культури означав перехід від технократичної моделі її розвитку до нової, зорієнтованої дійсно на загальнолюдські цінності.

Для України в контекстах аксіологічної освіти як взірцева європейська держава постає Польща, якій завдяки системі національних цінностей і базованому на них особливому менталітеті вдалося за нетривалий часовий період досягти значних успіхів. Дослідники проблеми тлумачать цю країну як найближчу за низкою ознак (мовна, типово культурна, міфологічна, спільно традиційна, ментальна), що відмінні лише в окремих деталях, тому саме вона може розглядатися зразком побудови системи ціннісних орієнтацій особистості – динамічної, відкритої, видозмінної, що тлумачиться і як національна, і як загальнолюдська. Вивчення польського досвіду аксіологічної освіти свідчить, що в системі національних освітніх цінностей з'являється нове розуміння змістового наповнення і смислорозуміння цінностей хри-

стіянської моралі й освіти, сімейного виховання, медіакультури, навчання тощо, що забезпечує асимілювання з європейськими цінностями [8].

Польська наукова аксіологічна школа, представлена, на думку Л. Пелех, науковими студіями таких філософів, як А. Бобко, Р. Едлінський і Я. Хомплевич, Р. Інгарден, Ф. Знанецький, В. Татаркевич; значної уваги заслуговують також праці Яна Павла II як основоположника наукового напрямку «Філософська антропологія», а також психологів і педагогів: Ч. Банаха, С. Бартніка, К. Денека, Й. Гнітецького, М. Голашевської, В. Горішовського, М. Гжегожевської, С. Кавули, С. Квятковського, Ч. Купісевича, В. Оконя, К. Олбрихта, Б. Сліверського, Т. Сосновського, В. Стружевського, В. Суходольського, В. Чихоня, М. Шиманського та ін.

Вітчизняні дослідники підкреслюють різноаспектність осмислення польськими вченими проблеми розвитку аксіологічної освіти, її теоретико-методологічного, порівняльно-історичного й філософського напрямів у період від другої половини ХХ до початку ХХІ ст. Зокрема, акцентують специфічність розвитку системи вищої освіти в Польщі, яка постає як «симбіоз» найкращих світових освітніх досягнень і національного бачення цілісного системотворення відповідних навчальних і виховних моделей. Також необхідним вважають урахування спільності систем освіти України та Польщі в руслі функціонування в навчально-правовому середовищі, означеному основними положеннями Болонської декларації, що уможливорює визначення пріоритетів розвитку обох освітніх моделей і подібних проблем на цьому шляху; а також вивчення спільного історичного психолого-педагогічного досвіду, що забезпечить оперування найважливішими здобутками обох країн у царині аксіологічної освіти для її ефективності [7].

Пріоритетними напрямами аксіологічних рефлексій польської педагогіки визначено такі:

– аналіз попередніх і сучасних ціннісних теорій як базису освіти;

– з'ясування рівня готовності до аксіологічної освіти сучасного польського вчителя та діагностування його ціннісних преференцій;

– дослідження структури і специфіки взаємодії суб'єктів аксіовиховного процесу (організаційної, навчально-виховної, діагностувальної);

– вплив соціальних інституцій на формування аксіологічних основ (сім'я, Костел, медіа, навчальний заклад) [7].

З'ясовано, що зміст сучасної польської освіти передбачає активне звернення до соціальної педагогіки й акцентування на аксіологічній проблематиці.

**Результати дослідження** Л. Пелех широко впроваджено в навчально-виховному процесі закладів вищої освіти України. Зокрема, матері-

али спецкурсу «Аксіологія освіти» для студентів факультету української філології дали дослідниці змогу підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців щодо визначення їхніх педагогічно-аксіологічних орієнтирів та ознайомлення з особливостями аксіологічної роботи в закладах освіти [7].

Заслуговує на увагу теоретична інформація в таких аспектах:

– польськими дослідниками (S. Palka) сформовано типологізацію аксіопедагогічних досліджень, що охоплює такі типи: емпіричне кількісно-якісне дослідження; моделювання в педагогічних дослідженнях; описові та діагностувальні дослідження; пояснювально-розслідувальні й перевіряльно-верифікаційні; біографічні; прогностичні та проєкційні; історичні; порівняльні; дослідження на практиці (дослідження в дії); дослідження, дотичні до сфери педагогіки (перспективні в аспекті педагогічного пізнання); доведено, що вивчення будь-яких аспектів аксіологічної сфери суб'єктів освітніх процесів пов'язане з комбінованим застосуванням методів і методик, згідно з різними концептуальними класифікаціями. Класифікацію цінностей відповідно до їх змістового наповнення проводили вчені: Й. Цітумський (J. Sztumski) розмежував основні (співвідносні із суспільним ладом), вторинні (походять від основних для їх конкретизації), індивідуальні (приватні, або створені окремими людьми); Р. Єдлінський (R. Jedlinski) поділяв цінності на трансцендентні (Бог, святість, віра, спасіння), універсальні (правда, благо), естетичні (краса), пізнавальні (знання, мудрість), моральні (гідність, честь, кохання, дружба, справедливість, щирість), суспільні (демократія, патріотизм, солідарність, толерантність, сім'я), життєві (сила, здоров'я, життя), прагматичні (робота, спритність, талант, заповзятливість), престижні (кар'єра, слава, влада, статок, гроші), гедоністичні (радість, секс, розваги). Тому В. Горішовський (W. Goriszowski) вдається до поділу методів на специфічно-педагогічні (інтерв'ю з директорами та працівниками шкіл, метод аналізу есе, проєкційний метод, метод аналізу шкільної документації, метод натурального педагогічного експерименту тощо) та неспецифічні для педагогіки; загальноприйнятим вважає залучення в наукових пошуках у площині гуманітарної парадигми суб'єктивних методів, базис яких – можливість використання особистісного досвіду респондентів на основі повідомлень;

– групування цінностей польськими аксіопедагогами співвіднесене з основними аспектами класичних теорій, відображає ідеї, концепції, найважливіші положення про матеріальні, соціальні та духовні блага, що дало підстави для поділу цінностей на цінності адаптації, соціалізації й індивідуалізації відповідно до сучасної кон-

цепції, підґрунтя якої – результати напрацювань М. Рокича (M. Rokeach), Р. Інглхарта (R. Inglehart), А. Вардомацького, М. Яницького; цінності індивідуалізації визнано стрижнем культури польського народу з огляду на їх потенціал стосовно регулювання соціальних відносин і впливу на задоволення потреб людей [12; 13];

– тезу про етапність ціннісного сприйняття особистості, де цінність до трансформації в ціннісну орієнтацію проходить три рівні: емоційний (спричиняє виникнення позитивних емоцій у разі міжособистісної взаємодії), когнітивний (осмислення важливості в соціальних транзакціях) і діяльнісний (особисте практичне застосування) [4];

– процеси формування та розвитку ціннісних орієнтацій особистості, вибір домінуючих механізмів їх реалізації залежать від багатьох чинників (особливості самоствавлення, самооцінка, акцентування на вияв тих чи інших рис характеру, тип вищої нервової діяльності), що визначають стратегію взаємодії вихованця із соціальним середовищем – сильний чи слабкий тип реагування, мотивацію досягнення успіху чи уникнення невдачі;

– польські аксіопедагогі додають також умовні сфери, де відбувається формування аксіогенези вихованців, – сферу об'єктивних трансцендентних цінностей, суб'єктивних цінностей, парацінностей і сферу сенсорно-емпіричного досвіду;

– особливе місце відводять вольовим якостям особистості й рівню загального інтелектуального розвитку, що зумовлюють ступінь усвідомлення моральних норм і соціальних цінностей [7].

Польські дослідники наголошують на пріоритетності для аксіогенезисного процесу значення сім'ї як джерела критеріїв оцінювання, що слугують підґрунтям формування ціннісних орієнтирів протягом усього життя людини. Серед факторів, що визначають її вплив, – структура сім'ї, тип стосунків між батьками, соціальний статус сім'ї, стиль виховання дітей, релігійні, моральні та соціально-культурні основи сім'ї.

У низці досліджень розглянуто особливості формування ціннісної системи вчителя в Польщі, потрактовано сутність педагогічних професійних цінностей у польському й українському контекстах. Наведено дані, що польські аксіопедагогі наголошують на обов'язковості визнання всіма освітянами двох основних тез: а) навчання вчителів лише трансляції та контролю знань учнів – це неприпустима педагогічна помилка; б) оздоровлення польської школи можливе за умови не лише зміни навчальної програми, а й наявності певного «морального імпульсу»; наполягають на формуванні цінностей, важливих як для всебічного гармонійного розвитку особистості, так і для морально-етичного функціонування суспільства, зважаючи на доцільність представлення цінностей як критеріїв загальносуспільного спрямування,

регуляторів поведінки людей і засобів інтеграції особистості із соціумом.

Це передбачає засвоєння вчителем трьох рівнів знань: знань про людину та моральний стан «humanitatis», про філософські та релігійні концепції в цій сфері; знань про цінності й способи їх відкриття (усвідомлення, розуміння, визнання, сприйняття, збагачення, формування); знань про можливості (способи) функціонування цінностей в освітній сфері та введення вихованців в аксіологічне життя.

Як технологічний шлях розв'язання проблеми вченими запропоновано практичне впровадження в навчальний процес спецкурсів «Аксіологія освіти» і «Професійна підготовка сучасного фахівця – зміна аксіологічних орієнтирів», які паралельно з культурологічними та психолого-педагогічними дисциплінами для студентів 2–3 курсів дали змогу підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців шляхом визначення і спрямування їхніх власних педагогічно-аксіологічних орієнтирів, а також ознайомити з особливостями роботи зарубіжних педагогів з упровадження аксіологічної освіти. У процесі викладання лекційного курсу «Теоретико-методологічні принципи організації наукових досліджень з аксіологічної освіти в Польщі та Україні» для магістрантів практичної реалізації набули питання діагностування системи ціннісних орієнтацій та окремих освітніх цінностей у студентів – майбутніх учителів, формування вмінь із проектування ціннісно-педагогічних технологій. Водночас робота зі створення Кодексу академічних цінностей (за зразком Ягеллонського університету) сприяла більш ґрунтовному підходу до виконання навчальних і громадських завдань студентами, які брали участь у його розробленні [7].

**Висновки і пропозиції.** Отже, на підставі даних проведеного теоретичного пошуку сформульовано рекомендації для практичного впровадження в освітню галузь України моделей аксіологічної освіти, розроблених на основі європейського (польського, німецького, швейцарського) досвіду, які в умовах розвитку вітчизняної освіти можуть бути використані для формування, діагностування й розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді, що уможливить підвищення якості професійної підготовки та зростання відповідальності під час набуття фахових компетентностей в університетах; матеріалів окремих спецкурсів, навчально-методичних комплексів і програм як

базису для розроблення вітчизняними університетами методичних указівок, навчальних посібників і підручників у галузі аксіологічної освіти, а також для організації бесід, диспутів і тренінгів з означеної тематики в навчальних установах різних типів.

#### Список використаної літератури:

1. Андрущенко В. Роздуми про освіту. Київ : Знання України, 2008. 819 с.
2. Андрущенко В. Інтеграція цінностей: педагогічний досвід Європи. Стаття перша. Велика Хартія Університетів. *Вища освіта України*. 2013. № 1. С. 5–10.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Клакхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию. Санкт-Петербург : Евразия, 1998. 352 с.
5. Парсонс Т. О структуре социального действия. Москва : Академ. проект, 2000. 880 с.
6. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
7. Пелех Л.Р. Теорія і методика аксіологічної освіти в Польщі: порівняльний аспект : монографія. Рівне : ПП ДМ, 2014. 402 с.
8. Пелех Л. Розвиток аксіологічної освіти в Польщі (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Дала. Київ, 2015. 40 с.
9. Радченко Т.А. Полікультурні засади організації навчального процесу в університетах Швейцарії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2014. 20 с.
10. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
11. Швейцер А. Культура и этика. Москва : Прогресс, 1973. 340 с.
12. Inglehart R. *Modernization, Cultural Change, and Democracy*. Cambridge University Press. New York, 2005. 464 p.
13. Rokeach M. *The nature of human values*. New York : Free Press, 1973.
14. Rogers C. *Freedom to learn for the 80's*. Columbus-Toronto-London Sydney: Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. 312 p.
15. URL: <http://cordis.europa.eu/>.
16. URL: <http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10849/>.

#### Vinnychuk R. Development of values of personality in the process of general and professional education (on the example of Poland)

*The article, in the context of solving the research problem of finding the best examples of the world experience of axiological education, describes theoretical and practical achievements on the development of personal values in the general and professional education of Poland. Systematic and retrospective analysis of a set of sources distinguished methodological concepts and scientific approaches to the problem (axiological,*

---

*historical-epistemological, interdisciplinary, socio-cultural, synergistic). Educational-axiological comparative studies are described as a new field of comparative pedagogy, the subject of which is the problem of the development of personality values, which is formed in the educational space of secondary and higher schools. The examples of the Polish axiological education and the variants of their adaptation in the national teacher training system are given.*

*Based on the data of the theoretical search, recommendations for practical implementation of axiological education models developed on the basis of European (Polish, German, Swiss experience) have been formulated. It is emphasized that in the conditions of development of national education, the best foreign assets can be used to form, diagnose and develop the value orientations of student youth, which will make it possible to improve the quality of vocational training and increase responsibility during the acquisition of professional competencies at universities. It is suggested to use the materials of separate special courses, educational-methodical complexes and programs as a basis for the development of methodological guidelines, tutorials and textbooks in the field of axiological education, for the organization of discussions, discussions and trainings on specific topics in educational institutions of different types.*

**Key words:** *world experience, personality values, scientific approaches, general and professional education, development of teacher personality values.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.3>**С. А. Волошинов**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри інноваційних технологій та технічних засобів судноводіння  
Херсонської державної морської академії

## СУЧАСНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОРСЬКИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

*Статтю присвячено аналізу сучасних моделей професійної підготовки морських спеціалістів, досліджених у працях російських науковців: моделі фундаментальної професійної компетентності морського фахівця, моделі готовності морських фахівців до роботи у критичних і екстремальних умовах професійної діяльності, моніторингу освітнього процесу на основі методологічної єдності системного та «процесного» підходів, організаційно-педагогічної моделі формування професійної інформаційної компетентності фахівця у військово-морському вищому закладі освіти, моделі тренажерних модулів, моделі виховання громадянськості як професійної компетенції, моделі управління якістю підготовки фахівця морського транспорту, рівневої моделі формування фізичної культури майбутніх морських фахівців та іншомовної професійно комунікативної компетентності у морських фахівців, моделі готовності до діяльності в екстремальних ситуаціях. На основі аналізу сучасних моделей професійної підготовки морських спеціалістів у Росії зроблено висновок про відсутність універсальної моделі професійної підготовки морських фахівців. Узагальнено доцільні напрями в моделюванні професійної підготовки морських спеціалістів у закладі вищої освіти, зокрема: спрямованість на формування готовності до самонавчання і самоосвіти, уміння діяти у критичних і екстремальних ситуаціях; орієнтація на постійний моніторинг якості професійної морської освіти; увага до інформаційної складової частини професійної підготовки майбутніх морських фахівців; застосування системи тренажерної підготовки в поєднанні із традиційними методами і засобами професійної системи підготовки фахівців; виховання громадянськості як професійної компетентності; застосування рівневого підходу до формування професійних компетентностей майбутніх морських фахівців; акцент на формуванні в майбутніх морських фахівців готовності до діяльності в екстремальних ситуаціях.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, морська освіта, модель професійної підготовки, морські фахівці.

**Постановка проблеми.** У сучасному швидкозмінному світі професійна підготовка спеціалістів потребує постійного перегляду й оновлення змісту. Вивчення стану вищої професійної морської освіти й узагальнення тенденцій, що впливають на освітні процеси у сфері підготовки морських фахівців, зумовлюють основні напрями реформування системи цієї підготовки. Аналіз сучасних моделей професійної підготовки майбутніх морських фахівців за кордоном, зокрема в Росії, дозволяє виявити ефективні й неефективні засоби вдосконалення морської освіти в Україні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професійна підготовка спеціалістів різного профілю досліджувалася такими українськими науковцями, як: В. Осадчий [10], Т. Коваль, А. Конох, Л. Суценко й ін. Проблеми професійної підготовки морських фахівців торговельного транспорту висвітлювали М. Барбашев, Ю. Величко, В. Дулін, Д. Корнєєв, С. Лутков. Діяльності окремих навчальних закладів морського профілю присвячено праці А. Борисова, А. Веселова, П. Годлевського, Я. Нагрибельного, Т. Сухової та ін. Окремі аспекти названої проблеми розглядаються в кандидатських і докторських дисертаціях

таких науковців, як: Л. Герганов, Р. Магомадов, М. Рєпін, Є. Скачков, П. Тимченко, О. Цибульська й ін. Дослідженню професійної підготовки морських фахівців за кордоном присвячено наукові доробки таких дослідників, як: М. Макаренко, О. Носовська, А. Кравченко, В. Єфентьева та ін.

**Мета статті.** Головна мета цієї роботи полягає у здійсненні аналізу на основі наукових досліджень сучасних моделей професійної підготовки морських спеціалістів, розглянутих у працях російських науковців.

**Виклад основного матеріалу.** З 1998 р. у Росії право на підготовку моряків морські навчальні заклади отримують в Комітеті з безпеки на морі при Міжнародній морській організації. Як зазначає В. Єфентьева, російська система вищої морської освіти має низку переваг порівняно із закордонними, а саме: кожний фахівець регулярно проходить додаткову підготовку, яка систематизує нові вимоги і технології; у процесі навчання студенти отримують не тільки спеціальну підготовку, а й академічну освіту; застосовується «ступінчаста» форма підготовки моряків, яка вважається найбільш перспективною через те, що головною характеристикою фахівця стає не рівень його



сьогоднішніх знань і навичок, а його здатність до самовдосконалення, освоєння нового і професійний досвід адаптації до постійно змінюваних умов роботи [7, с. 12].

Російськими науковцями ґрунтовно досліджено проблеми моделювання професійної підготовки майбутніх морських фахівців. Розглянемо їхні особливості у хронологічній послідовності.

М. Репіним [5] представлено модель фундаментальної професійної компетентності морського фахівця, що визначає успішність діяльності у критичній виробничій ситуації, що спрямована на формування готовності до самонавчання і самоосвіти, уміння діяти у критичних і екстремальних ситуаціях та має такі компоненти: орієнтаційно-мотиваційний – уміння орієнтуватися в ситуації, передбачити наслідки подій, мотивувати свої дії і визначати завдання з нейтралізації або зниження рівня небезпечного впливу; професійно-технічний – достатня підготовка і знання аварійно-рятувальних засобів судна, його пристроїв, наявних технічних можливостей судового устаткування; рефлексивно-психологічний – постійна готовність до активної дії, психологічний настрой у боротьбі за виживання, уміння мобілізувати всі сили в боротьбі за життя, використовувати всі ресурси організму і психіки для виживання; соціально-психологічний – організація колективних дій екіпажу, які забезпечують максимальні можливості щодо стабілізації обстановки або громадського порятунку; креативно-ситуаційний – знання типових схем дій в аварійній ситуації і під час евакуації із судна, досвід здійснення цих дій, уміння переносити увагу на найбільш небезпечний вплив і комплексно протидіяти небезпечним впливам, ухвалювати неординарні й найбільш ефективні рішення. Автор орієнтує свою модель на підготовку морських фахівців до дій у критичних і екстремальних ситуаціях, що є важливою частиною професійної діяльності, проте повністю ця модель не може бути реалізована у професійній підготовці морських фахівців в Україні, тому що має частковий, а не загальний характер.

Зосереджуючись на проблемі якості неперервної професійної підготовки морських спеціалістів в академічному комплексі, В. Єфентьєв [7] розробляє диференціально-інтегральну модель готовності морських фахівців до роботи у критичних, екстремальних умовах професійної діяльності та дискретну модель моніторингу освітнього процесу на основі методологічної єдності системного та «процесного» підходів. Перша модель включає диференціації досвіду у професійних компетенціях, що інтегруються чинниками стійкості і мінливості цілого – професійної готовності. Загальна модель системи управління якістю підготовки фахівців в академії представлена науковцем як багаторівнева ієрархія взаємодіючих систем яко-

сті (академічна, факультетська, кафедральна і навчальної дисципліни). Завдяки такій організації, як показало дослідження, освітня система (система підготовки фахівців) набуває адаптивних властивостей і відповідних їм рівнів самоорганізації та саморозвитку, складність яких адекватна поставленим перед системою цілям, стану зовнішнього і внутрішнього середовища. Як зазначає автор, модель моніторингу якості освітнього процесу в навчальному комплексі «морська академія – морський інститут підвищення кваліфікації – навчально-тренажерний центр», розроблена на основі методологічної єдності системного та «процесного» підходів, дозволяє її практичне використання і в інших інтегрованих навчальних профорієнтованих комплексах (морський коледж – морський ЗВО, морський лицей – морський коледж, морський інститут – морська академія та ін.). В. Єфентьєв у своїй моделі акцентує увагу на проблемі якості неперервної професійної підготовки морських спеціалістів, що для нашого дослідження є лише частиною моделювання професійної підготовки майбутніх морських фахівців.

В. Фадєєва в докторській дисертації [9] пропонує організаційно-педагогічну модель формування професійної інформаційної компетентності фахівця у військово-морському вищому закладі освіти, що визначається динамікою поетапного функціонування освітнього процесу на основі організаційного, логічного і методичного етапів, а також формулюванням змісту, принципів, методів і форм навчання. Особливістю цієї моделі є її прогностичний характер, проектування особистості майбутнього військово-морського фахівця з урахуванням тенденцій науково-технічного та соціального розвитку суспільства. Така модель актуальна у проблематиці нашого дослідження своїм акцентом на інформаційній складовій частині професійної підготовки майбутніх морських фахівців, але спрямованість на підготовку фахівця у військово-морському вищому закладі освіти потребує її інтерпретації.

В. Дуліним побудована модель тренажерних модулів як системний педагогічний засіб формування і розвитку професійного досвіду моряків, що розширює традиційні методи і засоби професійних систем підготовки фахівців. Вона складається з таких блоків, як «навчально-імітаційна і тренажерна база», «предметний зміст курсу навчання», «дидактичні технології». Крім того, до складу «тренажерного середовища» автором включено такі компоненти, як: діяльнісно-індивідуальні методи навчання, взаємодія учнів і морських фахівців-викладачів, методики відпрацювання практичних дій із використанням тренажерних модулів, критерії оцінювання рівня професійної готовності морських фахівців до дій в екстремальних ситуаціях. Також на основі

аналізу використання ефективних форм і методів навчання в різних тренажерних центрах дослідником розроблена модель процесу навчання з курсу «Протипожежна безпека і боротьба з пожежею», де зазначені демонстраційні методи і критерії для оцінювання мінімальних вимог до професійного досвіду морських фахівців з урахуванням їхньої психологічної готовності до дій в екстремальних ситуаціях. На нашу думку, елементи цієї моделі можуть бути застосовані у професійній підготовці майбутніх морських фахівців в Україні в частині організації тренажерної підготовки студентів.

І. Черниковою [2] розроблено модель виховання громадянськості як професійної компетенції з метою формування громадянськості у студентів морських ЗВО як цілісної властивості особистості і компонента процесу. Запропоновану дослідницею структуру моделі виховання громадянськості як педагогічної мети представлено на рис. 1.

Модель цієї дослідниці цікава тому, що розвитку громадянськості морського фахівця в Україні не приділено достатньо уваги. Тому доцільні аспекти виховання громадянськості як професійної компетенції морських фахівців варто включати у процес моделювання професійної підготовки морських фахівців в умовах вітчизняного освітнього процесу.

О. Юмінов [1] у своєму дослідженні запропонував модель управління якістю підготовки фахівця морського транспорту в системі середньої професійної освіти, що містить: принципи управління якістю, зовнішні змінні управління якістю, внутрішні змінні управління якістю, функ-

ції управління, систему менеджменту якості освітнього закладу. Новизна розроблення цієї моделі полягає в тому, що вона має два контури, які взаємодіють: контур забезпечення функціонування системи управління якістю і контур забезпечення її розвитку. Як внутрішні змінні управління якістю підготовки фахівця автор моделі виділив мету та завдання у сфері якості підготовки фахівця, технології (освітні), структуру управління якістю підготовки фахівця, персонал (викладачі, учні, менеджери). Як зовнішні змінні – економічну й політичну обстановку у світі та країні, законодавство в галузі освіти, ринок праці. Серед функцій управління якістю підготовки фахівця виділено планування в області якості підготовки фахівця, організацію управління якістю підготовки фахівця, мотивацію і стимулювання суб'єктів управління якістю підготовки фахівця, контроль якості підготовки фахівця. У моделі система менеджменту якості підготовки фахівця в установі професійної освіти включає стратегію, тактику, політику в області якості підготовки фахівця; організаційну структуру управління якістю підготовки фахівця; систему стимулювання учасників процесу управління якістю підготовки фахівця та систему моніторингу якості підготовки фахівця. Запропонована О. Юміновим модель розрахована на її впровадження в системі середньої професійної освіти для підготовки фахівця морського транспорту, тому лише деякі її елементи можуть бути включені до моделювання професійної підготовки морських фахівців в умовах вищого морського навчального закладу.



Рис. 1. Структура моделі розвитку громадянськості морського фахівця як педагогічної мети за І. Черниковою

Є. Скачковим подано рівневу процесну модель «фізичної культури» у складі професійних компетентностей майбутніх морських фахівців як перспективну педагогічну мету, як цілісну властивість особистості та як психічний феномен і компонент освітнього процесу. Склад системної, цілісної властивості особистості у вигляді процесної рівневої моделі «фізичної культури» майбутніх морських фахівців структурується взаємозв'язком їхніх знань, умінь, мотивів, переконань у сфері спорту, професійними компетентностями, що визначають успішну діяльність в екстремальних професійних умовах в обраній галузі праці. Згідно з диференційно-інтегральним підходом, автор визначає рівневу процесну модель «фізичної культури» як систему «індивідуальних траєкторій» її розвитку і як номенклатуру перспективних педагогічних цілей. Основною ідеєю моделювання процесу формування «фізичної культури» у комплексі «морський лицей – морський вуз» є розроблення такої моделі, процес функціонування якої підвищує його ефективність завдяки вдосконаленню адекватних індивідуально орієнтованих технологій навчання.

У такій же структурі Л. Ступіною [3] розроблено рівневу модель формування іншої компетентності в морських фахівців – «іншомовної професійно-комунікативної» – як цілісної властивості особистості, як психічного феномену, як перспективної ідеальної педагогічної мети процесу навчання англійської мови. Ця модель структурована взаємозв'язком змістовно-процесуального, мотиваційно-цільового, соціально-морального і профорієнтаційного компонентів, що розширює можливості діагностичного проектування педагогічних цілей навчання в єдності з розвитком професійних компетентностей, на відміну від досліджень, де проєктуються тільки навчальні та загальнокультурні цілі. У ній виділені три рівні «іншомовної професійно-комунікативної компетентності» морського фахівця як цілісної властивості особистості, які є ідеальною моделлю: початковий (рівень I), базовий (рівень II), просунутий (рівень III).

Важливим надбанням рівневих моделей підготовки морських фахівців є акцентування уваги на безперервності, що є доцільною характеристикою для розроблення нашої моделі професійної підготовки майбутніх морських фахівців.

Модель формування в курсантів готовності до діяльності в екстремальних ситуаціях на основі реалізації конструктивно-креативного підходу, запропонована О. Касьяновим [8], являє собою модульну структуру, що містить змістовні і функціональні характеристики навчання, спрямованого на освоєння системних знань і досвіду професійної діяльності на основі моделювання екстремальних ситуацій і поведінки суб'єкта в умовах, максимально наближених до реальної практики.

Модель містить взаємопов'язані цільовий, методологічний, змістовно-технологічний і результативний компоненти. Змістовно-технологічний компонент реалізує в освітньому процесі громадянського морського ЗВО авторську навчальну програму і дидактичний супровід, що дозволяють максимально наблизити умови освітнього середовища до діяльності майбутнього фахівця в екстремальних умовах мореплавання. Результативність моделі оцінюється за когнітивно-рефлексивним, мотиваційним, діяльнісно-вольовим і конструктивно-креативним показниками. Елементи такої моделі можуть бути застосовані також частково в розробленні нашої моделі професійної підготовки майбутніх морських фахівців для формування в останніх готовності до діяльності в екстремальних ситуаціях.

**Висновки і пропозиції.** На основі аналізу сучасних моделей професійної підготовки морських спеціалістів, досліджених у працях російських науковців, можна зробити висновок про те, що універсальної моделі професійної підготовки морських фахівців не розроблено. Узагальнюючи проаналізовані наукові праці, вважаємо за потрібне виділити доцільні напрями в моделюванні професійної підготовки морських спеціалістів у закладі вищої освіти, а саме: спрямованість на формування готовності до самонавчання і самоосвіти, уміння діяти у критичних і екстремальних ситуаціях; орієнтація на постійний моніторинг якості професійної морської освіти; увага до інформатичної складової частини професійної підготовки майбутніх морських фахівців; застосування системи тренажерної підготовки в поєднанні із традиційними методами і засобами професійної системи підготовки фахівців; виховання громадянськості як професійної компетентності; застосування рівневого підходу до формування професійних компетентностей майбутніх морських фахівців; акцент на формуванні в майбутніх морських фахівців готовності до діяльності в екстремальних ситуаціях.

#### Список використаної літератури:

1. Юминов А. Управление качеством подготовки специалиста морского транспорта (на примере Владивостокского морского техникума) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Владивосток, 2011. 26 с.
2. Черникова И. Развитие гражданской ответственности морских специалистов как их профессиональной компетенции : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2007. 28 с.
3. Ступина Л. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции морских специалистов в учебном комплексе «морской лицей – морской вуз» : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2012. 25 с.

4. Скачков Е. Формирование физической культуры как профессиональной компетентности будущих морских специалистов в профориентированном комплексе «морской лицей – морской вуз» : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2011. 28 с.
5. Репин Н. Формирование фундаментальной компетентности дипломированных морских специалистов в условиях тренажерного центра : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2005. 23 с.
6. Дулин В. Развитие профессионального опыта морских специалистов в учебно-тренажерных центрах : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2006. 28 с.
7. Ефентьев В. Теория и практика управления качеством непрерывной профессиональной подготовки морских специалистов в академическом комплексе : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2005. 40 с.
8. Касьянов О. Профессиональная подготовка курсантов гражданских морских вузов у деятельности в экстремальных условиях : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Великий Новгород, 2017. 218 с.
9. Фадеева В. Формирование профессиональной информационной компетентности специалиста в военно-морском вузе : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2005. 364 с.
10. Осадчий В. В. Система інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного університету : монографія. Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2012. 418 с.

---

#### **Voloshynov S. Modern models of professional training of future maritime specialists**

*The article is devoted to the analysis of modern models of maritime specialists' professional training, researched in the works of Russian scientists: model of fundamental professional competence of a maritime specialist, model of the readiness of marine professionals to work in critical and extreme conditions of professional activity's, monitoring of educational process on the basis of methodological unity of the systematic approach and "process unity", organizational and pedagogical model of formation of professional information competence of a specialist in a naval higher educational institutions, model of simulators' modules, model of education of citizenship as professional competence, management of quality of maritime transport specialist training model, level model of formation of physical culture of future maritime specialists and foreign-language professional communicative competence of maritime specialists, model of readiness for activity in extreme situations.*

*Based on the analysis of modern models of professional training of maritime specialists in Russia, it is concluded that there is no universal model of professional training of maritime specialists. Generally relevant directions in modeling the professional training of maritime specialists in higher education institutions: the focus on the formation of readiness for self-education to act in critical and extreme situations, orientation to continuous monitoring of the quality of professional maritime education; attention to the informational component of the professional training of future maritime specialists; application of the training system in combination with traditional methods and means of the professional training system of specialists; education of citizenship as a professional competence; applying a level approach to the formation of future maritime specialists' competencies; emphasis on the formation of future maritime professionals' readiness to act in extreme situations.*

**Key words:** vocational training, maritime education, training model, maritime specialists.

УДК 004.738.37:050.41:001:5

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.4>**Н. С. Воронова**кандидат філософських наук,  
доцент кафедри культурології, естетики та історії  
ЗВО «Донбаський державний педагогічний університет»

## МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ В ОСВІТІ

*У статті розглянуто впровадження мультимедійних засобів в освітній процес. Акцентовано увагу на використанні мультимедіа в теорії та практиці фахової підготовки майбутніх магістрів культурології. Наголошено, що одними з головних завдань культурологічних курсів є сприймання, інтерпретація й оцінювання творів мистецтва. У межах використання мистецтва в культурологічних курсах триває пошук шляхів збагачення процесу пізнання художнього твору такими методами, які б давали можливість фіксувати й стимулювати оригінальні прояви особистісних мистецьких вражень, створювати необхідні умови для емоційного забарвлення інформації про художній твір суб'єктивними асоціативними уявленнями. Зазначено трансформацію поглядів у сучасній культурологічній освіті, зокрема, поняття «синтез мистецтв» у контексті мультимедіа розуміється як мультисценічний та мультикультурний простір презентації інформації.*

*У процесі дослідження виявлено, що останніми роками в освітньому просторі спостерігається тенденція інтеграції засобів інформаційних і комунікаційних технологій, науково-методичного забезпечення навчального процесу і наукових досліджень із метою об'єднання напрацювання освітян із новітніми інформаційними технологіями, що зумовлено бажанням сформувати відкритий освітній простір, доступний широкому загалу. Поява сучасної комп'ютерної і телекомунікаційної техніки, здатної зберігати, обробляти й надавати різні типи інформації, розвиток сучасних систем мультимедіа і відповідних інновацій здатні кардинальним чином змінити підходи до реалізації освітньої діяльності, інтенсифікувати процес підготовки на всіх рівнях системи освіти.*

*Окреслено питання мультимедійних освітніх засобів, електронних освітніх ресурсів. Представлено авторський варіант мультимедійного електронного посібника «Українська культура кінця XIX – початку XX століття», який містить культурологічно-мистецтвознавчий інформаційно-довідниковий матеріал з історії української культури. Зроблено висновок, що використання засобів мультимедіа сприяє активізації навчання майбутніх культурологів, зокрема підвищує емоційний рівень сприйняття, сприяє самоосвіті, самовизначенню, ухваленню рішень, активізує відкритість та індивідуалізацію освітнього простору. Наголошено на перешкодах щодо використання мультимедійних засобів.*

**Ключові слова:** відкритий освітній простір, електронний освітній ресурс, культурологічна освіта, мистецтво, мультимедійні навчальні засоби.

**Постановка проблеми.** Мультимедійні засоби в контексті глобалізаційних процесів кінця XX – початку XXI ст. різко змінюються як технологічно-трансформативний простір освітнього процесу. Разом із формами масової комунікації трансформуються форми навчальної діяльності, яка стає більш синтетичною, орієнтованою на «мобільний», «трансактивний» освітній простір. Мультимедіа як синтетичний простір образної інтеграції візуальних і аудіальних засобів освіти набувають надзвичайно гострої динаміки віртуалізації, екранної презентативності й експресії засобів виразності. Технологічні проблеми освітнього простору у процесі фахової підготовки майбутніх магістрів культурології корелюють з естетичною, екзистенційною проблематикою збереження ідентичності людини у просторі масмедіа.

В універсумі медіатехнологій утворюється синтетична реальність діалогу культур, метакультурної інтеракції, що потребує пильного дослідження як продуцента естетичної реальності, так і реципієнта, які часто ототожнюються у про-

сторі комунікації. Утворюється новітній «електронний» синкретизм, електронний освітній простір, відкритий інформаційний простір, який важливо визначити як естетичний і культурологічний феномен. Проблеми синтетичного формотворення в культурі визначалися в дослідженнях М. Бахтіна, С. Безклубенко, В. Бєрьозкіна, Ю. Богомолва, А. Вартанова, А. Новикової, М. Хренова й ін., які засвідчують існування феномену трансформації образності в комунікативному просторі медіакультури. Це стає своєрідним чинником осмислення реалій культури в техногенних технологіях масмедіа.

У культурологічній освіті поняття «синтез мистецтв» також змінюється в контексті глобалізації культурних і масмедійних комунікацій і розуміється як мультисценічний та мультикультурний простір презентації інформації. Радикальним трансформаціям піддаються всі форми ненотованої музики, медіасистеми оброблення і транспортування звуку. Такі категорії, як «треш-видовщце», «гламурний образ», «документальна драма»,

«TV-шоу», універсалізуються, стають робочими структурами TV-публіцистики, але вони ще не мають ані естетичного, ані культурологічного визначення. Отже, виникає деяка надмірність професійної термінології, що має бути вписаною в культурологічну фахову освіту, кіномистецтво, телебачення, інші види мистецтв. Особлива актуальність дослідження мультимедійних засобів та їх використання в культурологічній освіті полягає у визначенні культурних можливостей трансформації інформації та персоніфікації, аналізу та доцільності дидактичного забезпечення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значний внесок у програмне забезпечення курсу «Художня культура» в Україні зробили науково-педагогічні колективи на чолі із Л. Масол, Н. Миропольською, О. Щолоковою, Л. Ващенко. Зусиллями низки фахівців лабораторії естетичного виховання при Національній академії педагогічних наук (далі – НАПН) України, зокрема О. Онищенко, Е. Белкіної, Н. Владимирової, С. Ничкало, проведена значна робота з їхнього науково-методичного забезпечення, підготовлено й видано підручники [1].

У педагогіці вищої школи проблеми культурологічної освіти розроблена у працях О. Рудницької, Г. Падалки, О. Олексюк, В. Дряпіки, О. Щолокової, Л. Кондрацької. В українській педагогічній теорії і практиці представлена широка амплітуда методів роботи із творами мистецтва в навчальному процесі, зокрема в роботах О. Олексюк, О. Шевнюк та ін.

Проблеми мультимедійних освітніх засобів, електронних освітніх ресурсів нині широко обговорюються у вітчизняних і закордонних дослідженнях (В. Биков, Н. Веретеннікова, Л. Головка, Д. Сало (D. Salo), Л. Томас (L. Thomas), Ф. Маніста (F. Manista), Н. Кунанець, Л. Лупаренко, О. Новицький, О. Спірін, Т. Ярошенко, А. Яцишин) у зв'язку з масовим розміщенням у Мережі освітніх ресурсів, результатів наукових досліджень, створенням університетських електронних репозитаріїв тощо.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Сьогодні стало очевидним, що поза залученням у сферу освіти електронного інформаційного простору та породжених ним ресурсів неможливе осучаснення навчального процесу, і не лише культурологічного. Сьогодні в науковій літературі з педагогіки, філософії, культурології, мистецтвознавства лише започатковується тенденція до цифровізації. Мультимедійні засоби є складовою частиною цифрової культури, її освітнім ресурсом та контентом.

З огляду на зазначене, **метою статті** визначено дослідження мультимедіа: а) як засобу активізації фахової підготовки майбутніх магістрів культурології; б) як шляху до цифрової культури.

**Виклад основного матеріалу.** Серед важливих завдань, які ставляться перед освітою в нових соціокультурних умовах в Україні, особливу місію відводять гуманітарній підготовці, зокрема її культурологічній та художньо-естетичній складовим частинам. Розглядаючи проблеми культурологічної освіти в університетах, ми повинні враховувати, згідно з дотриманням принципів наступності та послідовності в горизонталі «школа – ЗВО», що в українській школі відбувся процес визначних, майже революційних змін щодо організації культурологічної, художньо-естетичної освіти. Це дасть нам можливість обґрунтувати структуру гуманітарної підготовки у ЗВО більш конструктивно. У Державному стандарті базової та повної середньої освіти, ухваленому у 2014 р., уперше в українській школі виділено освітню галузь «Естетична культура», що являє собою цілісний цикл художньо-естетичних і культурологічних дисциплін. Передбачається загальнообов'язкове вивчення таких навчальних дисциплін, як: «Музика», «Образотворче мистецтво», «Мистецтво», «Художня культура України», «Художня культура світу», «Естетика», «Етика». Розроблено «Концепцію загальної мистецької освіти», «Концепцію художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах».

Як зазначається у програмних документах, культурологічна змістова лінія художньо-естетичної освіти сприятиме вирішенню загальних цільових завдань, як-от: формування в учнів особистісно-ціннісного ставлення до дійсності та мистецтва у процесі сприймання, інтерпретації творів мистецтва та практичної художньо-творчої діяльності, розвиток естетичної свідомості, загальнокультурної та художньої компетентності, здатності до самореалізації, потреби в художньому самовдосконаленні [2, с. 4]. Серед основних завдань у старшій школі – залучення учнів до розуміння змісту й суті мистецтва шляхом особистісно-емоційного сприймання художньо-естетичної інформації. Таким чином здійснюється духовно-моральне та естетичне виховання особистості учня, формування добрих почуттів, чуйності, здатності до співпереживання [3].

Програми культурологічних курсів, що орієнтовані на старшокласників, відзначаються оригінальністю та своєрідністю. Так, автором програми «Художня культура світу» Н. Миропольською у структуруванні змісту конструктивно використано дидактично модифікований принцип «культурних регіонів», що розроблявся в Україні Л. Левчук і А. Бичко на початку 90-х у підручниках із культурології для вищої школи. Зорієнтованість курсу, за визначенням автора, на ознайомлення учнів із мистецькими домінантами кожного культурного регіону, окреслення абрисів мистецтв регіо-

нів світу, надання учням знань про найвизначніші явища мистецтва роблять цю програму педагогічно перспективною, що підтверджується багаторічним досвідом. Програма «Художня культура України» розроблена групою наукових співробітників Інституту проблем виховання НАПН України під керівництвом Л. Масол. Виклад змісту програми ґрунтується на поєднанні історико-культурного й жанрово-тематичного принципів. Вона повно й цілісно представляє знання з української художньої культури [4].

Технології мультимедіа дають змогу осмислено і гармонійно поєднувати багато видів мультимедійної інформації. Це дозволяє за допомогою комп'ютера представляти знання в різних формах, як-от: зображення, зокрема відскановані фотографії, твори мистецтва, карти, слайди; звукозаписи голосу, звукові ефекти, музика; відео, складні відеоефекти й анімаційне імітування; анімації та симуляції. Розвиток науково-технічного прогресу і поява сучасної комп'ютерної і телекомунікаційної техніки, здатної зберігати, обробляти і надавати різні типи інформації, поява і розвиток сучасних систем мультимедіа і відповідних інновацій кардинальним чином змінюють підходи до реалізації освітньої діяльності, інтенсифікують процес підготовки.

Так, нами розроблено мультимедійний електронний посібник «Українська культура кінця XIX – початку XX століття» (друковане видання [5]). Навчальний посібник містить культурологічно-мистецтвознавчий інформаційно-довідниковий

матеріал з історії української культури, у ньому подано загальний огляд основних тенденцій розвитку вітчизняного мистецтва кінця XIX – початку XX ст., показана естетико-стильова еволюція від академізму і традиціоналізму 70-х рр. XIX ст. до авангардного екстремізму кубофутуризму й супрематизму 10–20-х рр. XX ст.

У посібнику розміщено творчі портрети діячів української культури й мистецтва межі століть: архітекторів, скульпторів, музикантів, діячів літератури, театру, образотворчого мистецтва тощо, додано посилання на відеоматеріали, списки рекомендованої літератури й інтернет-джерела. Заслужують на увагу підготовлені авторами посібника Словник найуживаніших термінів (госарій) та Іменний покажчик. Посібник рекомендований студентам педагогічних навчальних закладів, учителям художньої культури в загальноосвітніх школах, викладачам культурологічних дисциплін, шанувальникам української культури, широкому загалу читачів.

Зазвичай презентації, що супроводжуються красивими зображеннями або анімацією, є візуально привабливішими, ніж статичний текст, підтримують вищий емоційний рівень, доповнюючи навчальний матеріал. Мультимедійні засоби можуть застосовуватися в контексті всіх стилів навчання і сприйматися різними людьми: деякі студенти вважають за краще вчитися за допомогою читання, інші – за допомогою сприйняття на слух, треті – за допомогою перегляду відео тощо.



Рис. 1. Титульна сторінка мультимедійного електронного навчального посібника «Українська культура кінця XIX – початку XX століття» з курсу «Історія української культури» для студентів вищих педагогічних навчальних закладів

**Висновки.** Використання мультимедіа дає змогу майбутнім культурологам працювати над навчальним матеріалом індивідуальним порядком. Студент сам вирішує, як вивчати матеріали, як застосовувати інтерактивні можливості додатка, як організувати спільну роботу. З огляду на зазначене, студенти стають активними учасниками відкритого або дистанційного освітнього процесу. Вони можуть впливати на власний процес навчання, підлаштовуючи його під особистісні здібності та переваги. Деякі можуть вивчати саме той матеріал, який їх найбільше зацікавив, повторювати стільки разів, скільки треба для розуміння та запам'ятовування. Такий підхід допомагає індивідуалізації в навчанні й усуває багато перешкод.

Упровадження в освітній процес якісного мультимедійного контенту дає змогу зробити процес відкритого і дистанційного навчання гнучким, урахувати соціальні та культурні відмінності студентського загалу, індивідуальні стилі, темп навчання, інтереси. Мультимедійні засоби можуть також використовуватися для полегшення традиційного аудиторного навчання. Невеликі групи студентів можуть спільно працювати з різними мультимедійними засобами, розвиваючи навички діалогу з колегами. Незважаючи на те, що мультимедійні навчальні засоби все більше впроваджуються в навчальний процес, залишається дефіцит доступних широкому користувачеві освітніх мультимедіа засобів і програм. Крім того, застосування мультимедіа в теорії та практиці фахової підготовки майбутніх магістрів культурології обмежені як технічними можливостями, так і концептуальними та методологічними рамками.

**Перспективи подальших досліджень.** Використання мультимедійних навчальних засобів може позитивно позначитися на деяких аспектах відкритого освітнього навчального середовища, а саме: стимулювати когнітивні аспекти навчання, як-от сприйняття й усвідомлення інфор-

мації; підвищити мотивацію студентів; допомогти в розвитку навичок спільної роботи і колективного пізнання; розвинути фундаментальний підхід до навчального процесу, допомогти у формуванні ґрунтовнішого розуміння. Використання мультимедійних засобів як інструменту означає появу нових форм розумової, міметичної, творчої діяльності, що можна розглядати як етап в історичному розвитку психічних процесів людини, продовжувати розроблення принципів історичного розвитку діяльності людини щодо роздумів переходу до постіндустріального суспільства – суспільства цифрової культури.

#### Список використаної літератури:

1. Художня культура світу: європейський культурний регіон : навчальний посібник для загальноосвітніх навчальних закладів / Н. Миропольська та ін. Київ : Вища школа, 2013. 191 с.
2. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах : комплексна програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2014. № 10. 31 с.
3. Концепція загальної мистецької освіти. *Мистецтво та освіта*. 2014. № 3. С. 21–25.
4. Масол Л. Методологія художественного образотворення в контексті європейської концепції глобалізації. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*. 2016. № 8 (103) : Педагогічні науки. Ч. 1. С. 138–142.
5. Воронова Н., Гаврілова Л. Українська культура кінця XIX – початку XX століття : навчальний посібник з курсу «Історії української культури» для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Слов'янськ : Видавництво Б.І. Маторіна, 2019. 199 с.

#### Voronova N. Multimedia tools in education

*The article deals with the introduction of multimedia in the educational process. The emphasis is on the use of multimedia in the theory and practice of professional training of future masters of cultural studies. It is emphasized that one of the main tasks of cultural studies is the perception, interpretation and evaluation of works of art. In cultural studies, the basic concept is art. There is a search for ways to enrich the process of learning about a work of art. Methods that would capture and stimulate the original manifestations of personal artistic impressions are explored. It is necessary to create conditions for the emotional coloring of information about a work of art by subjective associative ideas. The transformation of views in contemporary cultural education is formulated. The term "synthesis of the arts" in the context of multimedia is understood as a multi-stage and multicultural space for the presentation of information.*

*In the course of the research it is revealed that in recent years in the educational space there is a tendency of integration of the means of information and communication technologies, scientific and methodological support of the educational process and scientific researches. The aim is to combine education with the latest information technology. This is driven by the desire to create an open educational space accessible to the general public. Modern computer and telecommunications equipment is capable of storing, processing and providing various types of information. The development of modern multimedia systems and related innovations can dramatically change the approaches to the implementation of educational activities. This intensifies the preparation process at all levels of the education system.*



*As a result of the research, issues of multimedia educational tools, electronic educational resources are outlined. Also, the author's version of the multimedia electronic guide "Ukrainian culture of the late XIX – early XX" is presented. The guide contains cultural and art information and reference material on the history of Ukrainian culture. It is concluded that the use of multimedia tools will enhance the training of future cultur-ologists. Multimedia learning enhances the emotional level of perception, self-education, self-determination, decision-making, enhances openness and individualization of the educational space. Emphasis is placed on the obstacles to using multimedia.*

**Key words:** *open educational space, electronic educational resource, cultural education, art, multimedia educational tools.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.5>**О. М. Гармаш**аспірантка кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

## ТЮТОРСЬКА КОМПЕТЕНТІСТЬ ЯК ФЕНОМЕН ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Статтю присвячено теоретичному осмисленню та встановленню наукових орієнтирів щодо авторського розуміння поняття тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Здійснивши аналіз наукової літератури щодо зазначеної проблеми, автор акцентує увагу на тому, що в педагогічному дискурсі під тьюторською компетентністю розглядається професійна компетентність тьютора. Поза увагою науковців залишається модель здійснення тьюторського супроводу вчителем-предметником, який здатен індивідуалізувати освітній процес у рамках формальної, неформальної та інформальної освіти. Розкрито зміст тьюторської діяльності в умовах академічної свободи класичних англійських університетів Оксфорд та Кембридж і схарактеризовано умови, за яких тьюторський рух сьогодні набуває актуальності.*

*Автором зазначено, оскільки в Україні на державному рівні професія «тьютор» не закріплена законодавчою нормою, а Нова українська школа для реалізації концепції особистісно орієнтованої та компетентнісної освіти потребує таких фахівців уже зараз, розв'язанням цієї проблеми може стати підготовка вчителів іноземних мов, які б мали тьюторську компетентність і за певних умов могли переорієнтувати свою педагогічну позицію з учителя на вчителя-тьютора.*

*У статті схарактеризовано принципи тьюторської діяльності, як-от: принципи відкритості, варіативності, неперервності, гнучкості, індивідуального підходу, індивідуалізації. Наголошено, що вчитель із тьюторською компетентністю допомагає учневі у формулюванні власного освітнього запиту, а не передає фактичні знання. Зазначено, що «Іноземна мова», на відміну від інших навчальних дисциплін, є досить гнучкою, оскільки дозволяє задовольняти пізнавальний інтерес учня в біології, а іншого – у техніці під час уроку. Також учитель-тьютор може супроводжувати індивідуальну освітню програму учнів.*

*У результаті аналізу наукової літератури сформульовано авторське розуміння тьюторської компетентності та визначено її складником професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Таку позицію обґрунтовано тим, що діяльність учителя-тьютора – це педагогічна діяльність, але на якісно вищому щаблі, оскільки спрямована на встановлення рівноправних суб'єкт-суб'єктних відносин з учнем, виявлення та підтримку його пізнавальних інтересів, а не діяльність чітко за стандартом.*

**Ключові слова:** тьютор, тьюторська компетентність майбутнього вчителя, тьюторський супровід, професійна підготовка, індивідуалізація та персоналізація освіти.

**Постановка проблеми.** Серед пріоритетних завдань державної політики України у сфері освіти є сприяння у формуванні умов розвитку осіб, здатних до навчання впродовж життя, до критичного мислення, автономних і креативних.

Однак, як показує практичний досвід, для вирішення цього завдання потрібен новий учитель, професійна діяльність якого буде спрямована не на передачу фактичного матеріалу, що і так можна знайти у Світовій мережі, а на передачу досвіду самопізнання, самонавчання та пошуку свого шляху для задоволення потреби в самоактуалізації, що стоїть на піку піраміди за А. Маслоу. Таким учителем може стати вчитель, у професійному профілі якого сформована тьюторська компетентність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковому педагогічному дискурсі до проблеми тьюторства звертались у своїх працях багато вчених: А. Бойко, Н. Дем'яненко, О. Іваницька,

М. Іващенко, С. Єфименко, С. Журкіна, Т. Ковальова, Н. Меркулова, К. Осадча, С. Сисоєва, А. Сучану, Д. Тараджук, В. Цилицький, І. Цюпак та інші.

Проблему формування тьюторської компетентності висвітлено В. Адольф, О. Калугіною, Т. Ковальновою, Н. Єрофєєвою, Д. Логіновим, С. Нижник, А. Сучану.

Проте аналіз психолого-педагогічної літератури довів, що здебільшого під тьюторською компетентністю науковці мають на увазі професійну компетентність тьютора як окрему педагогічну посаду в закладі освіти, поза увагою залишаючи іншу модель тьюторської діяльності, коли вчитель-предметник володіє технологією тьюторського супроводу та здатен індивідуалізувати освітній процес у межах формальної, неформальної й інформальної освіти, підтримуючи інтереси дитини та спонукаючи її до навчальної автономії.

**Мета статті** – здійснення теоретичного аналізу наукових підходів щодо проблеми визначення

тьюторської компетентності у психолого-педагогічній літературі та встановлення наукових орієнтирів відповідно до авторського розуміння досліджуваного поняття на прикладі майбутніх учителів іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу.** Тьюторство виникло як форма університетського наставництва в середньовічних класичних університетах Оксфорді й Кембриджі та є понині всесвітньо визнаною інноваційною педагогічною практикою особистісно орієнтованого, індивідуально-диференційованого, персоналізованого навчання. В умовах академічної свободи вибору та відсутності освітніх стандартів студенту був потрібен наставник, який допоміг би зорієнтуватися в освітніх можливостях університету та співвіднести їх із власними інтересами, мріями. Такою постаттю став тьютор, який, на відміну від професора, мав здатність до рефлексії досвіду самонавчання та знаходив шляхи його передачі іншим.

Традиційна структура англійського університету поєднувала в собі декілька коледжів. Студенти могли відвідувати лекції за власним бажанням у будь-якому з них, тьютор допомагав формувати індивідуальний план відповідно до власних потреб. Також він проводив тьюторіали, під час яких студенти, після самостійного опрацювання матеріалу, поглиблювали знання, обговорювали ідеї майбутніх есе або презентували власне дослідження [5].

В Україні освітня система, яка довгий час будувалась відповідно до концепцій гумбольдтівської моделі з міцним осередком кафедр, фундаментальною підготовкою здобувачів, офіційне визнання в нормативно-правових документах професії «тьютор» залишається поки що бажаною перспективою освітньої спільноти.

На стійке переконання А. Бойко, із чією позицією ми не можемо не погодитись, актуальність тьюторства сьогодні зумовлена такими чинниками: спрямованістю тьюторської технології на задоволення освітніх потреб особистості, країни і суспільства, їх гармонізації; наочною демонстрацією залежності розвитку країни від результатів освіти окремих індивідів і спрямованістю на їх піднесення; необхідністю особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії; персоніфікацією педагогічної освіти, побудовою власної програми, яка здійснюється за індивідуальними можливостями; потребою формування суб'єкт-суб'єктних відносин учасників освітнього процесу, що супроводжують особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців [1, с. 6].

Для нашого дослідження цінною є думка Т. Ковальової про масштаб тьюторської діяльності. Автор зазначає, що варто розрізняти професію та педагогічну позицію «тьютор». Перші діють у межах визначеної компетенції як окрема профе-

сійна посада в закладі освіти; педагогічну позицію «тьютор» може мати й учитель-предметник, класний керівник, соціальний робітник, шкільний психолог. У такому разі варто говорити не про нову професію тьютора, а про тьюторська компетентність, яка характеризує педагога, психолога нової школи [7, с. 29–31].

Оскільки в Україні на державному рівні професія «тьютор» не закріплена законодавчою нормою, а Нова українська школа для реалізації концепції особистісно орієнтованої та компетентнісної освіти потребує таких фахівців уже зараз, на нашу думку, розв'язанням цієї проблеми може стати підготовка вчителів іноземних мов, які б мали тьюторську компетентність та за певних умов могли переорієнтувати свою педагогічну позицію з учителя на вчителя-тьютора.

Шукаючи відповідь на запитання, що такого особливого в концептуальних засадах тьюторства і чим тьютор або вчитель з тьюторською компетентністю відрізняється від звичайного вчителя закладу середньої освіти, варто розглянути принципи тьюторської діяльності.

Автори наукового посібника «Тьютор. Перші кроки» наголошують на важливості врахування таких принципів:

- принцип відкритості дає розуміння, що кожен елемент соціального або культурного середовища несе певний навчальний ефект;
- принцип варіативності передбачає створення «надлишкового» середовища, сприятливого для пошуку та здійснення власного вибору;
- принцип неперервності дає можливість забезпечити поступовість і циклічність процесу тьюторського супроводу на кожному рівні розвитку учня;
- принцип гнучкості виявляється в зорієнтованості тьюторського супроводу на будь-який напрям індивідуальної навчальної програми учня;
- індивідуальний підхід дає можливість врахувати індивідуальні особливості кожної дитини;
- принцип індивідуалізації закладає у філософію тьюторства дуже важливу ідею, що не потрібно давати всім однакові знання. Хтось хоче володіти на високому рівні іноземною мовою, а комусь достатньо і базового рівня. Дитина сама повинна вирішити, як їй пройти власний освітній шлях до засвоєння знань, що для неї буде надважливим [14, с. 16–17].

Отже, суттєвою відмінністю є те, що вчитель працює в закритому освітньому просторі, де є чинний стандарт, Програма та інформація, однакова для всіх, яку вчитель повинен донести учням. Його позиція на уроці, мовлення, дії є домінуючими; він є останньою інстанцією знань. Учителю-тьютору працює в іншому напрямі. Пріоритетом для нього є інтерес дитини, який варто виявити, розвинути, спрямовувати діяльність учня на навчальну

автономію. «Іноземна мова», на відміну від інших навчальних дисциплін, є досить гнучкою, оскільки дозволяє задовольняти пізнавальний інтерес учня в біології, а іншого – у техніці під час уроку. Також учитель-тьютор може супроводжувати індивідуальну освітню програму учнів.

Звернемось до наукової літератури з метою розкриття сутності поняття «тьюторська компетентність».

На думку науковців [7, с. 237; 11, с. 175], тьюторська компетентність виявляється у здатності та готовності майбутнього фахівця організувати відкритий простір для професійного, особистісного та життєвого самовизначення учнів і здійснювати спеціалізовану діяльність щодо побудови, проектування, супроводу індивідуальних освітніх програм.

А. Пікіна, розробляючи модель тьюторського супроводу талановитої дитини, розглядає досліджуване поняття як готовність учителя до тьюторського супроводу через формування запиту учня на освітню діяльність, її планування, аналіз і пред'явлення результатів розвитку дитини, сприяння вирішенню індивідуальних освітніх проблем [13, с. 123].

На думку Д. Логинова, тьюторська компетентність – це компетентність сучасного вчителя, яка дозволяє йому супроводжувати індивідуальні навчальні програми. Автор наголошує, що важливим завданням педагога зараз є не просто передача фактичних знань, він має навчити учнів ставити цілі, допомагати будувати траєкторію досягнення цілей, забезпечити супровід. У такому разі йдеться не просто про вчителя, а про вчителя-тьютора або вчителя з тьюторською компетентністю [8, с. 169–170].

Досить деталізоване визначення тьюторської компетентності педагога, що супроводжує освітній шлях старшокласників у старшій (профільній) школі, знаходимо в напрацюваннях Ю. Ляха. Автор визначає тьюторську компетентність як здатність і готовність до виявлення пізнавальних та професійних можливостей, інтересів і намірів старшокласників, організації, освітнього простору, який би був змістовним та ціннісним для самого учня, визначення умов проєктної та науково-дослідної діяльності [9, с. 45].

Досліджуючи процес формування тьюторської компетентності майбутніх учителів початкової школи, Н. Пігарева під тьюторською компетентністю розуміє «володіння особистістю сукупністю компетенцій, що включають особистісне ставлення до предмета діяльності, готовність та здатність педагога здійснювати індивідуалізацію освітнього процесу шляхом діагностики, підтримки та супроводу пізнавального інтересу через побудову умов для вибору та побудови індивідуальної освітньої програми учня (з урахуванням освітнього

замовлення учня, сім'ї, закладу освіти в умовах відкритого освітнього простору)» [12, с. 302].

Як професійну ознайомленість педагога щодо супроводу індивідуальних програм розвитку учня та сприяння виявленню суб'єктної позиції стосовно власної освіти розуміє тьюторську компетентність С. Довбиш. Автор зазначає, що «в основі розвитку цієї компетентності – принцип «розширення» реального освітнього простору кожного учня та перетворення цього освітнього простору на відкритий, що не обмежується рамками навчального закладу, освітньої програми, формами комунікації» [3].

Варте уваги дослідження Н. Єрофєєвої, яка під тьюторською компетентністю педагога розуміє інтегративну особистісну якість, що реалізується в сукупності знань, володінні навичками суб'єкт-суб'єктної взаємодії в соціальному середовищі та здатна практично реалізувати траєкторію особистісного розвитку учня [4, с. 100].

*Отже, виявивши низку існуючих визначень тьюторської компетентності, ми схильні до розуміння її сутності як сукупності особистісних якостей, теоретичних знань, практичних умінь налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії, які виявляються у здатності та готовності майбутніх учителів іноземних мов професійно здійснювати діяльність у відкритому варіативному особистісно орієнтованому освітньому просторі.*

З метою визначення місця тьюторської компетентності в системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов ми звернулися до типології компетентностей за І. Зимньою. Авторка групує компетентності так: а) компетентності, що стосуються людини як особистості, суб'єкта життєдіяльності; б) компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми; в) компетентності, що стосуються діяльності людини та проявляються в усіх її типах і формах [6, с. 23].

Однією з важливих компетентностей, що набувається майбутніми вчителями іноземних мов у процесі професійної підготовки та визначає ступінь їхньої «<...> теоретичної та практичної готовності до педагогічної діяльності» [2, с. 66], є професійна компетентність.

Для розуміння складників професійної компетентності вчителів іноземних мов для нас особливо важливою є робота С. Ніколаєвої. Авторка характеризує професійну компетентність як сукупність іншомовної професійно-комунікативної, філологічної, психолого-педагогічної та методичної компетентностей [10, с. 15].

На нашу думку, тьюторська компетентність є складником професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Свою позицію ми можемо обґрунтувати тим, що діяльність учителя-тьютора – це педагогічна діяльність, але на якісно

вищому щаблі, оскільки спрямована на встановлення рівноправних суб'єкт-суб'єктних відносин з учнем, виявлення та підтримку пізнавальних інтересів учнів, а не діяльність чітко за стандартом.

**Висновки і пропозиції.** Отже, у відповідь на вимоги, що зростають, економіки держави та суспільства до особистості, що здатна вчитися впродовж життя, самостійно та критично мислити, не боятись змінювати професійну траєкторію, перед закладами вищої освіти стоїть завдання підготувати вчителів для Нової української школи, які були б здатні створити умови для розвитку особистості кожного учня та підтримувати його у вираженні індивідуальності.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розкритті структури тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов та виділенні критеріїв, показників, рівнів її сформованості.

#### Список використаної літератури:

1. Бойко А. Тьюторство як засіб задоволення освітніх потреб особистості, країни і суспільства. *Педагогічні науки*. 2010. Вип. 1. С. 4–11.
2. Гаврілова Л. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 656 с.
3. Довбыш С. Тьюторская компетенция педагога – ответ на социальный заказ. *Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития*. 2014. С. 91–92.
4. Ерофеева Н., Мелекесов Г., Чикова И. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2015. № 7 (182). С. 98–104.
5. Жулковський П. Tutoring як метод роботи з дорослим учнем. *Українська полоністика : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 12. С. 28–38.
6. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
7. Профессия «тьютор» / Т. Ковалёва и др. Москва ; Тверь : СФК-офис, 2012. 246 с.
8. Логинов Д. Организация тьюторского сопровождения образовательного процесса. *Экономика образования*. 2003. № 1. С. 169–173.
9. Лях Ю. Развитие потенциала тьюторских технологий в системе обучения старших школьников. *Образование и наука*. 2013. С. 37–51.
10. Ніколаєва С. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2008. 285 с.
11. Осадча К. Компетентнісний підхід у формуванні професіоналізму майбутнього учителя як тьютора. *Актуальні питання формування професіоналізму майбутніх педагогів* : матеріали Всеукраїнської дистанційної науково-практичної конференції. 2016. С. 173–176.
12. Пигарева Н. Проявление тьюторских компетенций в деятельности учителя начальной школы. *Актуальные проблемы современных педагогических исследований* : сборник научных трудов. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ, 2016. С. 301–305.
13. Пикина А. Тьюторская компетентность педагога, работающего с талантливыми детьми. *Образование личности*. 2016. № 4. С. 119–126.
14. Тьютор. Перші кроки / упоряд. О. Кондратенко. Київ : Вид. група «Шкільний світ», 2017. 104 с.

#### Harmash O. Tutor competence as a phenomenon of the theory and practice of professional training of future teachers for foreign languages

*The article is devoted to the theoretical understanding and establishment of scientific guidelines of the author's understanding of the tutoring competence of future foreign language teachers. After analyzing the scientific literature on this problem, the author emphasizes that in the pedagogical discourse in the tutor competence is considered the professional competence of the tutor. The model of the implementation of tutor support by a teacher for foreign languages who is able to individualize the educational process within formal, non-formal and informal education is stayed out of the sight of scientists. The content of the tutoring activity in the conditions of academic freedom of the classical English universities of Oxford and Cambridge is revealed and the conditions under which the tutoring movement is becoming relevant today are characterized.*

*The author points out that in Ukraine at the state level the profession "tutor" is not enshrined in the legislative norm, and the New Ukrainian School to implement the concept of personality-oriented and competent education needs such specialists, the training of teachers for foreign languages who would be solution to this problem already had tutor competence and, under certain conditions, could shift their teaching position from teacher to tutor.*

*In the article it is described the principle of tutorial activity, as follows: the principle of productivity, variability, non-interruption, impunity, individual approach and the principle of individualization. It is emphasized that teacher with tutor competence helps the student in formulating his / her own educational request, but does not convey actual knowledge. It is noted that "Foreign language", unlike other disciplines, is quite flexible, since it allows during the lesson to satisfy the cognitive interest of the student in biology, and another – in engineering. In other case, the teacher-tutor may support the student's individual education program.*

*The scientific literature is analyzed and it is formulated the author's understanding of the tutor competence and it is determined it as a component of the professional competence of future teachers for foreign languages.*

*This position is justified by the fact that the activity of the teacher-tutor is a pedagogical activity, however, at a qualitatively higher level, since it is aimed at establishing equal subject-subjective relations with the student, identifying and supporting the cognitive interests of students, and not activity clearly the standard.*

**Key words:** *tutor, tutor competence of future teacher, tutor support, vocational training, individualization and personalization of education.*

УДК 373.5.091.113:005.95 (045)  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.6>

**І. М. Дарманська**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

## ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*У статті розглянуто проблему формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти. Розкрито результати діагностування студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти щодо сформованості управлінської компетентності. Діагностичні дані отримано на основі визначення рівня обізнаності майбутніх фахівців щодо змісту ключових управлінських понять, оцінки потреби у формуванні управлінської компетентності, власної здатності до управління, сформованості окремих видів компетентностей за їхніми складовими частинами.*

*Представлено педагогічний експеримент, проведений із метою перевірки ефективності педагогічної системи формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент» у процесі неперервної професійної підготовки. Методологічна основа педагогічної системи побудована на концепції наступності та неперервності формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти, законах, закономірностях, підходах, загальних і спеціальних принципах управління. Розроблена педагогічна система реалізовувалася через впровадження елементів структурно-функціональної моделі, загальних і спеціальних організаційно-педагогічних умов, інноваційних технологій, практичних методів і прийомів. Із метою перевірки ефективності створеної педагогічної системи дослідження охоплювало оцінювання рівня сформованості теоретичної та практичної складових частин управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти. На основі узагальнення визначено позитивні та негативні сторони процесу підготовки керівних кадрів для сфери освіти. Окреслено прогнозовані напрями покращення освітнього процесу за умови впровадження педагогічної системи у процес підготовки магістрантів зі спеціальності 073 «Менеджмент».*

*Доведено, що невід'ємними складовими компонентами управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти є етична, комунікативна, конфліктологічна, психологічна, загальногалузева, економічна, правова, предметно-методична, діагностична, навчальна, інформаційна, технічна компетентності, компетентність саморозвитку та продуктивної діяльності.*

**Ключові слова:** підготовка, управлінець, управлінська компетентність, складові управлінської компетентності, майбутній керівник, управлінець, педагогічний експеримент.

**Постановка проблеми.** З огляду на внутрішні та зовнішні процеси перебудови та реорганізації освітньої сфери країни, сучасна система загальної середньої освіти потребує впровадження інновацій, що вплинуть на якість надання освітніх послуг. Головним суб'єктом відповідальності в даному процесі є керівник закладу загальної середньої освіти, від рішень якого залежить якість побудови освітнього середовища. Саме тому перед закладами вищої освіти стоїть завдання підготовки висококваліфікованого фахівця, здатного реагувати на новації, такого, що володіє управлінською компетентністю, складовими частинами якої є етична, комунікативна, конфліктологічна, психологічна, загальногалузева, економічна, правова, предметно-методична, діагностична, навчальна, інформаційна, технічна компетентності, компетентності саморозвитку та продуктивної діяльності. Це потребує врахування компетентнісного підходу в підготовці слухачів магістратури

зі спеціальності 073 «Менеджмент» галузі знань 07 «Управління та адміністрування».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Низка науковців управлінську компетентність розглядають як сукупність знань, умінь, навичок і особистісних якостей керівника (Л.І. Даниленко [1], В.М. Лугова [2], Д.О. Серіков [2], О.І. Шапран [3] та ін.). Діагностику підготовки майбутніх керівників здійснювали такі науковці, як Г.В. Єльнікова [4], В.І. Маслов [5] та ін.

**Мета статті.** Головна мета цієї роботи – проаналізувати результати діагностики сформованості управлінської компетентності студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент», що сприятиме створенню педагогічної системи й організаційно-педагогічних умов удосконалення процесу підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У межах констатувального експерименту проведено дослідження

стану сформованості управлінської компетентності у студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент». Констатувальний етап педагогічного експерименту організовано в листопаді – грудні 2017 р. на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, у ньому брали участь магістранти денної та заочної форм загальною кількістю 93 особи.

Також до експериментального дослідження залучено науково-педагогічних працівників, що забезпечують реалізацію освітнього процесу зі спеціальності 073 «Менеджмент» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (16 осіб), Харківської гуманітарно-педагогічної академії (5 осіб), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (6 осіб), Житомирського державного університету імені Івана Франка (4 особи) та Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (5 осіб).

З науково-педагогічними працівниками проведено бесіди, під час яких обговорювались питання структурування змісту підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти, виокремлення видів практик у підготовці магістрантів, відведення кількості годин на вивчення окремих дисциплін навчального плану, організації освітнього процесу. За результатами опитування нами виділено такі проблемні питання: необхідність структурування змісту підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти за напрямками виконуваних обов'язків директора; створення мотиваційного середовища серед магістрантів, що сприятиме формуванню інтересу до засвоєння освітніх дисциплін навчального плану; здійснення підготовки магістрантів із використанням інноваційних технологій, практичних форм і методів; залучення магістрантів до практичної управлінської діяльності.

Метою констатувального експерименту було визначення рівня обізнаності майбутніх фахівців щодо змісту ключових понять «управління закладом освіти», «управлінська компетентність керівника», «компоненти управлінської компетентності керівника», оцінки потреби у формуванні управлінської компетентності, власної здатності до управлінської діяльності, визначення змісту труднощів і чинників, що впливають на ефективність управлінської діяльності, зокрема, визначення шляхом самооцінювання магістрантів рівня сформованості окремих видів компетентностей за їхніми складовими частинами. Для реалізації цих завдань нами використано метод педагогічного анкетування, а отримані дані в результаті його проведення були оброблені відповідними методами математичної статистики, кореляцій-

ного, факторного, дисперсійного аналізів, лінійної моделі оцінки значущості досліджуваних показників, з урахуванням вимог науково-методичної літератури [6; 7; 8; 9; 10; 11].

Обробка даних і визначення оцінки рівня обізнаності, потреби і здатності до управлінської діяльності, сформованості управлінської компетентності здійснювались відповідно до логіки етапів організації констатувального експерименту. На першому етапі здійснювалась обробка первинних даних анкетування – підрахунок відповідей, цифрова їх кодифікація, визначення відсоткового розподілу за розділами анкети за кожним питанням. На другому етапі проводилась рейтингова оцінка компетентностей, які, на думку магістрантів, створюють пріоритетний базис ефективної управлінської діяльності, труднощів і чинників, які впливають на якість і результативність роботи керівника. На третьому етапі визначались основні описові статистики досліджуваних показників, вид розподілу агрегованих показників (сукупність відповідей респондентів у відсотковому виразі), здійснювався розрахунок коефіцієнтів кореляції «тау Кендалла», дисперсійний аналіз Фрідмана, коефіцієнтів конкордації Кендалла, проводився факторний аналіз за методом головних компонент з обертанням «varimax» із метою зменшення розмірності вихідних даних і встановлення найбільш вагомих чинників впливу на ефективність управлінської діяльності за результатами педагогічного анкетування магістрантів.

Реалізація вищеозначених завдань відбувалась із використанням комп'ютерних математико-статистичних комплексів IBM SPSS Statistics 23 [6; 10], програми Microsoft Excel 2016, з урахуванням вимог спеціальної літератури [9].

Як ми зазначали, у констатувальному педагогічному експерименті брали участь магістранти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії загальною кількістю 47 осіб, що дозволяє говорити про те, що вибірка є достатньо репрезентативною та достатньою для апроксимації результатів дослідження на всю генеральну сукупність. Згідно із проведеними розрахунками, з урахуванням рекомендацій наукової літератури [9] та даних Міністерства освіти і науки України щодо загальної кількості магістрантів зі спеціальності «Менеджмент», яка становить орієнтовно 10 000 осіб, достатньою за кількістю є вибірка із 47 осіб для отримання результатів із точністю 95%, з похибкою 12%, а для заданої нами кількості анкетованих (47 осіб) довірчий інтервал за рівнем значущості 95% становить  $\pm 12,01\%$ .

У першому розділі анкети поставлено завдання щодо визначення магістрантами змісту визначальних понять управлінської діяльності керівника закладу освіти, а саме: «управління закладом освіти», «управлінська компетентність керів-



ника», «компоненти управлінської компетентності керівника закладу освіти». Як свідчать результати обробки первинних даних, абсолютно не розуміють змісту понять «управління закладом освіти» 27,7% опитаних; «управлінська компетентність керівника» – 36,2%; «компоненти управлінської компетентності керівника закладу освіти» – 17,7%. Більш поглиблений контент-аналіз встановив, що 48,9% магістрантів однією зі змістоутворювальних ознак усіх трьох понять вважають «мати гарні відносини з колективом», 31,9% магістрантів вважають, що всім трьом поняттям притаманна ознака «усебічна розвиненість і компетентність», а 25,5% магістрантів вважають, що провідною ознакою в цих поняттях є «організація і контроль освітнього процесу». Усе вищезазначене свідчить про те, що магістранти не мають чіткого уявлення про зміст цих понять, не виокремлюють якісні відмінні ознаки кожного з них, а наведені ними дефініції мають фрагментарний і поверхневий характер їх розуміння. Це достовірно підтверджується проведеними розрахунками Q-критерію щодо відмінностей кількості відповідей, адже в сукупності відповіді, які збігалися за змістом з усіх трьох питань і повного нерозуміння їхньої сутності, становили загалом 76%, а решта відповідей, які можна охарактеризувати як, хоч фрагментарне, але наближене до правильного розуміння змісту вищезначених понять, становить лише 24%, а значення Q-критерію на рівні значущості 1,64 становить –13,8717, що свідчить про достовірну більшість неправильних відповідей магістрантів, отже, наявність у групі більшості магістрантів, які не орієнтуються у змісті та сутності визначальних понять управлінської діяльності.

Другий і третій розділи анкети були присвячені питанням щодо оцінювання магістрантами потреби у формуванні управлінської компетентності та власної здатності до управління закладом освіти. Високим рівнем потреби щодо формування управлінської компетентності характеризується 40,4% опитаних, 36,2% висловили достатній рівень потреби, що в сукупності становить приблизно 77% магістрантів проти 23%, які мають середній і низький рівні потреби у формуванні управлінської компетентності. Показник Q-критерію на рівні значущості 1,64 становить 8,1118, що дозволяє стверджувати, що більшість магістрантів усвідомлюють значення і необхідність формування управлінської компетентності для здійснення в майбутньому ефективної професійної діяльності. Також варто зазначити, що 17% магістрантів вважають, що вони мають високий рівень готовності і здатності до управління закладом освіти, 38,3% опитаних вважають, що вони готові до здійснення управлінської діяльності на достатньому рівні, і лише 21,2% студентів більш реалістично оцінили свої можливості, адже

зазначили, що мають низький рівень готовності, або не визначились з оцінкою власних можливостей. Значення Q-критерію 1,3678 на рівні значущості 1,64 свідчить про те, що достовірно неможливо встановити різницю в оціночних судженнях магістрантів щодо їхньої власної готовності до здійснення управлінської діяльності, також, заважаючи на результати першого розділу анкети, доцільно припустити, що більшість магістрантів необ'єктивно оцінюють власні можливості і рівень готовності до здійснення управлінської діяльності, значно завищуючи власну самооцінку, що, у свою чергу, потребує врахування таких особливостей мотиваційно-рефлексивних настанов під час розроблення навчальних технологій і моделей підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти.

Наступним завданням анкети було з'ясування ставлення магістрантів до доцільності і важливості формування певних видів управлінських компетентностей. Рейтингова оцінка відсоткового розподілу відповідей магістрантів переконливо свідчить, що більшість опитаних вважають, що найбільш пріоритетним завданням є формування комунікативної компетентності (14,3%), другою і третьою за значущістю магістранти вважають етичну (10,4%) та навчально-інформаційну (10%). Варто відзначити, що найнижчий пріоритет магістранти надали діагностичній компетентності (2,6%), технічній (3%) і економічній (4,3%), що свідчить про нерозуміння змісту і сутності діяльності керівника закладу освіти за цими напрямками, причиною якого, на нашу думку, є наявність у більшості магістрантів педагогічної освіти, яка не передбачає ґрунтовної підготовки із циклів правових, економічних, управлінських тощо дисциплін. Усе вищенаведене дозволяє констатувати необхідність приділення значної уваги включенню відповідних навчальних дисциплін і практикумів до них у модель підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти.

У п'ятому розділі анкети стояло завдання визначення магістрантів щодо важливості і значущості наявних перешкод в їхній майбутній управлінській діяльності. Загалом на розсуд магістрантів представлено 27 можливих перешкод, які відображали зміст певного напрямку, функції, чинника управлінської діяльності. На думку більшості магістрантів, провідною перешкодою на шляху до ефективної управлінської діяльності є відсутність практичних умінь (16,4%), що, на наш погляд, потребує посилення саме практичної складової частини у процесі підготовки магістрантів до майбутньої професійної діяльності, яку доцільно здійснювати впродовж усього періоду навчання у вигляді інтегрованого курсу, який має кореспондувати зі змістом усіх навчальних дисциплін навчального плану. Другою і третьою за значущістю перешкодами

визначено низький рівень теоретичної обізнаності (9,1%) та низький рівень оволодіння правовою базою (8,5%). Найменшими перешкодами, на думку магістрантів, є неспроможність швидко реагувати на зміни в законодавстві (0,6%), недостатній рівень володіння інформаційними технологіями (0,6%), відсутність прагнення до саморозвитку (0,6%). Такий розподіл оцінок магістрантів щодо пріоритетності перешкод, на нашу думку, пояснюється тим, що вони усвідомлюють наявність у них певних проблемних питань щодо готовності до професійної діяльності, як-от: відсутність практичного досвіду, низький рівень теоретичної і правової підготовки тощо, з одного боку, а з іншого, наявність достатньо високої мотивації до навчання зумовлює низьку оцінку перешкоди відсутності прагнення до саморозвитку. Це дозволяє оптимізувати зміст навчального плану і навчальних дисциплін, які мають забезпечити ефективне усунення наявних перешкод до здійснення ефективної управлінської діяльності майбутніми керівникам закладів освіти.

У наступному розділі анкети магістрантам пропонувалось визначити й оцінити вагомість чинників, що впливають на ефективність управлінської діяльності. Запропоновано п'ятнадцять чинників, які необхідно було проранжувати за п'ятнадцятибальною шкалою, що була поділена на три якісні рівні з ваговими коефіцієнтами: велике значення (0,5), достатнє значення (0,3), низьке значення (0,2). На думку магістрантів, найбільш вагомим чинником із загальною сумою балів 38,5 впливу на ефективність управлінської діяльності є вміння організувати навчальний процес, наступними за значущістю є: володіння методологією управлінської компетентності (37,7 балів); володіння правовою інформацією з управління закладом освіти (36,8 балів); обізнаність у міжнародному законодавстві в галузі освіти (34,9 балів) тощо. Деяко меншу кількість балів надано таким чинникам, як: наявність етичних якостей і спілкування з колективом (31,3); здійснення контролю за фінансово-економічною діяльністю (31,9); уміння організації господарської діяльності (32,1). Варто зазначити, що всі чинники набрали понад тридцять балів і досить рівномірно розподілились у діапазоні 31,3–38,5 балів, що переконливо свідчить про їхню вагомість, на думку магістрантів.

Як свідчать результати дисперсійного аналізу Фрідмана та значення коефіцієнту конкордації Кендалла (0,10125), висловлені магістрантами оціночні судження з даного розділу анкети характеризуються низькою мірою узгодженості, що може пояснюватись відсутністю в магістрантів практичного досвіду та необхідного рівня знань у сфері управлінської діяльності. Також варто зазначити, що кореляційний аналіз засвідчив відсутність наявності сильних (0,8–1) і достатньо силь-

них (0,6–0,79) достовірно значущих кореляційних зв'язків між окремими чинниками, що дозволяє констатувати факт необхідності їх урахування як окремих факторних складників, що впливають на оптимальність змісту навчальних програм із передбаченням у них відповідних засобів і методів, програмних технологій у навчальному процесі, спрямованих на нівелювання їхнього негативного або посилення позитивного впливу.

Факторний аналіз, відповідно до завдань констатувального експерименту, використовувався для відбору й уніфікації інформації, основним завданням яких є групування досліджуваних чинників за основними відмінностями, з'ясованими під час кореляційного аналізу. Це дозволило сформувати агрегатні змінні шляхом скорочення вихідного масиву даних і отримати їх оптимізовану структуру, а також встановити ті з них, які найбільшим чином у сукупності впливають на ефективність формування компетентностей управлінської діяльності в майбутніх керівників закладів освіти.

До факторного аналізу включено всі п'ятнадцять перемінних, які були інтерпретовані як чинники впливу на ефективність управлінської діяльності, і, як свідчать результати тесту Kaiser – Meyer – Olkin та критерій сферичності Barletta, вибірка для проведення факторного аналізу є прийнятною (КМО: 0,689 – достатня адекватність;  $p < 0$ ). Проведений факторний аналіз дозволив виокремити п'ять чинників за даними анкетування магістрантів, які істотно впливають на ефективність управлінської діяльності, із сукупною пояснюваною дисперсією 78,43%. Перший фактор утворили перемінні, які, на нашу думку, більше характеризують технологічні управлінські процеси із внеском до сукупної дисперсії 22,57%, і які впорядковані нами за факторним навантаженням: здійснення контролю за фінансово-економічною діяльністю (0,925), володіння навичками створення іміджу закладу освіти (0,908), володіння методологією управлінської компетентності (0,837), уміння запроваджувати інноваційні системи (0,704), обізнаність у міжнародному законодавстві в галузі освіти (0,454). Другий фактор із внеском до сукупної дисперсії 16,14% утворений чинниками, які більшою мірою характеризують процеси й ефективність управлінської діяльності керівника педагогічним і учнівським колективами, а саме: уміння організувати навчальний процес (факторне навантаження 0,901), володіння правовою інформацією з управління закладом освіти (0,894), наявність етичних якостей і спілкування з колективом (0,568). Третій фактор із внеском до сукупної пояснюваної дисперсії 15,91% утворили такі чинники: володіння інформаційними технологіями (0,83) та спроможність захищати результати

інтелектуальної діяльності (0,761), що дозволяє інтерпретувати їх як технологічно-інформаційний чинник. Четвертий фактор із внеском у 13,64% до пояснюваної дисперсії утворили такі три чинники: уміння створити умови з охорони праці в закладі (0,816), уміння здійснювати контроль за організацією методичної роботи (0,687), уміння організації господарської діяльності (0,623), що дозволяє його інтерпретувати як чинник організаційних умінь і навичок. Останній, п'ятий фактор із внеском у сукупну дисперсію 10,17% утворили два чинники, як-от: уміння уникати конфліктні ситуації та виходити з них (0,922), наявність навичок управління виховним процесом (0,547), який доцільно визначити як комунікативно-виховний чинник. Отже, проведений факторний аналіз дозволив виокремити п'ять чинників, які доцільно врахувати в моделі підготовки майбутніх керівників закладів освіти із пріоритетним забезпеченням кількості навчального часу на дисципліни, які є провідними за змістом у формуванні відповідних видів компетентностей управлінської діяльності і які мають бути узгоджені зі змістом відповідних чинників за їхньою значущістю.

У наступному і заключному розділі анкети завданням було визначення рівня сформованості окремих компонентів (складники) видів компетентностей на основі самооцінювання магістрантів. Найвищим рівнем розвитку магістранти характеризували в себе такі складові частини здоров'язберігаючої компетентності: забезпечення проходження обов'язкових медичних оглядів (33,2 балів), ведення документації з організації безпечних і нешкідливих умов праці (31,7 балів) та організації заходів з охорони праці (28,5 балів).

Магістранти вважають, що на високому і достатньому рівні в них сформовані здатність до визначення напрямів розвитку закладу освіти та створення програми діяльності закладу освіти відповідно до визначеної стратегії розвитку (по 30,9 балів), що є складовими частинами компетентності продуктивної діяльності.

Узагальнюючи отримані в результаті проведеного констатуючого експерименту дані, варто зазначити, що, на думку магістрантів, у них найкраще сформовані етична компетентність (33,8 балів), психологічна компетентність (32,9), інформаційна компетентність (32,7), а потребують більш поглибленої підготовки для формування діагностичної (28,5), економічної та комунікативної (по 28,9 балів), навчальної (29) компетентностей, оволодіння навичками саморозвитку і самоосвіти (29 балів).

**Висновки і пропозиції.** Результати діагностування свідчать про необхідність створення педагогічної системи формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів

загальної середньої освіти та її впровадження у практику функціонування закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент».

Аналіз результатів проведеного діагностування дає можливість говорити про необхідність впровадження організаційно-педагогічних умов педагогічної системи формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти, до яких відносимо загальні: 1) створення програмного забезпечення спеціальності 073 «Менеджмент» галузі знань 07 «Управління та адміністрування», що передбачає оволодіння магістрантами компетентностями, необхідними для реалізації управлінських функцій; 2) реалізація міждисциплінарної інтеграції на рівнях «бакалавр» – «магістр» та «магістр» з урахуванням наступності та неперервності; 3) адаптація теоретичного програмного матеріалу до практичної управлінської діяльності, створення умов для власної самореалізації як керівника, а також спеціальні: 1) формування позитивної мотивації до необхідності формування управлінської компетентності, створення на цій основі мотиваційного середовища; 2) формування ціннісних орієнтирів у власній самореалізації з позиції керівника закладу загальної середньої освіти.

Тому перспективним напрямом досліджень є аналіз позитивних і негативних тенденцій впровадження цього процесу у практику функціонування закладу вищої педагогічної освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Даниленко Л.І. Менеджмент інновацій в освіті. Київ : Шкільний світ, 2007. 120 с.
2. Лугова В.М., Серіков Д.О. Мотивація саморозвитку та управлінська компетентність керівників підприємства. URL: <http://ea.donntu.org:8080/jspui/bitstream/123456789/20791/1/84-86.pdf> (дата звернення: 19.05.2019).
3. Шапран О.І. Технології формування управлінської компетентності майбутніх керівників у системі післядипломної педагогічної освіти. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2014/251-239-29.pdf> (дата звернення: 18.03.2019).
4. Єльнікова Г.В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2005. 443 с.
5. Маслов В.І. Концептуальні засади побудови змісту і структури орієнтованої моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/6925/1/Концеп.\\_зас.побуд.змісту\\_i\\_структ.моделі.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/6925/1/Концеп._зас.побуд.змісту_i_структ.моделі.pdf) (дата звернення: 10.05.2019).

6. Бююль А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. Пер. с нем. Санкт-Петербург : ООО «ДиаСофтЮП», 2005. 608 с.
7. Кобзарь А.И. Прикладная математическая статистика. Для инженеров и научных работников. Москва : Физматлит, 2006. 816 с.
8. Кулинич О.І., Кулинич Р.О. Теорія статистики. 4-те вид., переробл. і доповн. Київ : Знання, 2009. 311 с.
9. Статистика для менеджеров с использованием Microsoft Excel / Д.М. Левин и др. Пер. с англ. 4-е изд. Москва : Издательский дом «Вильямс», 2004. 1312 с.
10. Наследов А.Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 416 с.
11. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. Москва : Омега-Л, 2007. 567 с.

---

### **Darmanska I. The diagnostics of shaping the management competence of the future principals of institutions of comprehensive education**

*The problem of formation of managerial competence of the future managers of comprehensive educational institutions has been studied in the article. The present article gives a detailed analysis of the diagnostics of postgraduates regarding shaping the management competence. The diagnostic data were collected based on determination of a level of awareness of future specialists in terms of the use of key management notions, evaluation of necessity in shaping the management competence, personal managerial skills, shaping individual kinds of competence according to its compounds.*

*The article presents a pedagogical experiment conducted to verify the effectiveness of the pedagogical system of forming the managerial competence of future managers of institutions of general secondary education on specialty 073 "Management" in the process of continuous professional training. The methodological basis of the pedagogical system is based on the concept of succession and continuity of the formation of managerial competence of future managers of institutions of general secondary education, laws, rules, approaches, general and special principles of management. The developed system was implemented through the introduction of elements of the structural-functional model, general and special organizational and pedagogical conditions, innovative technologies, practical methods and techniques. The research covered estimation of the level of formation of the theoretical and practical components of managerial competence of future managers of institutions of general secondary education to check the effectiveness of the created pedagogical system. On the basis of generalizing, positive and negative sides of the process of preparation of managerial personnel for the sphere of education have been determined. The predicted directions of improving the educational process under the condition of introduction of the pedagogical system into the process of training undergraduates in the specialty 073 "Management" have been outlined.*

*It is proved that the integral components of managerial competence of the future managers of institutions of general secondary education are ethical, communicative, conflictological, psychological, general, economic, legal, subject-methodical, diagnostic, educational, informational, technical competences, competence of self-development and productive activity.*

**Key words:** *preparation, manager, management competence, compounds of management competence, future principal, manager, pedagogic experiment.*

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.7>**Н. А. Доценко**кандидат технічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін  
Миколаївського національного аграрного університету

## ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ STEM-ОСВІТИ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

*Статтю присвячено впровадженню елементів STEM-освіти під час підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища. Досліджено поняття інформаційно-освітнього середовища, STEM-освіти, визначено, якими ключовими компетентностями повинен володіти бакалавр з агроінженерії. Як упровадження елементів STEM-освіти для підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища запропоновано виконання STEM-проектів. У розрізі впровадження елементів STEM-освіти в підготовці бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища необхідно виконати проект із конструктивного вдосконалення машини для переробки сільськогосподарської продукції. Представлена схема впровадження елементів STEM-освіти для підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища. Досліджені міжпредметні зв'язки під час виконання STEM-проектів бакалаврами з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища. Розглянута схема подання підсумкових матеріалів, які необхідно представити у вигляді виконаних завдань в умовах інформаційно-освітнього середовища. Досліджена методика набуття компетентностей бакалаврами з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища. Компетентності навчального плану є ключовим показником проектів із застосуванням STEM-освіти в умовах інформаційно-освітнього середовища. Визначено набір математичних та інженерних навичок для виконання проектів STEM-освіти бакалаврами з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища. Також представлений список програмного забезпечення для реалізації STEM-освіти в умовах інформаційно-освітнього середовища. Для запровадження STEM-освіти під час виконання проекту для здобувача вищої освіти завдання формуються таким чином, що містять розрахункову, проектну, наукову складові частини. Зазначено, що підсумки виконання проектів із використанням елементів STEM-освіти в умовах інформаційно-освітнього середовища бакалаври з агроінженерії обговорюють на конференціях чи круглих столах, представляючи презентацію свого проекту та створюючи тестові тренажери у профілі в інформаційно-освітньому середовищі.*

**Ключові слова:** інформаційно-освітнє середовище, STEM-освіта, бакалаври з агроінженерії, науковий проект, інженерна освіта.

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день Україна – це аграрна держава, тому на ринку праці завжди є попит на фахівців сфери сільського господарства. Технічний прогрес також не стоїть на місці, тому сучасні високваліфіковані інженерні кадри завжди бажані. Під час навчання на спеціальності «Агроінженерія» майбутні фахівці опановують технічні й інженерні навички, а також стають фахівцями в аграрній галузі. Але дуже важливо забезпечити бакалаврам з агроінженерії сучасні методики навчання, набір інструментарію для їх реалізації, представлений в умовах інформаційно-освітнього середовища. Майбутні агроінженери потребують не лише опанування набору технічних знань і вмінь, але й розвитку інженерної думки, що може забезпечити впровадження STEM в освіті. Хоча питання про те, як подавати такі технології для бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища, недостатньо розглянуто.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Учені В. Биков [1, с. 87], Р. Гуревич, М. Кадемія, М. Шевченко [2, с. 56] розглядали у своїх працях упровадження інформаційно-комунікаційних технологій і організацію дистанційного навчання. У роботах Н. Копняк, Г. Корицької, С. Литвинової, Ю. Носенко [3, с. 52] увага приділялася питанням інтеграції в навчальний процес хмарно орієнтованих середовищ. Дослідники В. Жук, О. Соколюк, Н. Дементієвська, О. Пінчук [4, с. 91] працювали над питаннями створення інформаційно-освітнього середовища закладу освіти. У працях В. Олійника, О. Самойленка, І. Бацуровської [5, с. 143] розглядалася технологія набуття компетентностей здобувачами вищої освіти – майбутніми агроінженерами. Н. Балик, Г. Шмигер приділяли увагу сучасним підходам STEM в освіті [6, с. 28].

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є впровадження елементів STEM-освіти під час

підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища.

**Виклад основного матеріалу.** Робота майбутнього агроінженера, як і будь-якого інженера, пов'язана з технікою і технологіями. Агроінженер розробляє спеціалізоване обладнання для сільськогосподарства. Він часто працює в нестандартних умовах, несправність необхідно ліквідувати на місці. Тому під час навчання таких фахівців важливий розвиток інженерної думки, що може забезпечуватись введенням STEM-технологій в умовах інформаційно-освітнього середовища. Інформаційно-освітнє середовище поєднує широкий вибір навчального програмного забезпечення та мережних технологій, зокрема електронну пошту, форуми, програмне забезпечення колективного використання, чати, відеоконференції, записи аудіо- і відеоматеріалів, та широке коло навчальних інструментів, що базуються на використанні вебтехнологій [1, с. 28].

STEM-освіта – це низка чи послідовність курсів або програм навчання, які готують здобувачів освіти до успішного працевлаштування, потребує різних і більш технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять [8, с. 8]. Акронім STEM вживається на позначення популярного напрямку в освіті, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics). Це напрям в освіті, за якого в навчальних програмах посилюється природничо-науковий компонент та інноваційні технології. Стрімка еволюція технологій веде до того,

що незабаром найбільш популярними та перспективними на планеті фахівцями стануть програмісти, IT-фахівці, інженери, професіонали в галузі високих технологій, фахівці біо- та нано-технологій. STEM розвиває здібності до дослідницької, аналітичної роботи, експериментування та критичного мислення [9]. Постає питання, як саме застосувати такі технології для підготовки бакалаврів з агроінженерії.

Метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових та / або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань [10]. У розрізі впровадження елементів STEM-освіти в підготовці бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища необхідно виконати проєкт із конструктивного вдосконалення машини для переробки сільськогосподарської продукції. Для виконання проєкту потрібні знання з таких дисциплін: інженерна та комп'ютерна графіка, механіка матеріалів і конструкцій, теоретична механіка, теорія механізмів і машин, технологія виробництва сільськогосподарської продукції, машини й обладнання для переробки сільськогосподарської продукції, треба володіти навичками математичного моделювання й аналізу, мати досвід роботи із програмним забезпеченням: AutoCAD, Mathcad, Microsoft Office, Outlook. Результати виконання проєктів з елементами STEM-освіти обговорюються під час круглих столів і конференцій.

Усі завдання виконуються в умовах інформаційно-освітнього середовища. Для роботи в умо-



Рис. 1. Міжпредметні зв'язки для виконання STEM-проєктів в умовах інформаційно-освітнього середовища під час підготовки бакалаврів з агроінженерії

вах інформаційно-освітнього середовища Cloud 365 необхідно мати пошту Microsoft Outlook. Потім зареєструватися на сайті Cloud 365, підтвердження про реєстрацію прийде електронною поштою.

Далі необхідно зареєструватися на сайті Cloud 365 на курс «Впровадження елементів STEM-освіти при підготовці бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища». Схема впровадження елементів STEM-освіти під час підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища представлена на рис. 2.

Підсумки виконання проєктів із використанням елементів STEM-освіти в умовах інформаційно-освітнього середовища бакалаври з агроінженерії обговорюють на конференціях чи круглих столах, представляючи презентацію свого проєкту та створюючи тестові тренажери на профілі в інформаційно-освітньому середовищі.

У вказаному курсі необхідно виконати п'ять завдань згідно з етапами виконання проєктів, надіслати їх як відповіді на елемент «Завдання» в умовах інформаційно-освітнього середовища. Загальна структура курсу «Впровадження елементів STEM-освіти при підготовці бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища» представлена на рис. 3. Зважаючи на орієнтацію сучасної освіти на компетентнісний

підхід, під час формування завдань для проєкту з використанням STEM-освіти в умовах інформаційно-освітнього середовища необхідно закласти компетенції для кожного завдання. Компетенції вибираються з репозиторія компетентностей [5, с. 142]. Наступний крок – формування шаблонів навчального плану для здобувачів вищої освіти, на основі цього формується показник набуття компетентностей під час виконання проєкту (рис. 4).

Кожний етап проєкту реалізується здобувачем вищої освіти за допомогою відповіді на завдання в умовах інформаційно-освітнього середовища. Нижче детально описані завдання для виконання STEM-проєкту бакалаврами з агроінженерії.

**Вибір технологічного процесу. Креслення технологічної схеми.** Із запропонованого нижче списку Вам необхідно обрати технологічний процес та накреслити технологічну схему. Спочатку виконують рамку формату А1 (відео додається) та креслять схему в системі AutoCAD. Список тем надається викладачем. Технологічні схеми можуть стосуватися виробництва чи переробки сільськогосподарської продукції, як-от технологія попередньої, первинної або вторинної обробки зерна; технологія виробництва рослинної олії; технологія виробництва борошна; технологія виробництва круп; технологія виробництва ковбас; технологія виробництва соків або консервів; технологія виробництва комбікормів; технологія



Рис. 2. Схема впровадження елементів STEM-освіти під час підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища

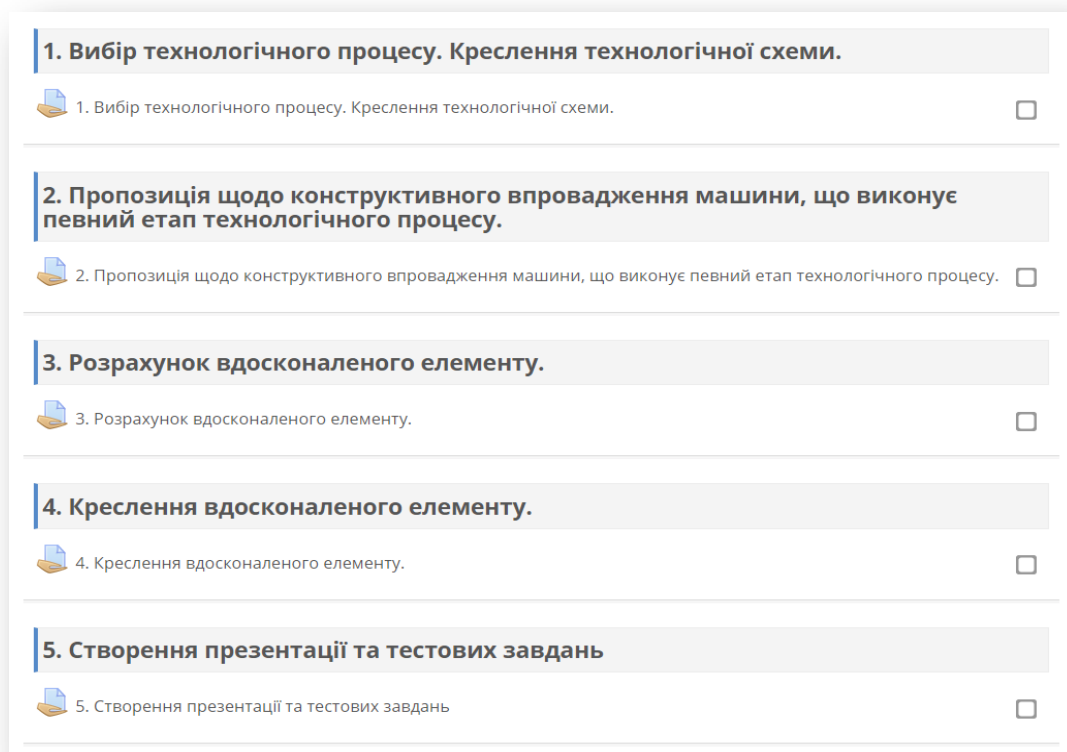


Рис. 3. Загальна структура курсу «Впровадження елементів STEM-освіти при підготовці бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища»

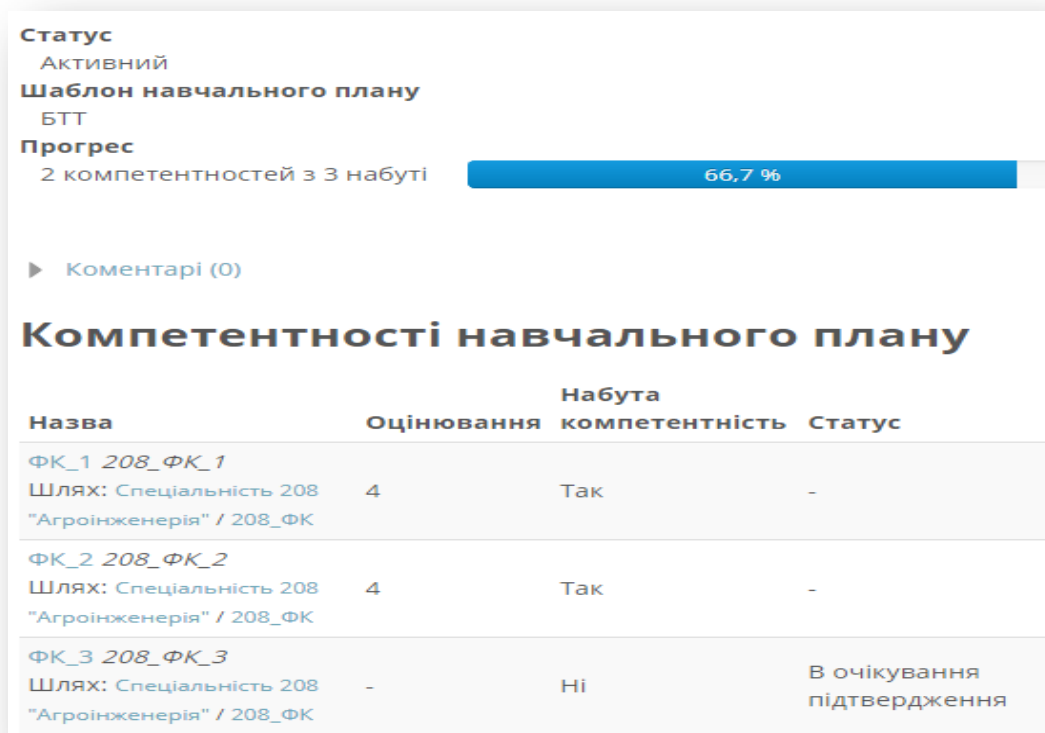


Рис. 4. Показник набуття компетентностей під час виконання завдань бакалаврами з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища



транспортування зерна та насіння тощо. Виконане завдання необхідно завантажити на Outlook OneDrive, (можливе збереження креслення та завантаження у форматі PDF), звідки взяти код впровадження та завантажити як відповідь на завдання 1.

**Пропозиція щодо конструктивного впровадження машини, що виконує певний етап технологічного процесу.** Обрати етап технологічного процесу та машину, що здійснює дану технологічну операцію. Виконати патентний пошук та на його основі запропонувати конструктивне вдосконалення машини. Створити доповідь, вказати посилання на патент або авторське свідоцтво, створити документ Word. Виконане завдання необхідно завантажити на Outlook OneDrive, звідки взяти код упровадження та завантажити як відповідь на завдання 2.

**Розрахунок вдосконаленого елемента.** Виконати типовий розрахунок вдосконаленого елемента, створити документ Word. Виконане завдання необхідно завантажити на Outlook OneDrive, звідки взяти код упровадження та завантажити як відповідь на завдання 3.

**Креслення вдосконаленого елемента.** Необхідно накреслити схему вдосконаленого еле-

ментау в системі AutoCAD. Виконане завдання треба завантажити на Outlook OneDrive (можливе збереження креслення та завантаження у форматі PDF), звідки взяти код упровадження та завантажити як відповідь на завдання 4.

**Створення презентації та тестових завдань.** Створити презентацію, яка містить креслення технологічної схеми, доповідь щодо конструктивного вдосконалення, розрахунки, креслення конструктивного вдосконалення. Завантажити презентацію в інформаційно-освітнє середовище, створити у своєму профілі тестовий тренажер згідно із презентацією, ознайомитися із презентаціями інших здобувачів вищої освіти та пройти тестові навчальні тренажери. На рис. 5 зображена схема підсумкових матеріалів, які необхідно представити у вигляді виконаних завдань в умовах інформаційно-освітнього середовища. Після проходження курсу здобувачам вищої освіти спеціальності «Агроінженерія» пропонується пройти анкетування з метою покращення контенту.

На рис. 6 зображена схема курсу «Впровадження елементів STEM-технологій при підготовці майбутніх фахівців аграрної галузі в умовах інформаційно-освітнього середовища».

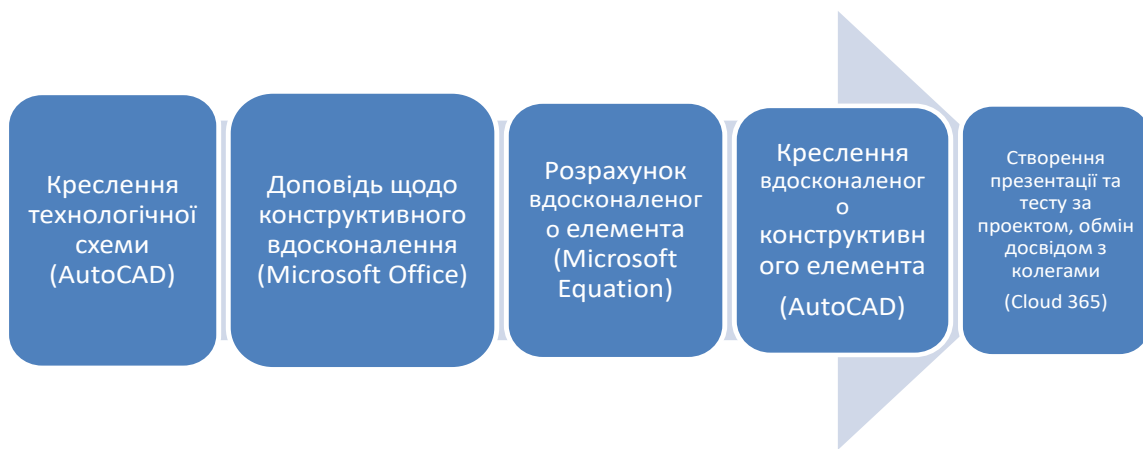


Рис. 5. Схема підсумкових матеріалів, які необхідно представити у вигляді виконаних завдань в умовах інформаційно-освітнього середовища

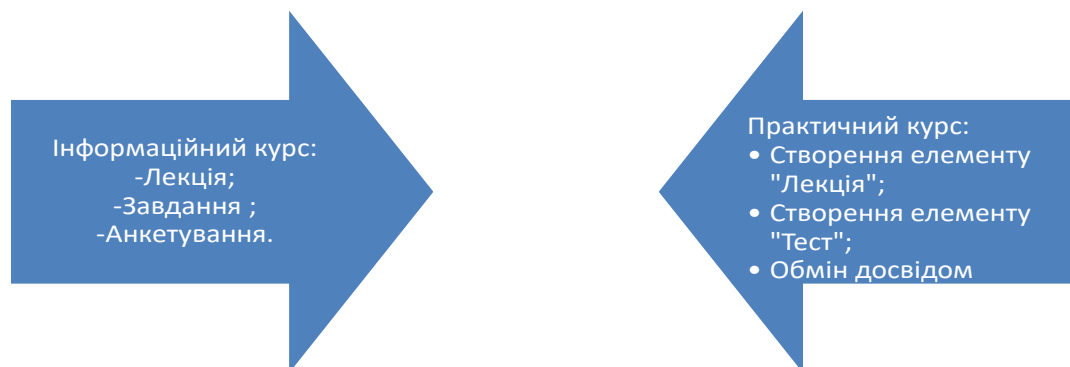


Рис. 6. Схема курсу «Впровадження елементів STEM-технологій при підготовці бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища»

**Висновки і пропозиції.** Здобувачі вищої освіти спеціальності «Агроінженерія» під час навчання мають специфічні потреби, які об'єднують набуття загальноінженерних компетенцій і формування інженерної думки. Реалізацію цих потреб забезпечує поєднання навчання бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища та виконання проєктів із використанням STEM-освіти. Для набуття інженерних компетентностей в умовах інформаційно-освітнього середовища викладач закладає компетенції під час формувань завдань курсу. Для використання STEM-освіти під час виконання проєкту для здобувача вищої освіти завдання формуються таким чином, що містять розрахункову, проєктну, наукову складові частини. Поєднання інформаційно-освітнього середовища та STEM-освіти забезпечує розвиток у бакалаврів з агроінженерії інженерної думки та набуття технічних компетенцій.

Перспективами подальших досліджень можуть бути рекомендації стосовно покращення контенту завдань для проєктів із застосуванням STEM-освіти на основі пройденого бакалаврами з агроінженерії анкетування.

#### Список використаної літератури:

1. Биков В. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
2. Гуревич Р., Кадемія М., Шевченко Л. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник. Вінниця : Планер, 2013. 499 с.
3. Моделювання й інтеграція сервісів хмаро орієнтованого навчального середовища : монографія / Н. Копняк та ін. Київ : Компринт, 2015. 163 с.
4. Організація навчальної діяльності у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі : посібник / Ю. Жук та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. 128 с.
5. Формування професійних компетенцій майбутніх агроінженерів у комп'ютерно орієнтованому середовищі закладу вищої освіти / В. Олійник та ін. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 68. № 6. С. 140–154.
6. Балик Н., Шмигер Г. Підходи та особливості сучасної STEM-освіти. *Фізико-математична освіта* : науковий журнал. 2017. Вип. 2 (12). С. 26–30.
7. STEM-образование в Украине: перспективы развития. URL: <http://womo.ua/stem-obrazovaniev-ukraine-perspektivy-razvitiya/>.
8. Шулікін Д. STEM-освіта: готувати до інновацій. *Освіта України* : офіційне видання міністерства освіти і науки України. 2015. № 26 (1437). С. 8–9.
9. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145–VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

#### Dotsenko N. Implementation of STEM education elements in training of bachelors in Agricultural Engineering in the conditions of the informational and educational environment

*The article is devoted to the introduction of STEM education elements in the preparation of bachelors in Agricultural Engineering in the conditions of the informational and educational environment. It is determined the concept of informational and educational environment, STEM education, it is concerned which key competencies should have bachelors in agricultural engineering. It is proposed the implementation of STEM projects is proposed as STEM education element for the preparation of bachelors in agroengineering in terms of information and educational environment. In the context of the introduction of STEM education elements in the preparation of bachelors in agroengineering in the conditions of the information and educational environment, it is necessary to implement a project of constructive improvement of the machine for the processing of agricultural products. It is presented the scheme of introduction of elements of STEM education in the conditions of informational and educational environment. There are investigated the interdisciplinary connections during the implementation of STEM projects by bachelors in agricultural engineering in the conditions of the informational and educational environment. There are considered the scheme of representation of the final materials, which must be presented in the form of fulfilled tasks in the conditions of informational and educational environment. There are investigated the technique of acquiring bachelor's competences in agroengineering in the conditions of informational and educational environment. The competence of the curriculum is a key indicator of STEM education projects in the information and educational environment. There are determined asset of mathematical and engineering skills for the implementation of STEM projects for the education of bachelors in agricultural engineering in the conditions of the informational and educational environment. Also it is presented a list of software for the implementation of STEM education in conditions of information and education environment. The tasks of STEM education during the project should be formed in such a way that they contain engineering and scientific components. It is noted that the results of the implementation of projects with STEM education elements in the information and educational environment for bachelors in agricultural engineering should be discussed at conferences or round tables, the applicants of higher education present their project and creating test simulators in the profile in the information and educational environment.*

**Key words:** informational and educational environment, STEM education, bachelors in agroengineering, scientific project, engineering education.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.8>**М. О. Загорулько**асистент кафедри романо-германських мов і перекладу  
Національного університету біоресурсів і природокористування України

## ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКО-ДІАГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Статтю присвячено визначенню й обґрунтуванню сутнісного розуміння дидактичного феномену індивідуалізації процесу навчання психолого-педагогічних дисциплін майбутніх учителів початкової школи у процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін. Доведено, що формування особистості майбутнього вчителя початкової школи потребує створення принципово інших підходів у фаховій підготовці відповідно до вимог сьогодення.*

*На ґрунті аналізу теоретичного матеріалу та практичного досвіду здійснення педагогічних досліджень із теорії навчання визначено сукупність дидактичних умов формування дослідницько-діагностичних умінь у майбутніх учителів початкової школи і представлено як ієрархічну систему: провідна та супідрядні дидактичні умови. Першою супідрядною умовою формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи є індивідуалізація процесу навчання психолого-педагогічних дисциплін як засіб забезпечення потребнісно-мотиваційної основи формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи (у контексті здійснюваного дослідження).*

*Вивчення наукових праць дало змогу визначити індивідуальний підхід до навчання як пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей для забезпечення запланованого рівня розвитку особистості. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші умови для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей і обдарувань кожного студента.*

*Зазначено, що мотиваційна сфера особистості – то є центр простору особистості, у якому перетинаються вісі властивостей, які її характеризують. Отже, потребнісно-мотиваційна сфера не може обмежуватись жодним із видів спонукань, які входять до неї. Потреби, мотиви, цілі, емоції, інтереси постійно змінюються та вступають у нові відносини. Тому становлення мотивації – це постійне ускладнення структури мотиваційної сфери, поява нових, більш зрілих, іноді суперечливих відношень між ними.*

*Наголошується на тому, що через індивідуалізацію блока психолого-педагогічних дисциплін, яка пов'язана з виконанням індивідуальних робіт, індивідуальних навчально-дослідних завдань, написанням педагогічних есе, можемо цілеспрямовано впливати на потребнісно-мотиваційну основу формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи.*

**Ключові слова:** індивідуалізація, індивідуалізація навчальної діяльності, мотив, потребнісно-мотиваційна основа, дослідницько-діагностичні вміння, майбутні вчителі початкової школи.

**Постановка проблеми.** В умовах переходу до загальносвітового відкритого освітнього простору зростає науково-практична потреба зміни структури, змісту й характеру знань, досвіду майбутніх фахівців, формування їхнього професійного світогляду й життєвої позиції, визначення перспектив професійного й особистісного розвитку. Теоретичні та практичні знання, здобуті майбутніми фахівцями в закладі вищої освіти, мають стати професійно орієнтованими й особистісно-ціннісними, оскільки найважливішим завданням вищої педагогічної освіти є підготовка конкурентоспроможних фахівців, здатних ухвалювати професійно виважені рішення.

Сучасний педагог повинен оволодіти вміннями аналізувати, проєктувати, конструювати, організовувати педагогічний процес, проводити власні дослідження для вивчення особистості учня.

Знання з педагогіки, які тісно пов'язуються із психологічними знаннями, актуально необхідні сучасному педагогу для постійної самоосвіти, успішної побудови професійної педагогічної кар'єри, розвитку творчих здібностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему індивідуалізації навчання сучасні психологи (М. Боришевський [1]) пов'язують із проблемою професіоналізації особистості студента. Зазначається, що професіоналізація може відбуватися формальним і неформальним шляхом. Індивідуалізація навчання водночас сприяє розгортанню професіоналізації саме за другим напрямом – коли студент самостійно висуває мету самовдосконалення, що актуалізує потреби, настанови, переконання, ідеали, відповідно до яких має здійснюватися професійний розвиток і становлення майбутнього спеціаліста.

Нині маємо в наявності величезну кількість психолого-педагогічних досліджень (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Є. Бондаревська, В. Мерлін, В. Серіков, В. Слободчиков, І. Якіманська), у яких науковці звертаються до унікальності внутрішнього світу суб'єкта навчання, який прагне до розкриття власного потенціалу у професійній діяльності. Учитель як суб'єкт навчального (освітнього) процесу вступає в суб'єкт-суб'єктні відносини з учнями, які, у свою чергу, також є суб'єктами навчального (освітнього) процесу, мають свої власні вияви суб'єктності. Тому настільки важливо постійно вивчати особистість учня, навіть під час навчання в початковій школі.

Проведений аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що проблема формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи є актуальною.

На основі узагальнення теоретичного матеріалу та практичного досвіду здійснення педагогічних досліджень із теорії навчання визначено сукупність дидактичних умов формування дослідницько-діагностичних умінь у майбутніх учителів початкової школи і представлено як ієрархічну систему:

- провідна дидактична умова: інтеграція самоосвітньої й академічної діяльності майбутніх учителів початкової школи у процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін на засадах збільшення науково-дослідної складової частини.

Супідрядні дидактичні умови:

- індивідуалізація процесу навчання психолого-педагогічних дисциплін як засіб забезпечення потребнісно-мотиваційної основи формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи;

- створення ІТ-дидактичного середовища формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи;

- стратегізація процесу навчання психолого-педагогічних дисциплін;

- активація дослідницько-рефлексійної діяльності студентів – майбутніх учителів початкової школи.

**Мета статті** полягає в тому, щоб здійснити аналіз проблеми (психолого-педагогічний аспект) індивідуалізації процесу навчання психолого-педагогічних дисциплін як засобу формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Як було вже зазначено вище, першою супідрядною дидактичною умовою формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи є *індивідуалізація процесу навчання психолого-педагогічних дисциплін як засіб забезпечення потребнісно-мотиваційної основи формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи.*

Не існує одностайності в трактуванні поняття індивідуалізації у психолого-педагогічній науковій літературі. Проте психологічне розуміння окремих понять і процесів, поруч із загальнофілософським, є базисною теоретичною основою для ґрунтовного вивчення та дослідження педагогічних і суто дидактичних феноменів.

Індивідуалізацію трактують, відштовхуючись від латинського *individuum*, що в перекладі означає «особа», «окрема людина», «особистість». І залежно від того, яке із цих понять прийнято за родове, змістове наповнення індивідуалізації може розумітися як виокремлення особистості чи особи за її індивідуальними властивостями; відособлення особистості, оформленість її окремоті, унікальності та неповторності; взяття до уваги особливостей кожного індивідуума.

Ґрунтовні узагальнення, актуальні в контексті вивчення проблеми індивідуалізації, робить у своєму дослідженні, присвяченому індивідуалізації професійної підготовки студентів у сучасному педагогічному закладі вищої освіти, Т. Бурлакова. Аспектний розгляд індивідуалізації в низці педагогічних досліджень дає їй змогу зробити деякі висновки, а саме:

- на змістовому рівні аналізу визначень поняття різні аспекти відбивають акцентування уваги авторів на баченні різного смислу індивідуалізації та його реалізації в освітній практиці; так, індивідуалізація як явище являє собою об'єктивний факт і в реальному житті, і в освітньому процесі; індивідуалізація як принцип призначена для пояснення змін, що відбуваються з людиною, зокрема у професійній підготовці;

- на теоретичному рівні аналізу виявляються не суголосні, а іноді навіть суперечливі одна одній характеристики поняття (подія, факт – зміна, рідкість і виключність – узагальненість та ін.);

- багато авторів трактують індивідуалізацію як певний визначений стан навчального процесу, що видається неоднозначним припущенням;

- за традиційного розуміння індивідуалізації спостерігається різний рівень акцентування уваги на відборі форм, методів і прийомів навчання, тобто на її «зовнішній» стороні, що здійснюється в напрямі від учителя до учня, від викладача до студента [2].

М. Пісоцька відносить індивідуалізацію до категорій, які характеризують процес зміни, розвитку людини. Індивідуалізації притаманні певні закономірності (удосконалення всієї структури індивідуальності, переструктурування її компонентів відбувається на основі реалізації свідомого ціннісного ставлення до своєї унікальності), механізм в онтогенезі (вихід особистості з кола звичних норм і соціальних значень, знецінення їх для створення нових зв'язків, які мають суб'єктивне й об'єктивне соціальне значення), стадії рівня розвитку [12, с. 63].

Загальновідомо, що з поняттям індивідуалізація тісно пов'язане поняття диференціація. Диференціація навчання – така форма його організації, за якої застосовується система навчальних прийомів, створюються оптимальні режими для інтенсифікації пізнавальної діяльності його суб'єктів різного рівня знань, здібностей, домагань на кожному етапі процесу навчання з метою ефективного засвоєння знань [14, с. 8].

За визначенням Р. Піонової, диференційоване навчання визначається врахуванням у проектуванні та реалізації навчального процесу індивідуально-психологічних особливостей студентів, рівня їхніх знань, умінь і навичок, мотиваційної орієнтації щодо кожного навчального предмета окремо й до майбутньої професії загалом. Диференційоване навчання дає змогу одним студентам успішно виконувати навчальну програму, а іншим – розвивати свої індивідуальні можливості та здібності [10].

Індивідуальний підхід – один із провідних принципів педагогіки, згідно з яким у навчально-виховній (освітній) роботі з колективом забезпечується педагогічний вплив на всіх суб'єктів навчання та виховання, який ґрунтується на знанні їхніх особистісних рис і умов життя. Індивідуальний підхід виявляється необхідною умовою ефективності навчального (освітнього) процесу, оскільки будь-який виховний (освітній) вплив заломлюється через індивідуальні особливості конкретної особистості [3, с. 143].

І. Підласий вважає, що індивідуальний підхід як важливий принцип педагогіки полягає в управлінні розвитком людини, заснованому на глибокому вивченні рис її особистості й умов життя. Індивідуальний підхід полягає у пристосуванні форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей, а не пристосуванні цілей і основного змісту навчання й виховання до окремого студента, щоби забезпечити запланований рівень розвитку особистості. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші умови для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей і обдарувань кожного студента. Особлива потреба в застосуванні індивідуального підходу виникає під час роботи з «важкими» вихованцями, малоздібними, а також тими, у яких спостерігається затримка розвитку. Якщо ж ідеться про навчання в закладі вищої освіти, то контроль за такими студентами не підтримується та взагалі не відбувається в педагогічному процесі [11, с. 76].

У психології наявна значна кількість визначень поняття «мотив». Загальним для багатьох визначень є визнання зв'язку мотиву й потреби. На думку О. Леонтєва, потреба сама собою не може викликати цілеспрямованої діяльності, вона є передумовою, внутрішньою умовою діяльності. науковець наголошує на тому, що до свого пер-

шого задоволення потреба не «знає» свого предмета, він ще має бути знайдений. Лише як результат такого вияву потреба набуває своєї наочності, а сприйнятий (уявний) предмет – своєї спонукальної та спрямовуючої функції, тобто стає мотивом [6, с. 13].

За Є. Ільїним, мотив – складне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій і вчинків, слугує основою (обґрунтуванням). Розвиток мотивів знаходить вираження не лише в їхньому збагаченні, а й у встановленні певної ієрархії мотивів – у виділенні головних життєвих мотивів особистості. Водночас мотиви, які відповідають елементарним потребам, підпорядковуються вищим соціальним і духовним мотивам. Як наслідок, за створення певних умов людина здатна жертвувати матеріальними благами й навіть життям заради певних ідеальних спонук [5].

Мотивація – це сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію, що надалі виражає спрямованість особистості. На думку І. Зимньої, мотив – саме те, заради чого здійснюються діяльність, уявлення, ідеї, почуття та переживання. Поняття «мотивація» у неї розкрито як механізм співвідношення зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки людини, який визначає конкретні форми діяльності, а поняття мотиваційної сфери, у свою чергу, передбачає ефективну та вольову сфери особистості, тобто переживання та задоволення потреб.

Мотиваційна сфера особистості – ядро (центр) простору особистості, у якому перетинаються вісі координат (властивостей), які її характеризують [13, с. 22].

Потребно-мотиваційна сфера не може обмежуватись жодним із видів спонукань, які входять до неї (мотиви, цілі, інтереси, емоції тощо). Потреби, мотиви, цілі, емоції, інтереси постійно змінюються та вступають у нові відносини. Тому становлення мотивації – не просте зростання позитивного або посилення негативного ставлення до занять, а ускладнення структури мотиваційної сфери, спонукань, які до неї входять, поява нових, більш зрілих, іноді суперечливих відношень між ними.

Блок психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи охоплює різні навчальні дисципліни, серед яких: педагогіка, загальна та вікова психологія, педагогічна психологія, основи педагогічних досліджень. Зазначені дисципліни забезпечують базову психолого-педагогічну підготовку майбутнього вчителя початкової школи, формують педагогічне мислення, педагогічну компетентність. Через індивідуалізацію навчальних психолого-педагогічних дисциплін (виконання індивідуальних робіт, завдань, написання педагогічних есе, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань) ми можемо

цілеспрямовано впливати на потребнісно-мотиваційну основу формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи. Індивідуальна робота має бути пов'язана з дослідженням і діагностуванням учнів початкової школи під час проходження практики після засвоєння майбутніми вчителями початкової школи теоретичної основи у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Індивідуальне навчально-дослідне завдання (далі – ІНДЗ) – різновид позааудиторної індивідуальної роботи студента навчального, навчально-дослідного та проектно-конструктивного характеру, яка застосовується у процесі вивчення програмного матеріалу в межах конкретної навчальної дисципліни, що завершується складанням заліку чи підсумкового екзамену.

Метою виконання ІНДЗ є поглиблення та закріплення студентами теоретичних знань і набуття вміння пов'язувати свої знання із практикою. Виконання ІНДЗ дає студентів зможу навчитися самостійно використовувати й узагальнювати теоретичні положення й інформаційні матеріали, формулювати власні погляди стосовно невирішених проблем і обґрунтовувати висновки й пропозиції, спрямовані на їх вирішення.

Приклади: аналіз педагогічних ситуацій, розроблення плану-сценарію позаурочного навчального чи виховного заходу, аналіз елементів передового педагогічного досвіду, складання тестів тощо.

Особливо цікавим є метод написання педагогічного есе. Есе – невеликий за обсягом твір-міркування з вільною композицією, що передає індивідуальні враження, міркування з конкретного питання, проблеми й не претендує на повне й вичерпне розкриття теми. Есе припускає вираження автором своєї думки, особистої суб'єктивної оцінки предмета міркування, дає зможу нестандартно, творчо, оригінально висвітлити певний матеріал. Есе також потрактовують як самостійну творчу роботу із запропонованої викладачем теми або переліку тем для самостійного вибору студентами (виконується як домашня, позааудиторна робота). Тема есе формулюється викладачем у вигляді проблемного питання, що має спонукати студентів до міркування, а не тільки до логічної побудови відповіді з окремих питань і визначення. Отже, педагогічне есе – це твір, темою якого є розгляд актуальних, проблемних питань, пов'язаних із педагогічною теорією і практикою.

**Висновки і пропозиції.** На основі здійсненого всебічного аналізу проблеми індивідуалізації (психолого-педагогічний аспект) процесу навчання можна дійти висновку, що індивідуальний підхід до підбору завдань під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін є значущим у системі підготовки майбутніх учителів початко-

вої школи, оскільки сприяє формуванню дослідницько-діагностичних умінь, що забезпечить надалі вияв високого рівня професіоналізму майбутніх фахівців у професійно-педагогічній діяльності.

Представлене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи. Перспективним для нашого дослідження вважаємо конкретизацію кожної з інших дидактичних умов (із запропонованої сукупності) формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

#### Список використаної літератури:

1. Боришевський М. Розвиток здатності до саморегуляції поведінки як вияв суб'єктного становлення особистості. *Психологія суб'єктної активності особистості*. Київ : Знання, 1993. С. 18–19.
2. Бурлакова Т. Принципы индивидуализации профессиональной подготовки будущих учителей. *Педагогика*. 2008. № 4 (7). С. 40–44.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
4. Зимняя И. Педагогическая психология. Москва : Логос. 2004. С. 384.
5. Ильин Е. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 512 с.
6. Леонтьев А. Потребности, мотивы, эмоции. Москва : МГУ, 1971. 197 с.
7. Малихін О. Мотиваційно-цільовий компонент самостійної навчальної діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу. *Рідна школа*. 2005. № 8. С. 28–30.
8. Малихін О. Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання та самонавчання іноземних мов у вищій педагогічній школі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 1. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2011\\_1\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_1_11).
9. Малихін О. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект. Кривий Ріг, 2009. 307 с.
10. Пионова Р. Педагогика высшей школы : учебное пособие. Минск, 2002. 256 с.
11. Підласий І. Педагогіка: 100 питань – 100 відповідей : навчальний посібник для вузів. Москва : Владос-прес, 2004. 365 с.
12. Пісоцька М. Індивідуалізація навчання студентів природничо-математичних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах другої половини ХХ – початку ХХІ століття : теорія і практика. Харків : Видавництво Іваненка І.С., 2018. 533 с.

13. Подшивайлов Ф. Теоретико-методологічні засади визначення поняття мотиваційної сфери особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 10. С. 19–23.
14. Сапогов В. Диференційований підхід до студентів як засіб підвищення ефективності навчального процесу в педагогічному ВНЗ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 01. Київ, 1994. 22 с.

**Zahorulko M. Individualization of the process of psychological-pedagogical disciplines as a form of formation of research-diagnostic skills of future teachers of elementary school**

*The article is devoted to the definition and substantiation of individualization of the process of teaching psychological and pedagogical disciplines of future elementary school teachers in the process of teaching psychological and pedagogical disciplines. It is proved that the formation of the personality of the future elementary school teacher in accordance with the requirements of the present requires the creation of fundamentally different approaches in professional training.*

*After analyzing the theoretical material and practical experience in the implementation of pedagogical research on the theory of learning, we identified a set of didactic conditions for the formation of research and diagnostic skills for future elementary school teachers and presented it as a hierarchical system – formulated leading and succession didactic conditions. The first subcontracting condition for the formation of research and diagnostic conditions for future elementary school teachers is the individualization of the process of teaching psychological and pedagogical disciplines as a means of providing the necessary and motivational basis for the formation of research and diagnostic skills of future elementary school teachers.*

*Analysis of scientific works allowed to determine the individual approach to learning as adaptation of the forms and methods of pedagogical influence on individual characteristics, in order to ensure the planned level of development of the individual. Individual approach creates the most favorable conditions for the development of cognitive forces, activity, aptitudes and talents of each student.*

*It is noted that the motivational sphere of personality is the center of the personality space, which intersects the axis of the properties that characterize it. Accordingly, the needs-motivational sphere can not be limited to any of the types of motions that are included in it. Needs, motives, goals, emotions, interests constantly change and enter into new interrelations. Therefore, the formation of motivation is a constant complication of the structure of the motivational sphere, the emergence of new, more mature, sometimes contradictory relations between them.*

*It is emphasized that because of the individualization of the block of psychological and pedagogical disciplines, which is connected with the performance of individual work, individual educational and research tasks, writing of pedagogical essays, we can influence the needs-motivational basis of the formation of research and diagnostic skills of future elementary school teachers.*

**Key words:** *individualization, individualization of educational activities, motive, needs-motivational basis, research and diagnostic skills, future teachers of elementary school.*

УДК 37. 211.24

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.9>**Т. А. Кокнова**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри романо-германської філології  
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

## ЗМІСТОВІ КОМПОНЕНТИ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*Статтю присвячено вивченню й аналізу змістових компонентів лінгвометодичної компетентності, охарактеризовано основні компетенції, що входять до її складу. До таких віднесено предметну, соціокультурну та комунікативну компетенції, які забезпечують володіння компетенціями в галузі теоретичних засад лінгвістики на високому професійному рівні, а також їх реалізацію в практичній професійній діяльності як викладача іноземної мови. Подано визначення поняття лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови. Відповідно до наукової концепції, представленої І. Зязюном, і згідно зі специфікою професійної діяльності викладача іноземної мови виділено три блоки знань, які належать до предметної компетенції викладача іноземної мови, а саме: психолого-педагогічні знання (стосуються особливостей засвоєння лінгвістичного матеріалу відповідно до індивідуальних і вікових характеристик), професійно-предметні знання (належать до специфіки користування іноземною мовою як засобом спілкування) та науково-дослідницькі знання (знання щодо цілісного уявлення викладача іноземної мови про науку як систему знань). У контексті деталізації змінь викладача іноземної мови у змісті предметної компетенції виділено такі вміння: теоретичні, прогностично-проєктивні, рефлексивні, мобілізаційно-орієнтаційні, інформаційні, розвивальні, перцептивні та комунікативні. Важливим аспектом у процесі підготовки майбутніх викладачів іноземної мови виступає також формування соціокультурної компетенції, яка уможливує здійснення ефективної міжкультурної комунікації, враховуючи національну, релігійну, геополітичну, соціальну ідентичність субкультур. Останнім змістовим складником лінгвометодичної компетентності виступає комунікативна компетенція, що дозволяє виконувати майбутнім вчителям іноземної мови комунікативні завдання у процесі професійної діяльності. У статті відзначено, що навички майбутнього викладача іноземної мови повинні стати таким новоутворенням, завдяки якому майбутній спеціаліст буде спроможний виконати раціональну дію відповідно до нормативно заданих вимог професії.*

**Ключові слова:** лінгвометодична компетентність, викладачі іноземної мови, предметна, соціокультурна та комунікативна компетенції, професійні знання, вміння та навички, змістовий компонент.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку українське суспільство вимагає і потребує знаючих, творчих, ініціативних спеціалістів у різних галузях. Роль освіти у цьому процесі – знайти такий підхід, за якого цілісність внутрішнього світу людини забезпечується її взаємозв'язком із суспільством. Студентоцентризм у сучасній освіті вимагає звернення до такого інструментарію, що дасть можливість ефективно оцінювати якість освітніх послуг.

Головною стратегією в освітньому процесі України сьогодні вважається орієнтація на глобалізацію та інтеграцію. Подібна тенденція породжує необхідність переосмислення якості підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти зі спрямуванням на компетентнісний підхід. Компетентнісний підхід у сфері освіти вбачається одним із напрямів модернізації професійної освіти як в Україні, так і за кордоном. Лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови в цьому контексті є логічним продовженням у напрямі уточнення та розвитку понятійного тезаурусу з проблеми компетентнісного

підходу в процесі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** дозволяє зробити висновок про те, що ряд науковців відносить методичну, комунікативну дослідницьку та самоосвітню компетенції до професійно-методичної або до іншої фахової компетентності. Це простежується у працях О. Корзун, К. Савиної, Т. Володько, О. Вовченко, Л. Власенко, Н. Божок, І. Потюк та ін. Проте водночас інша група вчених дрібнить фахову компетентність викладача на більш детальні частини, тобто на дослідницьку, дидактичну, інноваційну, лінгводидактичну, організаційну, психолого-педагогічну та соціокультурну компетентності (О. Копусь, М. Паталаха, І. Сенновський, С. Івашнова, Ю. Присяжнюк та ін.). Однак змістові компоненти лінгвометодичної компетентності ще не становили предмет окремої наукової розвідки.

**Мета статті.** Головна мета цієї роботи – вивчити та проаналізувати змістові компоненти лінгвометодичної компетентності й охарактеризувати основні компетенції, що входять до її складу.



**Виклад основного матеріалу.** Враховуючи поняття лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови, яке ми розуміємо як інтегровану сукупність відповідних знань, умінь, навичок і способів діяльності, що постають як «необхідний інструментарій для продуктивної діяльності» [1, с. 36], а також своєрідність професійної діяльності викладача, вбачаємо за доцільне розглянути змістові компоненти лінгвометодичної компетентності.

Отже, лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови складається з предметної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, що виступають її змістовими компонентами, які забезпечують володіння компетенціями в галузі теоретичних засад лінгвістики на високому професійному рівні, а також їх реалізацію в практичній професійній діяльності як викладача іноземної мови. Предметна компетенція згідно з постановою про затвердження Державного стандарту України – це «сукупність знань, умінь і характерних рис у межах конкретного предмета, що дає можливість самостійно виконувати певні дії для розв'язання навчальної проблеми (задачі, ситуації)» [2]. Так, предметну компетенцію викладача іноземної мови ми тлумачимо як колегіальність знань, умінь, навичок із циклу знань про загальну (гуманітарну та фундаментальну підготовку) та професійну підготовку викладачів іноземної мови (психолого-педагогічну та науково-предметну підготовку), необхідних для здійснення успішної професійної діяльності. У цьому контексті доцільно говорити про сумісність знань, про систему іноземної мови як матеріалу для породження і сприймання її як інструменту педагогічної діяльності, тобто про необхідність оволодіння викладачем іноземної мови таким рівнем предметної компетенції в галузі теоретичних засад, щоб на високому професійному рівні бути здатним реалізовувати цю компетенцію в практичній педагогічній діяльності.

Оскільки до цієї компетенції зараховуємо професійні знання, уміння й навички, то відповідно до наукової концепції, представлені І. Зязюном [3], і згідно зі специфікою професійної діяльності викладача іноземної мови виділимо три блоки знань, що віднесемо до предметної компетенції викладача іноземної мови:

– психолого-педагогічні знання – стосуються особливостей засвоєння лінгвістичного матеріалу відповідно до індивідуальних і вікових характеристик; знання щодо особливостей оволодіння лінгвістичною навчально-пізнавальною та комунікативною діяльністю тими, кого планують навчати майбутні викладачі іноземних мов; знання з дидактики та вміння їх творчо використовувати у процесі викладання лінгвістичних дисциплін, знання методів, форм і засобів навчання, що є найбільш

ефективними для здійснення якісної педагогічної діяльності майбутнього викладача іноземної мови;

– професійно-предметні знання – стосуються специфіки користування іноземною мовою як засобом спілкування, критичного мислення, отримання інформації з усіх доступних джерел, оцінювання її, розуміння співрозмовника, формулювання власної думки; знання щодо організації пізнавальної діяльності тих, кого майбутні викладачі будуть навчати надалі; знання, як забезпечити умови і для саморозвитку, і для розвитку тих, кого навчатимуть; знання в галузі лінгвістики в обсязі, достатньому для репродуктивної трансляції об'єктам освітнього процесу; знання лінгвометодичної термінології;

– науково-дослідницькі знання. Це знання щодо цілісного уявлення викладача іноземної мови про науку як систему знань; знання з методології наукового пізнання та визначення її місця в лінгвометодичному дослідженні; сутність наукових методів у лінгводидактичному дослідженні, планування й організація наукового експерименту; обробка результатів наукових спостережень і їх оформлення; робота з науковою літературою та підготовкою матеріалів до оформлення лінгвометодичного дослідження.

Підтримуючи думку І. Зязюна, підкреслимо, що «знання повинні бути сформовані відразу на всіх рівнях: методологічному (знання закономірностей розвитку загальнофілософського плану, зумовленість цілей виховання і навчання тощо); теоретичному (законо, принципи та правила педагогіки і психології, основні форми діяльності й ін.); методичному (рівень конструювання освітнього процесу); технологічному (рівень вирішення практичних завдань навчання і виховання за конкретних умов) [3]. Відповідно до наукових теорій І. Ісаєва, О. Міщенко, В. Сластьоніна та Є. Шиянова, М. Паталахи зазначимо, що «професійна компетентність є єдністю теоретичного і практичного аспектів, готовності педагога до здійснення професійної діяльності, її структури, що представлені через педагогічні вміння» [4, с. 123–125]. Тобто практична готовність викладача іноземної мови має виражатися в зовнішніх уміннях, мається на увазі у практичних діях, які можна спостерігати під час виконання професійних обов'язків.

Отже, у контексті деталізації вмінь викладача іноземної мови у змісті предметної компетенції виділено [4, с. 118–125]:

– теоретичні: уміння аналітично та педагогічно мислити; уміння діагностувати педагогічні явища, аналізувати їхні складники (умови, причини, мотиви, засоби, форми та ін.); знаходити способи оптимального вирішення педагогічних проблем тощо;

– прогностично-проєктивні: уміння прогнозувати педагогічний процес, розвивати особистісні та соціальні відносини; уміння конкретизувати педагогічне прогнозування в аспекті навчання й виховання, обґрунтування способів та етапів їх реалізації: підбір змісту педагогічного процесу; визначення основних видів діяльності тощо;

– рефлексивні: уміння викладача іноземної мови аналізувати свою професійну діяльність: правильно ставити мету і завдання адекватно змісту педагогічного процесу; уміти підбирати ефективні форми, методи, засоби та технології, відповідні індивідуальним і віковим особливостям;

– мобілізаційно-орієнтаційні: розвиток інтересу, формування мотивації до освітнього процесу; самостимулювання до саморозвитку і творчості; забезпечення умов для ефективної самореалізації особистості тощо; уміння формувати ціннісні установки особистості, її світогляд (стимулювання стійкого інтересу до майбутньої професійної діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості: організація діяльності з метою прояву і закріплення соціально значущих якостей);

– інформаційні: уміння отримувати, систематизувати знання й адаптувати їх до педагогічного процесу; уміння ефективно виділяти головні та другорядні освітні завдання, уміння їх стратегічно планувати та впроваджувати в освітньому процесі;

– розвивальні: організація процесу взаємодії з метою створення умов для всебічного розвитку особистості (психічних процесів, властивостей); уміння організовувати спільну діяльність, узгоджену з освітнім середовищем;

– перцептивні, що проявляються в загальному вмінні розуміти партнерів по взаємодії: всебічно сприймати партнерів по спілкуванню; адекватно інтерпретувати поведінку; протистояти стереотипам сприйняття тощо;

– комунікативні: спрямовані на організацію педагогічного спілкування: установлювати психологічний контакт; коригувати й управляти процесом; налагоджувати зворотний зв'язок; володіння комунікативною культурою [4].

Переходячи до обґрунтування навичок, притаманних викладачеві іноземної мови, звернемося до тлумачення Є. Пассова, який під навичками розуміє «самостійну дію в системі свідомої діяльності, що стала завдяки сукупності якостей однією з умов виконання цієї діяльності» [5, с. 39]. Отже, навички майбутнього викладача іноземної мови повинні стати таким новоутворенням, завдяки якому майбутній спеціаліст буде спроможний виконати раціональну дію відповідно до нормативно заданих вимог професії. Навички стануть автоматичними, стійкими та гнучкими тільки внаслідок багаторазового повторення окремих

цілеспрямованих вправ, спрямованих на їхнє вдосконалення. Для викладача іноземної мови необхідно сформувати: граматичні, лексичні, слухові, перцептивні, каліграфічні, орфографічні навички.

Проаналізуємо другий змістовий компонент лінгвометодичної компетентності – соціокультурну компетенцію. Під соціокультурною компетенцією Л. Власенко та Н. Божок розуміють «знайомство тих, хто навчається, з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки та здатністю користуватися елементами соціокультурного контексту, релевантними для породження і сприйняття мовлення з погляду носіїв мови. Ці елементи – звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання та ін.» [6]. Із цього поняття зрозуміло, що соціокультурна роль викладача іноземної мови виявляється через специфічність його дисципліни. Тобто викладач має бути полікультурно підкованим, але також усвідомлювати себе транслятором національної ідентичності. Так, наявність соціокультурної компетенції уможливорює здійснення ефективної міжкультурної комунікації, враховуючи національну, релігійну, геополітичну, соціальну ідентичність субкультури.

Оскільки головною в процесі такого спілкування є мова, то формування соціокультурної компетенції – важливий аспект підготовки майбутніх викладачів іноземної мови. На думку С. Шехавцової, формування соціокультурної компетенції має відбуватися в таких векторах, як: формування лінгвокультурного компонента (знання історико-культурних, країнознавчих особливостей, етнокультурного фону країни, прояву толерантності, поваги та розуміння соціокультурних особливостей представників інших культур; виявлення соціальної відповідальності за свою поведінку як громадянина Української держави); соціолінгвістичного (знання лексичних одиниць із національно-культурною семантикою, особливостей писемного мовлення, знання мовленнєвих особливостей соціальних угруповань і національних меншин) та етнопсихологічного (знання соціокультурних норм поведінки в умовах міжкультурної комунікації, національної ментальності, ціннісно-розумових аспектів духовної культури, способу життя соціокультурних співтовариств і співвідносних із ними звичок, норм, традицій; умінь і навичок культурного самовизначення, тобто визначення себе як полікультурного суб'єкта) [7, с. 10–11].

Так, під оволодінням соціокультурною компетенцією як змістовим складником лінгвопредметного компонента розуміємо наявність у викладача іноземної мови загальної культури, знань із країнознавства, лінгвокраїнознавства, соціолінгвістики й етнопсихології іноземної мови; володіння різними засобами міжкультурного спілкування в різноманітних професійних ситуаціях; володіння

навичками формування соціокультурної компетенції в тих, кого навчатимуть, – майбутніх викладачів іноземних мов.

Останній змістовний складник лінгвометодичної компетентності – комунікативна компетенція. Так, у межах нашої розвідки для тлумачення комунікативної компетенції звернемося до його розуміння І. Потюк, яка трактує її як уміння «розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння високим рівнем спілкування іноземною мовою, тобто сформованість умінь і навичок вільного вираження думок і почуттів у всіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, говорінні, письмі та в різних сферах спілкування: особистісній, публічній» [8]. В аспекті підготовки викладачів іноземних мов убачаємо за доцільне користуватися тлумаченням О. Волченко, котра бачить цю дефініцію як «мовленнєвий механізм, що дозволяє їм (викладачам іноземної мови – Т. К.) виконувати функції професійної діяльності (комунікативно-навчальну, гностичну, конструктивно-планувальну й організаторську)» та, окрім цього, це «сукупність професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне виконання комунікативної функції у професійній діяльності та сприяють подальшому самовдосконаленню і самореалізації майбутніх фахівців» [9, с. 20].

**Висновки і пропозиції.** Так, у межах нашого дослідження розуміємо комунікативну компетенцію як здатність до взаємодії як у міжкультурній комунікації, так і в процесі виконання освітньої професійної діяльності для досягнення поставленої комунікативної мети; наявність знань національно-специфічних моделей комунікативної поведінки представників інших мов і культур; вибір відповідного стилю спілкування; уміння використовувати особливості невербального спілкування. Перспективи подальшого дослідження лежать у площині вивчення структурних компонентів лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов.

#### Список використаної літератури:

1. Волощук І.П. Формування професійної компетентності студентів ВНЗ: компетентнісний підхід. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 23–38.
2. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти України: Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/462-2011-p> (дата звернення 13.08.2019).
3. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І.А. Зязюна. Київ: Вища школа, 1997. 349 с.
4. Паталаха М.Є. Професійні знання, уміння та навички як компоненти професійної компетентності майбутнього викладача іноземної мови. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: збірник наукових праць / за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. Харків: НТУ «ХПІ», 2010. Вип. 25 (29). С. 118–125. URL: <http://www.kpi.kharkov.ua/archiveB8.pdf> (дата звернення 13.08.2019).
5. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. Москва: Русский язык, 1977. 216 с.
6. Власенко Л.В., Божок Н.О. Соціокультурна компетенція при вивченні іноземної мови. URL: [pdaa.com.ua/np/pdf4/6.pdf](http://pdaa.com.ua/np/pdf4/6.pdf) (дата звернення 13.08.2019).
7. Шехавцова С.О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2009. 20 с.
8. Потюк І. Комунікативна компетенція як невід'ємна складова навчально-виховного процесу. *Молодь і ринок*. 2012. № 1 (84). С. 128–132.
9. Вовченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2006. 23 с.

#### **Koknova T. Contents components of linguistic-and-methodological competence of foreign language teachers**

*The article is devoted to the study and analysis of the contents components of linguistic-and-methodological competence; its major competencies are characterized. It includes subject, socio-cultural and communicative competencies which ensure a good command of competencies in the field of linguistics theoretical concepts at high professional level, as well as their implementation in practical professional activity as a foreign language teacher. The definition of linguistic-and-methodological competence of a foreign language teacher is given. According to the scientific concept presented by I. Ziaziun, and according to the specifics of the professional activity of a foreign language teacher, three blocks of knowledge related to the subject competence of a foreign language teacher are identified, namely: psychological and pedagogical knowledge (concerning the peculiarities of mastering linguistic material in compliance with the individual knowledge and age characteristics), vocational knowledge (related to the specificity of using a foreign language as a means of communication), and scientific research knowledge (holistic knowledge of science as a system of knowledge). In the context of detailing the skills of a foreign language teacher, the following competencies in the contents of subject competency are distinguished: theoretical, prognostic-projective, reflexive, mobilizing-orientative, informative, developmental, perceptive and communicative. Formation of socio-cultural competency is also an important aspect in the process of prospective foreign language teachers training. It*

*enables efficient intercultural communication, taking into account the national, religious, geopolitical, and social identity of subcultures. The last contents component of linguistic-and-methodological competence is communicative competency, which allows prospective foreign language teachers to communicate in the process of professional activity. It is pointed out in the article that the skills of a prospective foreign language teacher should be such advanced that will enable the prospective specialists to perform rational activity in accordance with the normative requirements of the profession.*

**Key words:** *linguistic-and-methodological competence, foreign language teachers, subject, socio-cultural and communicative competencies, professional knowledge, abilities and skills, contents component.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.10>**Р. Е. Кравець**аспірант кафедри педагогіки та психології  
Університету імені Альфреда Нобеля

## КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПРОСТІР ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ» У НАУКОВИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті проаналізовано основні підходи до розуміння суті професійного іміджу у сучасній психолого-педагогічній науковій літературі. Автор підкреслює, що формування цілісного професійного іміджу спеціаліста як необхідного атрибуту соціально-професійних відносин є сьогоденні актуальним напрямом підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Зазначається, що у науковому психологічному дискурсі вживаються визначення іміджу як символічного образу суб'єкта, який створюється у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; оцінного судження – думки; враження, справленого людиною на іншу людину або на групу людей, тощо. У структуру психологічної проекції іміджу включені такі компоненти, як цілісність, інтегральність, системність, інформативність, динамічність, емоційність, єдність зовнішнього вигляду й поведінки, функціональність, зумовленість характером діяльності, суб'єктність, відтворення потреби соціальної групи. У межах педагогіки дослідники характеризують імідж як багатоконпонентний емоційний образ, що визначає рольову відповідність особистості стандартам і вимогам її професії в очах колег, підлеглих, суспільства; як поєднання зовнішніх і внутрішніх складових частин особистості, емоційно забарвлений стереотип сприймання образу суб'єкта у масовій свідомості. У педагогічних працях пропонуються такі найважливіші характеристики іміджу: активність, мінливість, гнучкість, ситуативність, символічність, орієнтованість на соціальну групу, емоційність, наявність духовних, етико-естетичних, ціннісних орієнтирів тощо.

Виходячи з тлумачення понять сучасними науковцями, автор дає своє визначення професійного іміджу як персоніфікованого образу професії, образу професійної ролі, що формується ще у процесі навчання і доповнюється індивідуальним іміджем фахівця у процесі взаємодії з колегами, клієнтами, соціальним оточенням. Автор визначає структуру професійного іміджу як єдність особистісного, аудіовізуального, соціального та функціонального компонента і надає їх характеристики. Робиться висновок, що позитивний професійний імідж можна розглядати як показник професійного росту і професійного самовизначення, якісної реалізації фахівця у певній галузі діяльності, який залежить від його готовності до створення такого образу ще на етапі професійного навчання у закладі вищої освіти.

**Ключові слова:** імідж, символічний образ, професійний імідж, професійна діяльність, структура професійного іміджу.

**Постановка проблеми.** Головним завданням вищої школи на сучасному етапі, як визначено у програмних документах (Національній доктрині розвитку освіти, Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р., зі змінами і доповненнями 2017 р.) та ін.), є професійна підготовка студентів, формування фахівців, здатних до творчості, прийняття оптимальних рішень, самоосвіти й самовиховання, таких, що вміють узгоджувати свої дії з діями інших учасників спільної діяльності. Саме тому актуальності набуває спрямування вищої професійної освіти на підготовку конкурентоспроможних, компетентних, відповідальних фахівців, які прагнуть до постійного професійного зростання, до саморозвитку, самоіміджування. З огляду на це вимогою сьогодення є формування цілісного професійного іміджу спеціаліста як необхідного атрибуту соціально-професійних взаємин.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сутність, характеристики, типологія, структура професійного іміджу розглядалися в роботах зару-

біжних науковців Р. Арнхейма, Н. Барни, П. Берда, К. Боулдинга, Дж. Ягера та ін. Предметом уваги психологів є розгляд професійного іміджу в контексті дослідження свідомості та підсвідомості особистості, вивчення мотивації її вчинків, процесу професійного самовизначення (Є. Климов, М. Гомезо, Г. Горелова, Л. Орлова, Д. Фельдштейн, Є. Зеєр, І. Кон, А. Кононенко, М. Мазоренко та ін.). Увага науковців-педагогів здебільшого спрямована на формування необхідних рис і відповідного бачення своєї спеціальності у процесі здобуття людиною професійної освіти (М. Апраксина, Ю. Дзядевич, Т. Довга, В. Ісаченко, А. Калюжний, Л. Мартинець, С. Маскалянова, І. Николаеску, Т. Саркісян, Н. Тарасенко, Н. Чипиленко та ін.). Водночас, незважаючи на активний інтерес науковців до проблематики, пов'язаної з іміджем професії, здійснений розгляд наукових джерел свідчить про відсутність у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях єдиного погляду на сутність професійного іміджу фахівця, однозначно інтерпретованого трактування поняття.

**Мета статті** полягає в аналізі наукових підходів до дефініції поняття «професійний імідж», що деталізується у таких завданнях: визначенні основних психологічних і педагогічних поглядів на розуміння професійного іміджу; виокремленні складників цього феномену; уточненні змісту досліджуваного поняття.

**Виклад основного матеріалу.** Звернемося до генези визначення поняття «імідж». Різні гіпотези вчених щодо походження слова *imago* зводяться до того, що спочатку воно йменувало іншу реальність (статус копії), яка наслідувала «першу» реальність, імітувала, символізувала її, могла сприйматися людиною як справжня, не будучи такою.

Широкому використанню цей термін зобов'язаний американському економісту К. Болдуїну, який у 60-ті рр. XX ст. ввів у науку термін «імідж», обґрунтував його корисність для ділового успіху. Саме тоді, коли з'явився попит на професійне формування іміджу політиків, артистів, спортсменів, проблеми формування іміджу стали розроблятися в межах психології, соціології, педагогіки та інших наук. Сучасний етап (кінець XX ст. – дотепер) характеризується повноцінним науковим вивченням іміджу, його можливої універсалізації та поширенням на нові галузі знань.

У зарубіжних розвідках імідж досліджували та визначали як узагальнення людського сприйняття і його осмислення (К. Боулдінг), сукупність знань, уявлень і передбачень людини про об'єкт і його оточення (Б. Гарднер, С. Леви), набір особистісних якостей, що асоціюється людьми з певною індивідуальністю (Р. Бентон), ментальну картинку; ідею, породжену уявою, або особистість в уявленнях людини, організації (С. Олівер), публічне «Я» людини, своєрідну маску, що застосовується, аби в очах інших людей мати привабливий вигляд (П. Берд), певний символічний образ сприйняття будь-якого явища, об'єкта та людини (Б. Брюс, Ж. Сегела), процес створення фірмової репутації, метою якої є ідентифікація суб'єкта і привертання до нього уваги (Е. Бернейз), конструкт, що складається зі ставлення, пізнання, сприймання і переконання (С. Беланджер, С. Бали, Б. Лонгден).

Довідникові джерела трактують імідж як «стереотип, що сформувався у масовій свідомості, цілеспрямовано сформований, емоційно забарвлений образ певного об'єкта» [9, с. 160]; «набір певних якостей, що асоціюється людьми з певною індивідуальністю» [11, с. 56]; «публічно зафіксований або підтримуваний вигляд, образ громадської особи, обличчя професії, діяльності, організації, способу життя» [8, с. 119].

У науковому психологічному дискурсі вживаються визначення іміджу як символічного образу суб'єкта, який створюється у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії (О. Перелигіна), оцін-

ного судження – думки (Л. Орбан-Лембрик), враження, справленого людиною на іншу людину або на групу людей (А. Калюжний), як образу-уявлення, що склався у свідомості реципієнта, у якому у складній взаємодії поєднуються зовнішні та внутрішні характеристики об'єкта (І. Симонова). Дослідники наполягають на багатомірності іміджу будь-якого об'єкта як усталеного образу, що виникає у сфері свідомого або підсвідомого внаслідок прямого сприйняття людиною тих чи інших характеристик об'єкта, або непрямого, опосередкованого на основі сприйняття вже оціненого кимось образу через оцінку цього образу, сформованого у психіці інших людей (В. Зелюк, Ю. Палеха, Л. Браун, Е. Ньюман та ін.).

Порівняння категорії «імідж» із впливом, яке простежується у багатьох визначеннях психологів, підкреслює маніпулятивність, заманливість його як психічного образу, що діє на емоційну сферу особистості, іноді й на її підсвідомість. Вплив іміджу на поведінку та механізми свідомості людини, який здійснюється за рахунок сильного емоційного враження та зниження механізмів свідомого контролю, дає йому змогу здійснювати маніпулятивну функцію. У структуру психологічної проєкції іміджу включені такі компоненти, як цілісність, інтегральність, системність, інформативність, динамічність, емоційність, єдність зовнішнього вигляду й поведінки, функціональність, зумовленість характером діяльності, суб'єктність, відтворення потреби соціальної групи (К. Боулдінг, М. Вудкок, Б. Зейгарник, О. Маслово, Л. Новік, А. Семенов, Т. Хомуленко, В. Шепель, О. Чебикін та ін.).

Більшість дослідників, котрі вивчають цю категорію у межах педагогіки (Н. Бутенко, Н. Гузій, Т. Демчук, Ю. Дзядевич, І. Зязюн, Л. Кайдалова, А. Калюжний, З. Курлянд, Л. Мітіна, О. Пенькова, І. Табачек, Л. Хоружа та ін.), визначають імідж як багатокомпонентний емоційний образ, що визначає рольову відповідність особистості стандартам і вимогам її професії в очах колег, підлеглих, суспільства; як поєднання зовнішніх і внутрішніх складових частин особистості, емоційно забарвлений стереотип сприймання образу суб'єкта у свідомості певної групи, а також у масовій свідомості. У визначенні іміджу з позицій педагогічної науки зустрічаються такі поняття, як інтелектуальні здібності, зовнішній вигляд, соціальні ролі, риси характеру, що формуються у процесі соціалізації та відповідають моральним установкам і ціннісним орієнтаціям певної частини суспільства. У педагогічних працях пропонуються такі найважливіші характеристики іміджу, як активність, мінливість, гнучкість, ситуативність, символічність, наслідуваність, орієнтованість на соціальну групу, емоційність, наявність духовних, етико-естетичних, ціннісних орієнтирів тощо (Т. Демчук,

В. Ісаченко, А. Калюжний, З. Курлянд, А. Коркішко, В. Орешкін, А. Пелих, А. Рацуп, І. Сімонова та ін.).

Особливої актуальності у сучасному науковому дискурсі поняття «імідж» набуває у контексті певної професійної діяльності. Професійний імідж – це складний соціально-психологічний і педагогічний феномен, що передбачає створення образу конкретної професії. Це сукупність уявлень про те, як повинна виглядати й поводитися людина певної професії (політик, бізнесмен, викладач, лікар тощо).

Професійний імідж створюється і розвивається у процесі професійної діяльності та є фактором підвищення її ефективності. У професійній сфері важливими функціями іміджу є професійна самоідентифікація, професійний тренінг, професійний контроль, професійний самовираз. Саме ці функції допомагають особистості інтегруватися до системи професійних відносин, здійснювати ефективно професійне спілкування і взаємодію, максимально розкривати свій професійний потенціал, завойовувати авторитет, підвищувати конкурентоздатність.

У сучасній науковій інтерпретації зміст поняття «професійний імідж» («імідж професії») розкривається найчастіше як уявлення про людину як про фахівця, професіонала своєї справи (М. Мазоренко, Г. Почепцов, В. Орешкін, В. Шепель), статусний образ особистості як сукупності уявлень суспільства про те, яким повинен бути індивід відповідно до свого професійного статусу (Н. Смірнова, Н. Савченко), загальне враження про фахівця, що справляється на оточуючих за допомогою сприйняття його особистісно-професійних якостей, манери говоріння і поведінки, а також зовнішнього вигляду (О. Петрова, Є. Барбіна, Ю. Дзядевич, Н. Тимошенко, О. Кирилук), символічний образ, стійка організована сукупність знаків-символів (Т. Білик, О. Перелигіна), сукупність професійних, моральних, естетичних і етичних норм, вироблених суспільством, і ставлення суб'єкта до своїх професійних обов'язків (Ю. Палеха, Д. Вергун, І. Муратова), професійний стереотип-типаж, інтенсивний емоційний, оцінний ефект, базований на загальному образі типового професіонала, психологічному механізмі персоніфікації (О. Грейліх, Л. Донська, Н. Савченко, Т. Хомуленко), синтез особистісних якостей, професійних компетентностей, зовнішності особистості (С. Болсун, М. Навроцька, І. Николаєску, О. Романовська); інтегрована якість особистості, що забезпечується системою культурологічних, психологічних та професійних знань, навичок і вмінь (І. Размолодчикова, О. Горовенко, Т. Довга, Т. Шахматова), складне утворення, зумовлене особливостями професійної діяльності та соціальними ролями, які виконує особистість (Н. Прус, Т. Завгородня, О. Капустюк), емо-

ційно забарвлений психічний образ, що склався в масовій свідомості та має риси стереотипу, який легко трактується і відчутно впливає на пояснювальні механізми свідомості, поведінки й вибір іншої людини (В. Ісаченко, Т. Скрипаченко, О. Затворнюк), відображення діяльності людини: її планів і їх реалізації, ділових якостей (відповідальності, організованості, працьовитості), ступеня успішності (визнання в певних колах, професійних нагород, досягнень), предметної атрибутики (М. Беляєва, В. Самкова, Н. Лікарчук, О. Ковальова) і т. ін.

Як бачимо, досліджуючи різні аспекти професійного іміджу, науковці не можуть дійти спільної думки щодо його визначення, наслідком чого є нечіткість і широке тлумачення цього поняття. Зупинимось детальніше на деяких трактуваннях цього феномену, що дасть можливість більш повно представити його сутність.

Імідж як думка, яка формується про людину як про фахівця своєї галузі, професіонала, має особливу значущість у системі професій типу «людина – людина», «людина – колектив», сприяючи підвищенню продуктивності професійної діяльності особистості та покращенню її індивідуальних характеристик. Професійний імідж, притаманний кожній професії, формує сукупність зовнішніх і внутрішніх індивідуальних, особистісних і професійних якостей, що мають за мету продемонструвати бажання людини, готовність і здатність до суб'єкт-суб'єктного спілкування. Так, О. Камишева бачить професійний імідж як систему особистісних (доброзичливості, толерантності, рефлексивності) та психологічних (ролей, позицій, вербальних і невербальних засобів спілкування) якостей, які спрямовано використовує фахівець із метою досягнення цілей професійної діяльності [3, с. 52].

Професійний імідж формується у процесі професійного розвитку і є сукупністю професійно орієнтованих характеристик, таких як професійна і культурна компетентність. Професійний компонент включає якості, що відображають професійну ідентичність, відповідність людини професії, розуміння своєї професії, прийняття себе у професії, рівень професійної культури й інші якості, які характеризують людину в умовах її діяльності. За визначенням С. Болсуна, професійний імідж – це синтез професійних якостей і компетентностей, особистісних якостей і зовнішності особистості [1, с. 51]. Таким чином, професійний імідж передбачає створення сукупного образу, усі складники якого взаємопов'язані та взаємозумовлені без надання переваги жодній із них.

Ціла низка дослідників підкреслює знакову, інформаційно-символічну природу іміджу. Так, визначаючи це поняття як персоніфікований образ професії, Н. Савченко позиціонує його як узагальнений емоційно забарвлений образ типового її

представника, що має символічну природу, характеризується навіюванням і здійснює психологічний вплив на оточуючих [10, с. 56].

Характеризуючи професійний імідж як багатогранне, міждисциплінарне поняття, суть якого синтезує соціальний образ характеристик представників певної соціально-професійної групи відповідно до очікування суспільства, О. Митцева визначає його як «цілісний, динамічний, інтегративний образ, зумовлений професійною діяльністю суб'єкта, а саме «Місією особистості», позитивною «Я-концепцією», зорієнтованою на «Я-бажане, Ідеальне», що сприяє постійному професійному й особистісному саморозвитку та самовдосконаленню сучасного фахівця [4, с. 196].

На думку Н. Прус, професійний імідж є надбудою, котра створюється на основі особистісних якостей індивіда; гармонійною сукупністю зовнішніх і внутрішніх індивідуальних і професійних якостей, які виявляються у діях і поведінці спеціаліста, зумовлюють успішність його професійної діяльності [7, с. 52]. Близькою є позиція І. Николаеску, що визначає це поняття як форму життєвого вияву фахівця, за допомогою якої він, активуючи особистісно-ділові якості, професійно й особистісно самоутверджується [5, с. 88].

Доволі виваженим і всебічним є, на наш погляд, підхід Л. Новік, котра визначає професійний імідж як якісну характеристику особистості, що сприяє прояву її внутрішніх установок, особистісних якостей, життєвої компетентності, фахових знань і професіоналізму через зовнішні прояви – зовнішній вигляд, поведінку, особливості спілкування, організацію простору, які мають важливий вплив на ефективність міжособистісної взаємодії та реалізацію професійних функцій у тій чи іншій галузі діяльності [6, с. 430].

Безумовно, професійний імідж є важливим елементом професійної компетентності фахівця, від якого прямо залежить його успіх у трудовій сфері. Життєва стратегія націлює людину на досягнення успіху у професії та є сьогодні необхідною умовою для реалізації у будь-якій професійній діяльності. Успішна професійна кар'єра значною мірою залежить від уміння свідомо вибудовувати професійний імідж, що відповідає завданням і специфіці професії. Основою професійного іміджу є поєднання професійних та особистісних якостей фахівця, які сприяють успішній його реалізації у професійній діяльності.

Здебільшого у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях науковцями виділяються три позиції у структурі іміджу, що перетинаються і створюють єдине ціле: фізичні характеристики (здоров'я, стиль одягу, зачіска, макіяж); психологічні характеристики (характер, темперамент, внутрішній світ) і соціальні характеристики (роль у суспільстві, поведінка і комунікативні особливості).

Так, Ю. Дзядевич, виділяючи такі складники іміджу, як зовнішні (стиль в одязі, аксесуари, зачіска, рівень догляду за собою) і внутрішні характеристики (систему моральних, етичних і духовних цінностей людини, смаків, установок, ідеалів, індивідуально-психологічних особливостей), доповнює структуру міжособистісними характеристиками іміджу, що включають самопрезентацію, особистісну приналежність (атракцію), рівень сформованості комунікативних умінь, навичок, а також певну харизму [2, с. 72].

Деякі дослідники (Л. Донська, Л. Семенова, І. Симонова, В. Черепанова, В. Шепель та ін.) відзначають наявність у структурі іміджу статичного комплексу – ядра іміджу, до якого відносять установлені структурні характеристики, що забезпечують її функціонування (Я-концепцію, духовність, ціннісні орієнтири), індивідуально-особистісний компонент (індивідні, конституціональні, особистісні якості, спрямованість (потяги, інтереси, схильності, переконання), соціальний компонент, що характеризує стан і поведінку людини у соціумі) та професійний компонент, пов'язаний із діяльністю фахівця.

Отже, аналіз різних наукових позицій щодо структури іміджу свідчить, що насамперед йдеться про поєднання соціальних, професійних і психологічних характеристик особистості й уявлення про її зовнішній вигляд. Структура іміджу повинна мати цілісний, узгоджений характер, окремі її компоненти не повинні суперечити іншим. Ми визначаємо структуру іміджу як єдність таких компонентів: особистісного компонента (Я-концепції, спрямованості, інтересів, ціннісних орієнтирів, мотивації, особистісних якостей); аудіовізуального компонента (візуальної, аудіальної, вербальної, кінетичної, габітарної, ольфакторної, кінестетичної складових частин); соціального компонента (соціальних ролей, моделей поведінки та спілкування); функціонального компонента (стилю і змісту процесу професійної діяльності).

Необхідними для формування професійного іміджу якостями можна вважати як особистісні (активність, впевненість у собі, працьовитість, емоційність, комунікабельність, порядність, прихильність до певних ціннісних орієнтирів, стресостійкість), так і професійні характеристики (компетентність, гнучкість, цілеспрямованість, відповідальність, асертивність, креативність, адаптивність, швидкість у прийнятті рішень, прагнення до досягнень, незалежність), що сприяють ефективній професійній діяльності фахівця.

**Висновки і пропозиції.** Здійснений огляд різноманітних поглядів учених на розуміння професійного іміджу дозволяє конкретизувати цю категорію як персоніфікований образ професії, образ професійної ролі, що формується ще у процесі навчання і доповнюється індивідуальним іміджем



фахівця у процесі взаємодії з колегами, клієнтами, соціальним оточенням. Цей узагальнений емоційно забарвлений образ типового професіонала має символічну природу та здійснює психологічний вплив на оточуючих.

На нашу думку, позитивний професійний імідж можна розглядати як показник професійного росту і професійного самовизначення, якісної реалізації фахівця у певній галузі діяльності, який залежить від його готовності до створення такого образу ще на етапі професійного навчання у закладі вищої освіти. Саме у закладі вищої освіти з метою досягнення успіху та кар'єрного зростання усвідомлено, цілеспрямовано повинен формуватися образ, що повністю відповідає специфіці майбутньої професії, уявлення про фахівця, яке складається завдяки отриманій спеціальній професійній підготовці та власному практичному досвіду.

#### Список використаної літератури:

1. Болсун С.А. Професійний імідж керівника навчального закладу. *Управління школою*. 2013. № 7–9 (37–38). С. 51–55.
2. Дзядевич Ю.В. Педагогічні умови формування професійного іміджу у студентів мистецьких спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2012. 323 с.
3. Камышева Е.Ю. Педагогический имидж учителя. *Известия Уральского государственного университета*. 2009. № 4 (68). С. 48–53.
4. Митцева О.С. Професійний імідж фахівця: суть, функції, структура. *Педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Харків, 2018. Вип. 59. С. 191–200.
5. Ніколаєску І.О. Імідж як презентаційна складова особистісних проявів соціального педагога. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2007. № 3. С. 88–92.
6. Новік Л.О. Психологічний аналіз змістових компонентів позитивного іміджу психолога. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2015. Вип. 30. С. 427–436.
7. Прус Н.О. Формування професійного іміджу майбутнього викладача іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Дніпро, 2017. 21 с.
8. Психологічний словник/авт.-уклад. : В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова ; за ред. Н.А. Побірченко. Київ : Наук. світ, 2007. 274 с.
9. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів /уклад. : В.Б. Шапар, В.О. Олефір, А.С. Куфлієвський, Б.І. Фурманець та ін. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
10. Савченко Н. Професійний імідж учителя початкової школи як предмет психолого-педагогічних досліджень. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Вип. 53. С. 56–65.
11. Benton R.E., Woodward G.C. *Political Communication in America*. N.V. Praeger, 1985. 405 p.

#### Kravets R. Conceptual space of the notion of “professional image” in scientific psychological and pedagogical research

*The basic approaches to understanding the essence of professional image in modern psychological and pedagogical scientific literature are analyzed in the article. The author emphasizes that the formation of a holistic professional image of a specialist as a necessary attribute of socio-professional relationships is today a relevant area of training specialists in higher education institutions. The scientific psychological discourse uses the definition of image as a symbolic image of the subject, which is created in the process of subject-subjective interaction is noted; Valuable judgment – thoughts; the impression a person made on another person or a group of people, etc. The structure of psychological image projection includes such components as integrity, integrality, systematic, informative, dynamic, emotional, unity of appearance and behavior, functionality, conditioned by the nature of activity, subjectivity, reproduction of the needs of the social group. Within pedagogy, researchers define image as a multicomponent emotional image, which determines the role of the personality in accordance with the standards and requirements of his profession in the eyes of colleagues, subordinates, society; as a combination of external and internal components of the personality, emotionally colored stereotype of perception of the image of the subject in the mass consciousness. In pedagogical works, the most important are the characteristics of the image, such as activity, variability, flexibility, symbolism, social group orientation, emotionality, presence of spiritual, ethical-aesthetic, value orientations and more.*

*Based on the interpretation of the concepts of modern scientists, the author defines his professional image as a personalized image of the profession, an image of a professional role, which is formed in the process of education and is complemented by the individual image of the specialist in the process of interaction with colleagues, clients, social environment. The author defines the structure of the professional image as the unity of the personal, audiovisual, social and functional component and gives their characteristics. A positive professional image can be considered as an indicator of professional growth and professional self-determination, qualitative realization of a specialist in a certain field of activity, which depends on his willingness to create such an image at the stage of professional education in higher education is concluded.*

**Key words:** *image, symbolic image, professional image, professional activity, structure of professional image.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.11>**Л. Ю. Кримчак**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи

Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*Стаття присвячена висвітленню й обґрунтуванню деяких теоретичних аспектів впровадження дуальної форми здобуття освіти у закладах вищої освіти. У межах статті визначено ряд аспектів дуального навчання як механізму внутрішнього устрою, який приводить систему в рух. Доводиться, що дуальне навчання як механізм взаємодії освіти та бізнесу характеризується визнанням взаємозумовленості розвитку цих систем, накопиченням досвіду соціального партнерства між закладами вищої освіти та підприємствами. Висвітлено роль дуального навчання як механізму вирішення соціальних завдань і ранньої адаптації молодого фахівця до виробничого процесу. Акцентовано увагу на дуальному навчанні як моделі реалізації безперервної освіти, пов'язаної з загальноприйнятною ідеєю «освіта протягом усього життя». Зроблено припущення, що така модель забезпечує високий ступінь самостійності та відповідальності студента за результати власної діяльності, створює можливість розширити сферу власного досвіду, отримати додаткові компетенції на робочому місці. Схарактеризовано дуальне навчання як частину системи профорієнтації, коли заклади вищої освіти розглядаються науковцями як розширення системи вищої освіти, а їх взаємодія з підприємствами в межах дуального навчання набуває нової ідеї професійної орієнтації. Розглянуто дуальне навчання як організаційну форму професійної освіти – спеціальну конструкцію, що характеризує «зовнішній» бік процесу навчання. Виділено характерні ознаки, які відрізняють дуальну форму здобуття освіти від будь-яких інших організаційних форм. Розглянуто деякі положення дуального навчання як педагогічної технології. Звернено увагу на певну невідповідність щодо вимог до результатів навчання в закладах вищої освіти, професійної освіти та бізнесу. Акцентовано увагу на потенціалі дуального навчання щодо формування професійного досвіду, який полягає в тому, що студенти отримують можливість не тільки зануритися в професійну та наукову діяльність на підприємстві, а і накопичити певний життєвий досвід.*

**Ключові слова:** заклад вищої освіти, професійна освіта, дуальне навчання, дуальна форма здобуття освіти, аспекти впровадження дуальної форми здобуття освіти, механізми організації дуального навчання.

**Постановка проблеми.** Сучасна вища освіта перебуває на переломному етапі свого становлення. Вона має стати не тільки одним із найважливіших факторів стійкого розвитку суспільства, конкурентоздатності та національної безпеки держави, а і рушійною силою в формуванні фахівців якісно нового типу: конкурентоспроможних на ринку праці, креативних, із гнучким мисленням, здатних до саморозвитку, самовдосконалення та якісного втілення теоретичних знань у площину практичної діяльності.

Тяжка ситуація, що склалася на українському ринку праці, вимагає від системи вищої освіти переорієнтування на ринкові відносини та перегляду традиційних підходів у професійному навчанні. Підтвердженням зазначеному є статистичні дані, за результатами яких протягом січня-жовтня 2018 р. із 13,9 тис. осіб – випускників професійних закладів, котрі отримували послуги державної служби зайнятості України, 11,6 тис. – випускники закладів вищої освіти (далі – ЗВО) [7].

Розв'язання зазначеної проблеми покладається на дуальне навчання як нову модель, що

поєднує в собі теоретичну підготовку та практичні заняття в майстернях і на робочих місцях.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

У науковому світі ідея дуального навчання не нова. Методологічні питання обґрунтування дуальної форми навчання у професійній освіті представлені в роботах М. Шувалової [14], Г. Сабітової [12], М. Рябової [10] та ін. Окремі аспекти науково-методичного забезпечення розкриті в дослідженнях, присвячених розробкам навчальних планів, кваліфікаційних характеристик для фахівців із вищою освітою, методик відбору та структурування змісту дуального навчання в ЗВО (П. Лізунов [5], Л. Самолдіна [11], О. Югфельд [15]). Нові підходи до професійної підготовки фахівців у ЗВО запропоновані в роботах Ю. Д'ячкова [3], С. Романова [9], В. Хоменко [13].

Аналіз літератури показав, що дуальне навчання тільки починає застосовуватися в системі вищої освіти України. Тому не дивно, що науково-методичне забезпечення дуального навчання у вищій школі розроблено недостатньо. Це потребує більш глибокого вивчення теоретичних аспек-

тів впровадження дуальної форми здобуття освіти в навчальних закладах вищої школи.

**Мета статті** – висвітлення й обґрунтування деяких теоретичних аспектів впровадження дуальної форми здобуття освіти у ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** У ст. 9 розділу 1 Закону України «Про освіту» визначено, що дуальна форма здобуття освіти – спосіб, який поєднує в собі теоретичне навчання студентів (у нашому випадку) у ЗВО з практичним навчанням на робочих місцях (підприємствах, установах, організаціях) [8].

Ми розглядаємо дуальну форму здобуття освіти (дуальне навчання) у вищій школі як багатоаспектне явище, що впливає на вдосконалення професійної освіти. Ідея організації вищої освіти в умовах дуальності сприяє, на наш погляд, розвитку компетентнісного підходу. Оскільки компетенції розвиваються лише в діяльності, то для формування професійних компетенцій потрібне професійне середовище.

Ми не заперечуємо необхідність розвитку матеріально-технічної бази ЗВО, проте розуміємо, що будь-яка діяльність (в аудиторіях, лабораторіях, майстернях та ін.) – це навчальна квазіпрофесійна діяльність, яку слід розглядати лише як необхідний етап для формування в особистості вмінь і навичок, тоді як досвід професійної діяльності студент може набути лише в умовах реального виробництва. І тому навчання на робочому місці, на нашу думку, слід вважати необхідною умовою формування професійних і загальних компетенцій.

З метою більш ретельного висвітлення різних аспектів дуального навчання у ЗВО надалі спиратимемося на розуміння науковцями терміна «механізм» як внутрішнього устрою, що приводить систему в рух.

Так, дуальне навчання як механізм взаємодії освіти та бізнесу характеризується визнанням взаємозумовленості розвитку цих систем [5; 14]. За умови об'єднання зусиль між освітою та бізнесом дуальне навчання може виступати рушійною силою на шляху їх інноваційної діяльності. Адже взаємодія потребує певної фіксації форм (адміністративними або координаційними радами, які приймають рішення щодо урахування думок зацікавлених сторін) та умов вибудовування відносин між партнерами, чіткого розмежування повноважень і сфер відповідальності, що мають бути закріплені нормативно-правовими актами України. Це, на наш погляд, дозволить накопичувати досвід соціального партнерства між закладами вищої освіти та підприємствами.

Не менш цікавим аспектом, який поглиблює предмет нашого дослідження, є висвітлення ролі дуального навчання як механізму вирішення соціальних завдань. За визначенням практи-

ків, зазначений механізм «включає» соціальний ліфт, мотивує молодого фахівця до просування по кар'єрних сходах [3; 6; 15]. Враховуючи те, що успішній соціалізації сприяє поширення зони комфорту (впевненість у власних силах і завтрашньому дні, дорослішання) та індивідуальні траєкторії навчання, дуальне навчання студентської молоді не тільки виступить бар'єром на шляху виникнення негативних звичок (алкоголізму, наркоманії, дармоїдства та ін.), а й надасть можливість особистості працювати й отримувати зарплатню за свою працю. Прояв ініціативи та досягнення успішних результатів дозволить отримувати додаткові пільги у вигляді стипендії від роботодавця, абонементів до спортивних клубів, концертних залів та ін.

Дуальне навчання у ЗВО зможе забезпечити ранню адаптацію молодого фахівця у виробничому колективі. Але головне – молода людина зможе відчути впевненість у завтрашньому дні й отримати можливість працевлаштування.

Наступний аспект, на який ми звернули увагу під час дослідження, – це висвітлення дуального навчання як моделі реалізації безперервної освіти, пов'язаної з загальноприйнятою ідеєю «освіта протягом усього життя» [2].

Важливо розуміти, що сучасне індустріальне суспільство супроводжується постійним оновленням технологій виробництва, і це вимагає від фахівця не тільки наявності достатнього досвіду, але і його переструктурування, додавання нових знань. Із цього випливає, що у модель дуального навчання закладено високий ступінь самостійності та відповідальності студента за результати власної діяльності. Адже навчання на робочому місці, позааудиторна самостійна робота особистості, індивідуальні освітні траєкторії дозволяють створити умови для формування загальних компетенцій, які, на наш погляд, розвивають здібності до саморозвитку та самовдосконалення. Водночас студент отримує можливість розширити сферу власного досвіду, отримати додаткові компетенції на робочому місці.

Цікавим є і те, що дуальне навчання може виступати як модель із продовженим навчанням як для студентів, так і для викладачів та наставників. Вочевидь, процес дуального навчання у межах системи вищої освіти може бути орієнтовано на підвищення рівня педагогічної та професійної майстерності.

Залучення до системи безперервної освіти студентів, викладачів і наставників дасть їм можливість отримати додаткові компетенції та підвищити свій професійний рівень. Завдяки створенню на базі ЗВО багатопрофільних центрів прикладних кваліфікацій і мережевої взаємодії освітніх організацій, поширенню можливостей набуття додаткових компетенцій у рамках дуального навчання

викладачі та наставники зможуть опанувати нові педагогічні технології.

Важливе значення для теоретичного обґрунтування проблеми нашого дослідження має висвітлення дуального навчання як частини системи профорієнтації. Коли ЗВО розглядаються науковцями як розширення системи вищої освіти, їх взаємодія з підприємствами в межах дуального навчання набуває нової ідеї професійної орієнтації. На наш погляд, це не тільки сприятиме формуванню корпоративної культури та набуттю корпоративних цінностей у процесі навчання, а і впливатиме на становлення особистості, її професійне самовизначення. На нашу думку, за дуального навчання профорієнтаційна робота буде успішно розвиватися, адже в її основі лежатиме плідна взаємодія як із середніми навчальними закладами, так і з технікумами або коледжами.

Стислий огляд досліджень із проблем дуальності у вищій освіті дає нам підстави для розгляду наступного аспекту дуального навчання, який у професійній педагогіці характеризується як організаційна форма професійної освіти, що має характерні риси [11; 12].

Форма (від лат. forma) – зовнішній вигляд, зовнішній обрис, певний встановлений порядок. Щодо дуального навчання, то форма виконує інтегративну функцію, тобто поєднує основні елементи педагогічного процесу [1].

Є думка, що організаційну форму слід розуміти як спеціальну конструкцію, яка характеризує «зовнішній» бік процесу навчання. Така конструкція зумовлена змістом, методами, способами, засобами, видами навчальної діяльності й особливостями взаємозв'язку між викладачем і студентом під час навчального процесу.

Дуальне навчання у ЗВО порівняно з традиційним передбачає особливий порядок організації навчального процесу, максимально наближений до реальної виробничої діяльності. Зазначене ми пов'язуємо з тим, що елементи такого процесу викладання принципово відрізняються від тих, які пропонує студентам традиційний заклад вищої освіти. Навчання на робочому місці пов'язане з особливим середовищем, в умовах якого особистість отримує не окремі вміння та навички, а професійний досвід – окрему категорію в системі результатів навчання. Ми не можемо з цим не погодитися, адже для організації навчання залучається наставник з-поміж працівників підприємства – носій професійного досвіду, котрий застосовує виробничі методи навчання (показ, сторителлінг, аналіз конкретних ситуацій та ін.). Причому з навчанням у ЗВО студент отримує реальну можливість зануритися у професійну діяльність, відчувати її традиції та субкультуру, зрозуміти основи корпоративних цінностей, набути певний життєвий досвід.

Педагогічні здобутки з проблеми дуального навчання як організаційної форми навчання у ЗВО надають нам можливість виділити характерні ознаки, які відрізняють зазначену форму від будь-яких інших організаційних форм, а саме:

- чергування теорії (у ЗВО) та практики (на виробництві);
- встановлення і підтримку взаємодії викладача ЗВО та наставника на підприємстві;
- інтеграцію технологій навчання (перехід від фронтальної форми викладання в ЗВО до індивідуального навчання – навчання на підприємстві);
- варіативність продовження заняття: заняття у ЗВО відбувається протягом 90 хвилин, практична діяльність (робочий день) – 6–8 годин;
- варіативність форм навчання: у теоретичній підготовці (навчальна діяльність) – лекції, семінарські, практичні, лабораторні роботи, виробнича та науково-дослідна практика; на робочому місці – навчання та дослідження безпосередньо в діяльності.

Не заперечуючи важливості викладених вище аспектів впровадження дуальної форми здуття освіти, ми не можемо не звернути увагу на думку дослідників, які розглядають дуальне навчання як педагогічну технологію. Але враховуючи, що це питання потребує додаткового вивчення [4; 10], надалі у межах нашої статті ми окреслимо лише деякі положення цього аспекту.

На нашу думку, дуальне навчання як педагогічна технологія – це насамперед бажання змінити ситуацію, яка склалася у системі вищої освіти, – інерцію під час переходу від парадигми знань до парадигми діяльності. Зазначене підтверджує відсутність інструментарію формування компетенцій. Традиційний підхід потребує свого перегляду у площині поставлених перед вищою освітою завдань. Тому проектування педагогічних технологій і методів можна вважати одним із завдань інноваційної діяльності.

Досвід автора й аналіз науково-практичної літератури, що стосується вимог до результатів навчання у ЗВО, професійної освіти та бізнесу, дає можливість висвітлити певну невідповідність: на підприємстві професіоналом вважається компетентний фахівець, а студент, котрий навчається у ЗВО, має опанувати компетенції. Різниця між компетентністю та компетенціями полягає в наявності досвіду. Відсутність досвіду стає своєрідним «бартером» для працевлаштування. Тому можливість дуального навчання у формуванні досвіду (особливо професійного) є важливим елементом навчання у ЗВО. Адже формування такого досвіду на підприємстві відбувається за своїми законами, традиціями, звичаями, які, швидше за все, не враховуються в освітньому процесі. Потенціал дуального навчання щодо формування професійного досвіду

полягає в тому, що студенти отримують можливість не тільки зануритися в професійну та наукову діяльність на підприємстві, а і «прожити» різні ситуації (завершених циклів діяльності) у професійному середовищі, таким чином накопичити певний досвід.

Із цих позицій поняття досвіду може виступати як систематизуюча основа в освітньому процесі, де сама ідея дуальності (дії двох суб'єктів у досягненні мети) від самого початку передбачає інтеграційну єдність, що відображує суттєві риси інтеграції:

- суб'єктів взаємодії, які орієнтовані на досягнення мети;
- зміст навчання (інтеграцію вимог державної професійної освіти, системи вищої освіти та компетенцій, потрібних на підприємстві);
- форм навчання (фронтальних, групових форм у теоретичному навчанні та індивідуального навчання на виробництві);
- ресурсів (матеріальних, кадрових, інформаційних та ін.) для отримання бажаного результату.

Вважаємо, що зазначена вище модель може існувати лише в інтеграційному середовищі.

За своїм призначенням використання педагогічних технологій у ЗВО (здебільшого на денній формі навчання) орієнтовано на молоду людину, тобто враховується сприйняття суб'єктів навчання з позицій педагогіки. Але за сучасних економічних умов «дорослішання» відбувається раніше. Тому, враховуючи особливості організації процесу дуального навчання, під час якого відбувається природне занурення студентів у професійне оточення, постає потреба у трансформуванні технології навчання від педагогіки до андрагогіки (навчання дорослих). Така інтеграція підходів сприятиме стійкому формуванню професійного досвіду, зростанню рівня відповідальності за результат діяльності.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, висвітлення й обґрунтування деяких аспектів впровадження дуальної форми здобуття освіти у ЗВО дає можливість схарактеризувати його як складне багатогранне явище, що: по-перше, базується на ідеї рівної відповідальності освіти та бізнесу за результат у підготовці кваліфікованих кадрів; по-друге, виступає необхідною умовою для формування професійних і загальних компетенцій; по-третє, є рушійною силою на шляху розвитку інноваційної діяльності.

У межах нашої статті ми зробили спробу показати, що наукові дослідження, які стосуються впровадження дуальної форми здобуття освіти, мають значення не тільки як аналіз досягнень колег, а і як можливість вивчення механізмів подолання неминучих труднощів, що виникають на шляху кооперації вищої школи та підприємства за сучасних умов.

#### Список використаної літератури:

1. Артемьев И.А. Интеграция среднего общего и среднего профессионального образования в условиях социального партнерства : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тверь, 2019. 225 с.
2. Дернова М. Дуальна модель вищої професійної освіти дорослих : європейський досвід. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Київ, 2014. Вип. 2 (9). С. 137–145.
3. Дьячков Ю.А. Корпоративная профессиональная подготовка студентов ССУЗ в условиях предприятия : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2010. 21 с.
4. Кутумова А.А., Яркова Г.А. Дуальная система обучения как технология подготовки бакалавров профессионального обучения в современных условиях педагогического вуза. *Современные наукоемкие технологии*. Москва, 2016. № 4-1. С. 139–142.
5. Лизунов П.В. Сетевое взаимодействие профессиональных образовательных организаций с предприятиями как фактор повышения качества подготовки студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2018. 32 с.
6. Ль Чжиань. Регионализация профессионального образования Китая в условиях реформирования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Улан-Удэ, 2018. 24 с.
7. Понад 11 тисяч випускників ВНЗ шукають роботу через службу зайнятості. *Мультимедійна платформа іномовлення України. Укрінформ*. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-kyiv/2582656-ponad-11-tisac-vipusknikiv-vnz-sukaut-robotucerez-sluzbu-zajnatosti.html> (дата звернення: 02.08.2019).
8. Про освіту : Закон України від 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.08.2019).
9. Романов С.П. Развитие дуальной системы инженерно-педагогического образования в высшем учебном заведении : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.08. Нижний Новгород, 2008. 50 с.
10. Рябова М.А. Производительный труд как средство практико-ориентированного обучения студентов колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Тула, 2017. 201 с.
11. Самолдина Л.Н. Научно-методическое обучение дуальной целевой профессиональной подготовки студентов в ССУЗ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2008. 23 с.
12. Сабитова Г.А. Подготовка студентов ССУЗ к деятельности по охране труда в условиях взаимодействия с базовым предприятием : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Казань, 2010. 23 с.

13. Хоменко В.Г. Теоретичні та методичні засади розроблення дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2015. 43 с.
14. Шувалова М.А. Формирование профессиональных компетенций техников высокотехнологичной отрасли в дуальном образовании : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Красноярск, 2016. 24 с.
15. Югфельд Е.А. Профессиональная социализация студентов колледжа посредством социального партнерства : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2015. 227 с.
- 

**Krymchak L. Some aspects of implementation of dual form teaching in higher education**

*The article is devoted to the coverage and substantiation of some theoretical aspects of the introduction of dual form of education in higher education institutions. The article identifies a number of aspects of dual learning as a mechanism of the internal system that drives the system to movement. It is argued that dual learning as a mechanism of interaction between education and business, is characterized by recognition of the interdependence of the development of these systems, the accumulation of social partnership experience between higher education institutions and enterprises. The role of dual learning as a mechanism for solving social problems and early adaptation of a young specialist in the production process is highlighted. Emphasis is placed on dual learning as a model for the implementation of lifelong learning, which is linked to the common idea of "lifelong learning". The assumption is made that such a model provides a high degree of independence and responsibility of the student for the results of his own activity, creates an opportunity to expand the scope of his own experience, to gain additional competencies in the workplace. Dual education is described as part of the vocational guidance system, when higher education institutions are considered by scholars as an extension of the higher education system, and their interaction with enterprises within the framework of dual education acquires a new idea of vocational orientation. Dual learning is considered as an organizational form of vocational education – a special construction that characterizes the "outer" side of the learning process. Characteristics are distinguished that distinguish the dual form of education from any other organizational form. Some provisions of dual learning as pedagogical technology are considered. Attention is drawn to some discrepancies in the requirements regarding the learning outcomes in higher education, vocational education and business. Emphasis is placed on the potential of dual learning in relation to the formation of professional experience, which consists in the fact that students have the opportunity not only to immerse themselves in professional and scientific activity in the enterprise, but also to gain some life experience.*

**Key words:** higher education institution, vocational education, dual education, dual form of education, aspects of implementation of dual form of education, mechanisms of organization of dual education.

**I. I. Кучеренко**старший викладач кафедри медичної і біологічної фізики та інформатики  
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця

## МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

*Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню авторської моделі формування інформаційної компетентності студентів медичних вищих навчальних закладів в умовах дистанційного навчання, основними структурними елементами якої є цільові, концептуальні, змістові, процедурні й оцінно-результативні блоки. У межах цільової одиниці моделі визначається мета формування інформаційної компетентності студентів медичних вищих навчальних закладів в умовах дистанційного навчання, що полягає у формуванні людини, котра вільно використовує інформаційно-комунікаційні технології у вирішенні конкретних професійних завдань. Концептуальна одиниця моделі охоплює методологічні підходи (системи, діяльність, особистісно орієнтовані, міждисциплінарні та компетентнісні) та принципи (загальні та специфічні) для формування інформаційної компетентності студентів медичних вищих навчальних закладів в умовах дистанційного навчання. Змістовий блок містить компоненти інформаційної компетентності (мотиваційної, аксіологічної, технологічної); навчальні дисципліни; форми навчання (інтерактивні лекції, практичні заняття, лабораторні заняття, самостійну роботу, веб-квести, проекти тощо); методи (активні, дослідницькі, проблемні, часткові розвідувальні тощо). Процедурна одиниця моделі передбачає реалізацію взаємодії «викладач – студент». Процесність реалізується через етапи формування інформаційної компетентності студентів медичних вищих навчальних закладів (етап мотивації, ставлення цілей, технологічний етап). Визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективну реалізацію моделі, а саме: формування в учнів позитивної мотивації до самостійної роботи у процесі вивчення дисциплін інформатики; формування готовності вчителів до використання технології дистанційного навчання; своєчасне наповнення інформаційного навчального середовища навчальним змістом. Оцінювально-підсумковий блок моделі формування інформаційної компетентності студентів медичних вищих навчальних закладів в умовах дистанційного навчання охоплює критерії формування зазначеної компетентності (мотиваційну, пізнавальну активність), відповідні показники, рівні (низький, середній, високий), методи діагностики.*

**Ключові слова:** інформаційна компетентність, дистанційне навчання, студенти медичних вищих навчальних закладів, модель.

**Постановка проблеми.** Інформатизація суспільства, спричинена бурхливим розвитком інформаційно-комунікаційних технологій протягом останніх десятиліть, викликала істотні зміни в усіх сферах життя, зокрема медичній. Сучасні реформи системи охорони здоров'я нашої країни актуалізували питання отримання, обробки та накопичення інформації, а також інформаційної підтримки рішень у галузі медицини та фармації. У цьому контексті головною метою сучасної вищої медичної освіти є не тільки передача студентам необхідних знань і розвиток професійних навичок, але й формування компетентностей, необхідних для адаптації до умов сучасного ринку праці, прийняття та реалізації професійних рішень. Однією з таких компетентностей є інформатична, що трактується у психолого-педагогічній літературі як інтегративне утворення особистості, яке інтегрує знання про основні методи інформатики та інформаційних технологій, уміння використовувати наявні знання для розв'язання прикладних задач, навички використання комп'ютера і технологій

зв'язку, здатності представляти повідомлення і дані у зрозумілій для всіх формі й виявляється у прагненні, здатності та готовності до ефективного застосування сучасних засобів інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання завдань у професійній діяльності й повсякденному житті з усвідомленням значущості предмету і результату діяльності [1]; багатоаспектне поняття, що визначає здатність і готовність до виконання професійної діяльності в інформаційно-освітньому середовищі, стиль мислення, сформованість наукового світогляду, новий тип інтерактивного спілкування, що відповідає вимогам інформаційного суспільства [2]; складова частина професійної компетентності, яка передбачає наявність у людини знань, умінь і навичок у галузі інформаційно-комунікаційних технологій і здатність ефективно шукати інформацію з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; сприймати й аналізувати повідомлення, навіть такі, що ламають установлені та звичні стереотипи; опрацьовувати великі масиви даних

як із використанням комп'ютерних технологій, так і за рахунок особистого вміння аналізувати, класифікувати, синтезувати нові знання тощо; здійснювати міжособистісне спілкування, знаходити односторонніх і партнерів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій [3].

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблема формування інформатичної компетентності майбутніх фахівців різних галузей у закладах вищої освіти висвітлена у працях таких вітчизняних учених, як М. Головань, Р. Гуревич, Д. Дерев'янка, Ю. Дорошенко, В. Жукова, Л. Карташова, А. Литвин, Н. Морзе, О. Спирін, Т. Тихонова та ін. Різні аспекти формування інформатичної компетентності студентів-медиків стали предметом наукового інтересу Л. Войтенко (методичні аспекти створення та використання дидактичних імітаційних моделей у процесі вивчення медичної інформатики), Е. Воронцової (особливості формування інформатичної компетентності студентів під час вивчення дисципліни «Медична інформатика»); К. Журавської (використання відкритих електронних систем у формуванні інформатичної компетентності студентів-медиків); І. Кривенко (формування у майбутніх лікарів компетентності з опрацювання медико-біологічних даних у процесі навчання медичної інформатики), М. Соснової (формування ключових компетентностей майбутніх молодших медичних спеціалістів у медичних коледжах) та інших учених у межах висвітлення ширшого кола питань.

Водночас розроблення моделі формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання поки що не стало предметом спеціальної уваги вітчизняних дослідників, що й зумовило визначення **мети** цієї наукової розвідки, яка полягає в теоретичному обґрунтуванні означеної моделі.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація – для вивчення джерел із проблеми формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти; визначення поняттєво-термінологічного інструментарію дослідження означеної проблеми; метод моделювання – дозволив розробити модель формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Незаперечним є факт, що оптимізація процесу формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання може бути здійснена з використанням відповідної моделі. З цією метою нами розроблено модель формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання, основними струк-

турними елементами якої є цільовий, концептуальний, змістовий, процесуальний та оцінно-результативний блоки (див. рис. 1).

*Цільовий блок* моделі передбачає визначення мети формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання, що полягає передусім у формуванні особистості, котра вільно володіє інформаційно-комунікаційними технологіями й використовує їх у розв'язанні конкретних професійних задач. За сучасних умов інформатична компетентність є однією з ключових компетентностей фахівця будь-якої галузі, зокрема медичної, і проявляється насамперед у діяльності під час вирішення різноманітних завдань із залученням персонального комп'ютера, засобів комп'ютерної обробки інформації, електронних освітніх ресурсів, систем дистанційного навчання, зокрема Moodle.

Мета формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання конкретизується в низці завдань, що відображають основні напрями діяльності закладу в означеній сфері, а саме:

- формування знань щодо: теоретичних засад медичної інформатики, збору, зберігання, пошуку, переробки, перетворення, поширення інформації в медичних інформаційних системах; видів, структури та характеристик медичних інформаційних систем; державних стандартів, присвячених електронним історіям хвороб, способам захисту персональних даних у медичних інформаційних системах; основних підходів до формалізації та структуризації різних типів медичних даних, що використовуються для формування рішень у лікувально-профілактичному процесі; алгоритмів і програмних засобів підтримки прийняття рішень у лікувально-профілактичному процесі;

- формування вмінь користуватися сучасними Інтернет-ресурсами для професійної діяльності в умовах дистанційної освіти; здійснювати текстову і графічну обробку медичних даних із використанням стандартних, прикладних і спеціальних програмних засобів; використовувати комп'ютерні медико-технологічні системи у процесі професійної діяльності; використовувати статистичні алгоритми, методи отримання знань із даних, експертні системи для діагностики й управління процесом лікування хвороб;

- володіння поняттєвим і функціональним апаратом медичної інформатики в установленому навчальною програмою медичного ЗВО обсязі; базовими технологіями перетворення інформації з використанням текстових процесорів, електронних таблиць, реляційних систем управління базами даних; навичками використання медичних інформаційних систем та Інтернет-ресурсів для реалізації професійних завдань лікаря.



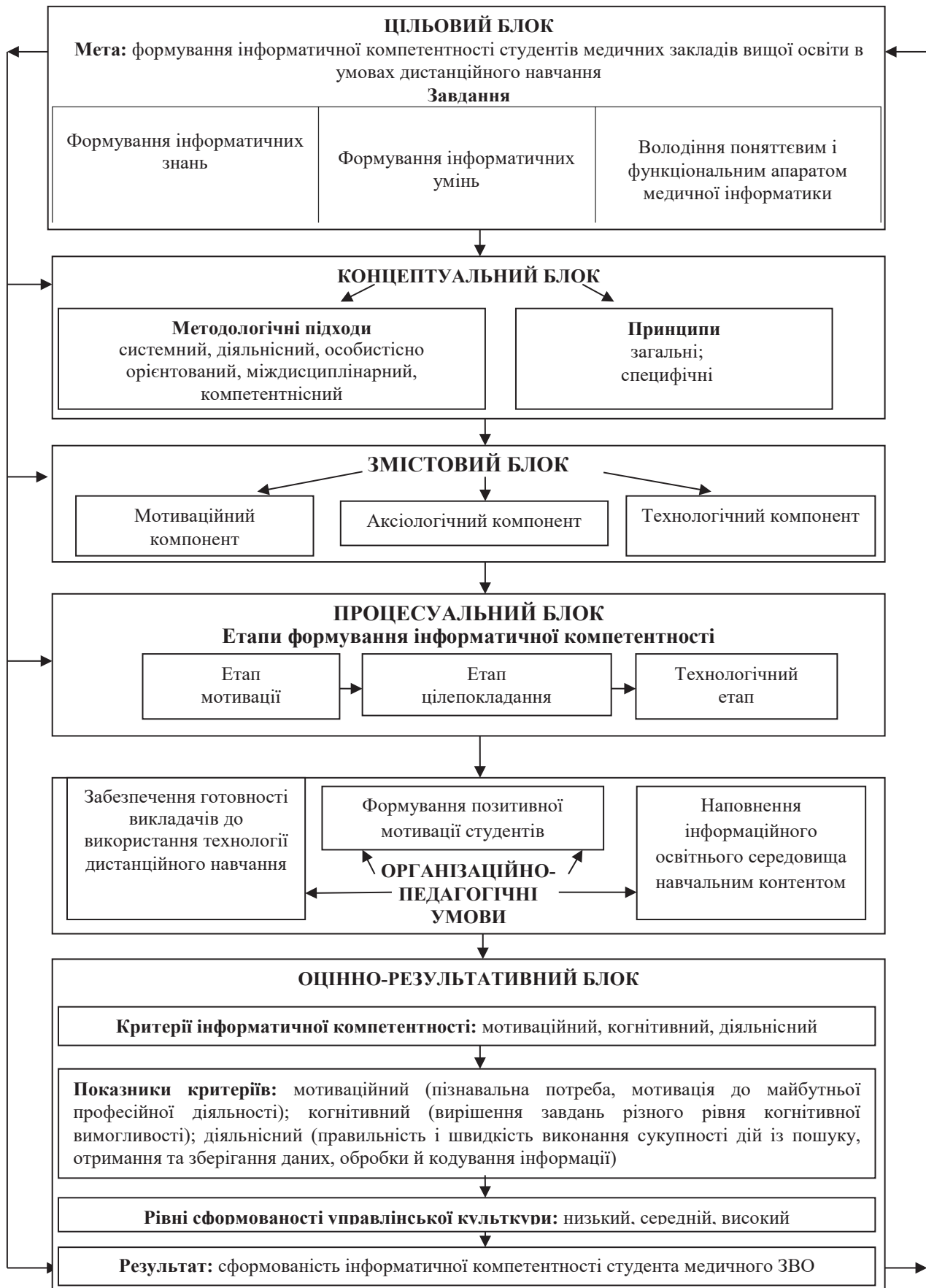


Рис. 1. Модель формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання

Характеризуючи *концептуальний блок* моделі формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання, зауважимо, що сучасна система підготовки майбутніх лікарів повинна синтезувати позиції системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, міждисциплінарного і компетентнісного підходів.

З позицій *системного підходу* підготовка студентів медичних закладів вищої освіти є системою, яка складається з двох взаємопов'язаних підсистем. Першу складає власне професійна підготовка студентів медичних закладів вищої освіти, а другу – формування інформатичної компетентності студента медичного закладу вищої освіти в умовах дистанційного навчання, що не тільки дозволить йому ефективно здійснювати самостійну лікувально-профілактичну діяльність, але й чинить додатковий вплив на його особистісний розвиток. Тобто підготовка студентів-медиків у закладах вищої освіти здійснюється безпосередньо (при впливі на особистість) і опосередковано (через процес професійної підготовки). Такий підхід до розуміння інформатичної компетентності студента медичного закладу вищої освіти визначає двоїстий характер мети професійної підготовки студентів у медичних закладах вищої освіти, яка включає формування у студентів-медиків інформатичної компетентності як сукупності знань, умінь, навичок і здатності до професійної діяльності у процесі навчання й самонавчання інформатики, інформаційним технологіям.

*Діяльнісний підхід* полягає у формуванні в особистості активної дієвої позиції, яка під час практичної діяльності в умовах дистанційного навчання дозволяє відобразити свою інформатичну компетентність. З позицій такого підходу формування інформатичної компетентності студента медичного закладу вищої освіти в умовах дистанційного навчання передбачає таку форму його активності, у процесі якої він досягає свідомо поставлених цілей, що формуються внаслідок виникнення певних потреб особистості.

Сутність *особистісно орієнтованого підходу* полягає в утвердженні погляду на майбутнього фахівця як на цілісну особистість, що характеризується самостійністю, відповідальністю за прийняті рішення, прагненням до саморозвитку та самореалізації. Надзвичайно важливим є використання особистісно орієнтованого підходу саме в умовах дистанційного навчання студентів медичних закладів вищої освіти, оскільки окреслені вище якості дозволяють ефективно здійснювати самостійну роботу, у процесі якої студент здобуває знання з інформатичних і фахових дисциплін та формує інформативну компетентність.

*Міждисциплінарний підхід* виявляє весь комплекс питань, пов'язаних із формуванням інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання через залучення інформатичних знань, а також низки фахових і психологічних навчальних дисциплін, виробничу практику та позааудиторну роботу [4].

*Компетентнісний підхід* у контексті підготовки фахівців полягає у формуванні інформатичної компетентності, яка включає сукупність знань, умінь, навичок і здатність до професійної діяльності у процесі навчання й самонавчання інформатики, інформаційним технологіям. Запровадження компетентнісного підходу, як зазначає О. Пометун (процитовано О. Овчарук), реалізується через спрямованість системи освіти на «виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства. <...> Виконання цих завдань потребує істотного посилення самостійної та продуктивної діяльності студентів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства» [5].

Таким чином, можна констатувати, що симбіоз вищеназваних підходів сприяє цілісному вивченню проблеми дослідження. Компоненти формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання існують, координуються та вибудовуються в логічну систему за рахунок означених підходів. Для окреслення змісту компонентів мають ураховуватися певні принципи. Формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти реалізується на основі сукупності загальних і специфічних принципів, що відображають закономірності цілісного освітнього процесу й особливості цього напрямку роботи.

До перших належать: науковість, цілеспрямованість, систематичність і послідовність, зв'язок теорії з практикою; взаємодія загального, особливого та індивідуального у змісті та методах професійної підготовки; свідомість, активність, умотивованість студентів тощо.

Варто відзначити специфічні принципи формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання:

- принцип зв'язку навчання з вимогами суспільного життя;
- принцип взаємоповаги учасників освітнього процесу;
- принцип довіри між учасниками освітнього процесу;
- принцип поєднання традиційних та інноваційних методів підготовки студентів медичних закладів вищої освіти;

- принцип адаптивності до індивідуальних можливостей студентів медичних закладів вищої освіти та індивідуалізації навчання;
- принцип пошукової активності студентів медичних закладів вищої освіти;
- принцип орієнтації на майбутню професійну діяльність;
- принцип самооцінки та самоактуалізації.

*Змістовий блок* моделі формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання містить компоненти інформатичної компетентності (мотиваційний, аксіологічний, технологічний); навчальні дисципліни «Медична інформатика», «Інформаційні технології у фармації», «Комп'ютерні технології у фармації», «Інформаційні технології у психології та медицині», курс за вибором «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності»; технології (інтерактивні, інформаційні, проектні); форми навчання (інтерактивні лекції, практичні заняття, лабораторні заняття, самостійна робота, веб-квести, проекти тощо); методи (активні, дослідницькі, проблемного, частково-пошукові тощо).

Отже, компонентами інформатичної компетентності в межах змістового блоку розробленої нами моделі є *мотиваційний* (формування у студентів позитивної мотивації до самостійної роботи у процесі вивчення інформатичних дисциплін в умовах дистанційного навчання), *аксіологічний* (формування ціннісних орієнтацій, що вказують на значення певних явищ в інформаційній сфері, які оцінюються з позицій допустимого і забороненого, справедливого і несправедливого тощо) та *технологічний* (формування здатності студента медичного закладу вищої освіти вирішувати навчальні та професійні проблеми із залученням сучасних електронних засобів обробки й передавання інформації).

*Процесуальний блок* моделі формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання передбачає реалізацію інтеракції «викладач – студент». Процесуальність реалізується через етапи формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти:

- 1) етап мотивації – формування у студентів усвідомлення значущості й цінності формування інформатичної компетентності як невід'ємної якості особистості професіонала;
- 2) етап цілепокладання – виділення головних проблем у формуванні інформатичної компетентності студента-медика й переведення їх у ціль із освоєння компонентів інформатичної компетентності (мотиваційного, аксіологічного, технологічного);
- 3) технологічний етап – визначення викладачем методів і прийомів формування інформатич-

ної компетентності, включення студентів у розробку проектів і програм, розв'язання професійно спрямованих завдань.

У цьому контексті важливим є врахування того факту, що прийоми й методи формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання спрямовані не стільки на засвоєння інформатичних знань, скільки на прийняття рішень у професійно орієнтованих ситуаціях, на розвиток творчої особистості фахівця медичної сфери; прагнення до самовдосконалення в особистісному і професійному плані; на розвиток рефлексивно-професійної позиції.

Усвідомлюючи важливість процесу ефективного впровадження моделі, вважаємо за необхідне розробку педагогічних умов формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання, зокрема:

- формування у студентів позитивної мотивації до самостійної роботи в процесі вивчення інформатичних дисциплін;
- забезпечення готовності викладачів до використання технології дистанційного навчання;
- своєчасне оперативне наповнення інформаційного освітнього середовища навчальним контентом [6].

Принагідно зауважимо, що під освітнім середовищем закладу вищої медичної освіти в умовах дистанційного навчання ми маємо на увазі системно організовану сукупність сучасних електронних освітніх та інших інформаційних ресурсів, орієнтованих на задоволення потреб учасників освітнього процесу і його науково- й навчально-методичний супровід, а також комплекс апаратних і програмних засобів зберігання, опрацювання й передання навчальних матеріалів, що забезпечують оперативний доступ до них і телекомунікаційну взаємодію студентів та викладачів для досягнення цілей навчання, зокрема отримання необхідних професійних компетентностей.

*Оцінно-результативний блок* моделі формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання охоплює критерії сформованості означеної компетентності, відповідні показники, рівні, методи діагностики.

У дослідженні з метою формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти визначено такі критерії: мотиваційний (наявність мотиву до оволодіння інформатичним умінням, усвідомлення його значущості у структурі професійної діяльності); когнітивний (наявність інформатичних знань); діяльнісний (інформатичні вміння, необхідні для навчальної та професійної діяльності,

інформативну грамотність, можливість перенесення вмінь у змінні ситуації тощо).

Відповідно до показників мотиваційного критерію віднесено: мотивацію успіху, мотивацію уникнення невдач, пізнавальну потребу, мотивацію до майбутньої професійної діяльності, усвідомлення необхідності отримання вищої медичної освіти; показники когнітивного критерію включають: вирішення завдань різного рівня когнітивної вимогливості, зокрема такі, що вимагають простих розумових операцій із даними, потребують складних розумових операцій із даними, потребують повідомлення даних, які вимагають творчого мислення [7]; діяльнісний критерій характеризується такими показниками, як правильність і швидкість виконання сукупності дій із пошуку, отримання та зберігання даних, обробки й кодування інформації; активність і наполегливість у досягненні навчальних цілей.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури визначено рівні сформованості інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти: низький, середній, високий.

Низький рівень сформованості інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти характеризується низькою мотивацією, відсутністю прагнення до самовдосконалення, слабким володінням навичками пошуку інформації, недостатньою здатністю використовувати в освітньому процесі інформаційно-комунікаційні технології, пасивністю на заняттях.

Студенти, котрі мають середній рівень сформованості інформатичної компетентності, мають достатню мотивацію, володіють навичками пошуку інформації, комп'ютерними технологіями та програмним забезпеченням, системою знань з інформаційних технологій, медичних інформаційних систем, але у них недостатньо розвинуті вміння практичного характеру.

Високий рівень сформованості інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти передбачає наявність високої мотивації, сформованих навичок викладу і запиту інформації, управління діалогом, здатність організувати зворотній зв'язок на занятті, володіння системою знань з інформаційних технологій, активну роботу на лекційних, лабораторних і практичних заняттях, постійне прагнення до самовдосконалення, легкість в управлінні медичною інформаційною системою тощо.

Отже, виділені критерії та рівні сформованості інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти дозволяють не тільки

отримати відомості про ефективність освітнього процесу, спрямованого на формування означеної компетентності, але й простежити динаміку професійного становлення студентів в умовах дистанційного навчання в медичних закладах вищої освіти.

**Висновки.** Отже, розроблена модель формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання включає реалізацію послідовно структурованих компонентів, змістове наповнення яких уточнює інформаційний образ процесу, що моделюється. Запропонована модель покликана забезпечити безперервність інформатичної підготовки студентів-медиків і їх готовність до роботи з інформаційними технологіями в умовах реальних лікувально-профілактичних закладів і системи охорони здоров'я загалом.

#### Список використаної літератури:

1. Головань М.С. Інформатична компетентність: сутність, структура і становлення. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2007. № 4. С. 62–69.
2. Литвин А., Литвин О. Інформатична компетентність викладача. *Інформація, комунікація, суспільство 2015*: матеріали 4 Міжнародної наукової конференції ІКС-2015, 20–23 травня 2015 р., Україна, Львів, Славське. 2015. С. 94–95.
3. Жукова В.М. Інформатична підготовка майбутніх вчителів математики на базі ІКТ. *Наукова молодь: досягнення та перспективи*: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Луганськ, 11–12 берез. 2008 р.). Луганськ, 2008. С. 104–107.
4. Колот А. Міждисциплінарний підхід як передумова розвитку економічної науки та освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2014. С. 18–22.
5. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: «КІС», 2004. 112 с.
6. Кучеренко І. Психолого-педагогічні особливості вивчення інформатичних дисциплін у медичних закладах вищої освіти з використанням дистанційного навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 1 (85). С. 28–39. DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/028-039.
7. Соснова М.А. Формування ключових компетентностей майбутніх молодших медичних спеціалістів у медичних коледжах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2016.

#### **Kucherenko I. Model of formation of informatic competence of students of higher medical education institutions in the distance learning conditions**

*The article is devoted to theoretical substantiation of the author's model of formation of informational competence of students of medical higher education institutions in conditions of distance learning, the main struc-*

tural elements of which are the target, conceptual, content, procedural and evaluation-resultative units. Within the target unit of the model, the purpose of forming informational competence of students of medical higher education institutions in the conditions of distance learning is determined, which consists in the formation of a person who freely uses information and communication technologies in solving specific professional tasks. The conceptual unit of the model covers methodological approaches (systems, activity, personality oriented, interdisciplinary and competence) and principles (general and specific) for the formation of informational competence of students of medical higher education institutions in conditions of distance learning. The content unit of the model contains components of informational competence (motivational, axiological, technological); academic disciplines; forms of training (interactive lectures, practical classes, laboratory classes, independent work, web quests, projects, etc.); methods (active, research, problem, partial exploratory, etc.). The procedural unit of the model involves implementation of "teacher-student" interaction. Processality is realized through the stages of formation of informational competence of students of medical higher education institutions (motivation stage, goal-setting stage, technological stage). Pedagogical conditions that ensure effective implementation of the model are determined, namely: formation of students' positive motivation to work independently in the process of studying computer science disciplines; formation of teachers' readiness for the use of distance learning technology; timely filling of informational learning environment with educational content. The evaluation-resultative unit of the model of formation of informational competence of students of medical higher education institutions in conditions of distance learning covers criteria for the formation of the indicated competence (motivational, cognitive, activity), corresponding indicators, levels (low, medium, high), diagnostic methods.

**Key words:** informational competence, distance learning, students of medical higher education institutions, model.

**Р. І. Любич**

старший викладач кафедри фізичної підготовки та спорту  
Національної академії Національної гвардії України

**В. І. Кужелович**

старший викладач кафедри автобронетанкової техніки  
Національної академії Національної гвардії України

## ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ, МЕТОДІВ ТА ФОРМ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ТА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

*Системні перетворення, що відбуваються в економічній, політичній і соціальній сферах нашої держави, неминуче стають основою значного зростання кількості екстремальних ситуацій як в повсякденному житті українців в цілому, так і в роботі військовослужбовців НГУ. Діяльність військовослужбовців НГУ має дуже напружений і екстремальний характер. Від них вимагається вміння діяти в надзвичайних умовах, умовах високих фізичних і психологічних навантажень.*

*З огляду на перелічене слід зробити висновок, що фізична підготовка в системі підготовки особового складу НГУ є важливою і невід'ємною частиною успішного вирішення службово-бойових завдань, а також задач зі зміцнення службової дисципліни та статутного порядку. Водночас вона служить складовою службово-професійної підготовки, істотно впливає на морально-етичне і культурно-естетичне виховання.*

*Національна академія Національної гвардії України (НГУ) висуває високі вимоги залучення курсантів до цінностей світової і вітчизняної культури, формування у них навичок ефективної соціальної взаємодії, особистісного розвитку та самовдосконалення. Фізична підготовка особового складу НГУ є визначальним фактором ефективної професійної діяльності. З огляду на це визначення основних методик, які необхідно використовувати при організації занять з фізичної підготовки курсантів і військовослужбовців НГУ, є пріоритетним завданням при формуванні професійної компетентності в процесі фізичної підготовки. У даній роботі розглядаються основні підходи, які використовуються при організації занять з фізичної підготовки курсантів і військовослужбовців НГУ.*

*Особливе місце в цій системі приділяється професійному підходу. У статті представлені основні рекомендації щодо організації фізичної підготовки в частинах і підрозділах НГУ. Реалізація сучасних вимог до професійної підготовки курсантів передбачає досягнення інтегрованого кінцевого результату освіти, в якості якого може розглядатися сформованість у випускника професійно значущих компетенцій як єдності узагальнених знань і умінь, універсальних здібностей і готовності до вирішення великих груп завдань - від особистісних до соціальних і професійних. Доведено, що застосування професійного підходу до процесу організації фізичної підготовки курсантів дозволяє підвищити ефективність загальної підготовки майбутніх фахівців НГУ.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, професійний підхід, курсанти, фізична підготовка, засоби, методи, форми.

**Постановка проблеми.** У системі професійної підготовки курсантів та військовослужбовців частин і підрозділів НГУ фізична підготовка займає дуже важливе місце і реалізується у вигляді різних форм навчальної та службово-бойової діяльності. Навчальні заняття з фізичної підготовки проводяться протягом усього періоду навчання у загальному обсязі понад 250 годин. У режимі розпорядку дня проводиться щоденна ранкова фізична зарядка і додаткові тренування з фізичної підготовки. Крім того, невід'ємною частиною повсякденного життя ВЗВО є такі спортивні та спортивно-масові заходи: змагання зі службово-прикладних видів спорту, спортивні змагання, спортивні свята тощо.

Кожна із зазначених форм фізичної підготовки відповідним чином планується, організовується і проводиться, проте рівень фізичної підготовленості курсантів і військовослужбовців часто не відповідає величині вкладених зусиль.

Дані інспекторських перевірок і наукових досліджень свідчать, що більшість курсантів оцінюється тільки на «задовільно» та «добре». Крім того, зниження рівня фізичної підготовленості курсантів проявляється в зміні співвідношення відмінних, гарних, задовільних і незадовільних оцінок.

Аналіз робіт з проблем фізичної підготовки показує, що єдине розуміння шляхів виходу з ситуації, що склалася сьогодні, відсутнє і вчені

виділяють кілька різних напрямів. На думку О.Г. Піддубного, Г.Н. Сухорада, В.Н. Кірпенко професійно-прикладна спрямованість програм з фізичної підготовки виражена слабо, їх слід міняти в бік збільшення частки професійно-прикладних засобів, скорочення часу на гімнастику, легку атлетику, спортивні ігри та інші вправи загального впливу. В.М. Романчук, С. В. Романчук, А.А. Старчук дотримуються протилежного погляду. Вони вважають, що професійно-прикладна спрямованість фізичної підготовки виражена надмірно, надмірна орієнтація фізичного виховання на інтереси майбутньої професійної діяльності ускладнює вирішення питань зміцнення здоров'я і підвищення загальної працездатності, формування колективу і налагодження міжособистісних відносин, обмежує можливості оптимізації процесів адаптації курсантів до навчання у ЗВО. Акцент в програмах, на думку вчених, слід зробити на розвитку основних фізичних якостей (сили, швидкості, витривалості).

Ю.С. Фіногенов, С.М. Жембровський показують, що навчальні плани і робочі програми вузів потребують погодження, тому містять багато окремих, не пов'язаних між собою, надмірно вузьких навчальних предметів, розділів і тем.

Можливими напрямками вдосконалення діяльності вважають також усунення проблем в галузі організації і методики проведення спортивної роботи. Показано, що вона мало пов'язана з завданнями навчання і виховання особового складу, підготовкою до майбутньої професійної діяльності. Спортивні заходи, що проводяться між навчальними закладами, орієнтовані виключно на досягнення високих результатів відносно невеликими групами спортсменів, які не забезпечують формування у курсантів потреби в систематичних заняттях фізичними вправами.

Підготовка за фахом – це основний етап в навчанні курсантів у навчальному закладі. Тому мета фізичної підготовки полягає в розвитку і вдосконаленні професійно важливих фізичних і спеціальних якостей курсантів.

Успіх процесу фізичного вдосконалення курсантів залежить від введення в навчальний процес найбільш ефективних засобів і методів навчання, а також планомірної і своєчасної підготовки курсантів до виконання військово-прикладних прийомів і дій в бойових умовах.

Зміст форм фізичної підготовки курсантів має передбачати розвиток комплексних фізичних якостей на фундаменті загального рівня тренуваності. При розвитку професійно важливих фізичних і спеціальних якостей курсантів необхідно акцентувати увагу на вдосконаленні сили, швидкісно-силових якостей, швидкості рухів, загальної витривалості, анаеробної витривалості, координаційних здібностей.

На наш погляд, прогнозування найбільш перспективних напрямів вдосконалення фізичної підготовки, пошуку шляхів підвищення її результативності повинно починатися з проведення всебічного аналізу організації фізичної підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз літератури [2; 5; 10–13] показав, що вимоги до рівня професійної підготовки військових спеціалістів постійно зростають. Особливо гостро стоїть питання підготовки офіцерів [4; 8].

Практика сучасної військової справи свідчить, що високий рівень фізичної тренуваності і підготовленості військовослужбовців дозволить суттєво підвищити боєготовність підрозділів і частин НГУ. У міру прискорення темпів технічного переозброєння НГУ все гостріше потребують професіоналів, здатних оволодіти складною військовою технікою в стислі терміни і ефективно застосувати її у бойовій обстановці.

З огляду на це підвищується роль фізичної підготовки, яка покликана забезпечити фізичну готовність майбутніх офіцерів до професійної діяльності.

Фізична готовність – це рівень фізичної підготовленості військовослужбовців, який дозволяє їм виконувати завдання відповідно до призначення. Фізична готовність є однією з головних умов успішного виконання ними функціональних обов'язків у бойових умовах та ефективного виконання службових завдань [1; 9].

Результати досліджень доводять доцільність використання засобів і методів фізичної підготовки для цілеспрямованого формування професійно значущих фізичних, психічних і військово-професійних якостей. При певному розмаїтті пропонованих засобів автори більшості робіт відзначають важливість розвитку для даної категорії фахівців швидкості, загальної витривалості і координаційних здібностей. На думку С.І. Глазунова, за допомогою вправ на координацію можна тренувати не тільки механізми прийняття рішення, формування програми дій, а й механізми утворення і взаємодії функціональних систем, що необхідні для успішного оволодіння професійними навичками [5]. В.П. Вражаленко рекомендує як засоби розвитку професійно значущих якостей фахівців використовувати спортивні ігри та боротьбу [14].

Дослідження О.Г. Піддубного показали, що швидкісна діяльність курсанта вимагає від нього не тільки гарного розвитку рухового апарату, а й сприяє розвитку розумової діяльності, скорочує час сенсомоторних реакцій. Заняття спортивними іграми, видами єдиноборств приводять, як правило, до збільшення швидкості переробки інформації [7].

З метою вдосконалення системи фізичної підготовки курсантів Ю.А. Бородін пропонує модель фізичної підготовки, де виділяє 4 таких етапи їх

професійного становлення: адаптація до умов військової служби, початкове навчання, закріплення професійних навичок і вмінь, вдосконалення бойової майстерності. Такий підхід має загальний характер і може застосовуватися при побудові моделі фізичної підготовки курсантів різних спеціальностей, оскільки відображає властиві будь-якому процесу фізичної підготовки курсантів закономірності [16].

Г.Н. Блахін, І.І. Варжаленко пропонують підхід вдосконалення системи фізичної підготовки, в основі якого лежить поділ спеціальностей за ступенем впливу фізичної підготовки на успішність військово-професійної діяльності. Вони поділяють військові спеціальності на три такі категорії:

1) військові спеціальності з прямим взаємозв'язком між фізичною та професійною підготовленістю;

2) військові професії з опосередкованим впливом фізичної підготовленості на успішність бойової діяльності;

3) військові професії, фізична підготовка яких виконує підтримуючу і оздоровчу функції [14].

Ю.С. Фіногенов пропонує диференціацію нормативів у виконанні єдиних вправ і спеціальних завдань, оскільки рівень розвитку фізичної якості, що забезпечує успішність професійної діяльності, для різних військових спеціальностей різний. Такий підхід дозволить більш раціонально будувати процес фізичної підготовки, а також врахувати оптимальне співвідношення рівня розвитку основних фізичних якостей для конкретної військової спеціальності [15].

Слід зазначити, що наявні експериментальні дані дозволяють досить об'єктивно вже сьогодні обґрунтувати низку положень і відобразити їх у відповідних документах. Однак як в теоретичному, так і в практичному аспектах необхідно вирішити низку завдань, які є ключовими для побудови системи фізичної підготовки курсантів ВЗВО.

Це стосується таких аспектів:

– уточнення етапів навчально-бойової діяльності та класифікації військових спеціальностей;

– уточнення завдань фізичної підготовки окремих військових спеціальностей;

– уточнення і розширення змісту фізичних вправ, що мають спеціальну спрямованість (розробка спеціалізованих комплексів фізичних вправ для підготовки до різних видів і умов бойових дій);

– визначення співвідношення засобів фізичної підготовки на різних етапах навчально-бойової діяльності;

– розробка методик проведення занять з підрозділами різних військових спеціальностей;

– удосконалення системи перевірки і оцінки військовослужбовців і підрозділів військової частини [1; 2].

У працях Ю.А. Бородіна, Ю.С. Фіногенова та інших вчених [1; 8; 10] стверджується, що більшість офіцерів не прибуває на заняття з фізичної підготовки, а кількість тих офіцерів, які займаються самостійно, не перевищує 20%.

Вчені [1; 4; 5 та ін.] виділяють низку причин недостатнього рівня фізичної підготовленості офіцерів. Такими причинами є відсутність необхідного контролю з боку командирів до питань фізичної підготовки, зниження нормативних вимог до офіцерів порівняно з вимогами до рівня фізичної підготовленості випускників Національної академії Національної гвардії України (НАНГУ), відсутність стимулюючих чинників та мотивації до самостійних занять ще під час навчання у НАНГУ.

**Мета статті** – огляд сучасних засобів, методів та форм фізичної підготовки курсантів та військовослужбовців НГУ.

**Виклад основного матеріалу.** Частини і підрозділи НГУ здійснюють не тільки юридичний, а й силовий, збройний захист закону. Володіння навичками самозахисту, а також силового припинення протиправних дій та стримання озброєних злочинців і правопорушників є службово-бойовою необхідністю в діяльності військовослужбовців НГУ, яким все частіше доводиться стикатися з такими обставинами, де без застосування сили неможливо виконати поставлені завдання. Природно, що в такій ситуації значення фізичної підготовленості військовослужбовців є визначальним фактором їх ефективної професійної діяльності. Основною метою фізичної підготовки військовослужбовців є формування необхідної фізичної, психологічної готовності для успішного виконання службово-бойових завдань відповідно до їх призначення, вміння застосовувати фізичну силу, бойові прийоми боротьби, спеціальні засоби при припиненні різних дій правопорушниками, а також забезпечувати високий рівень працездатності рядового і начальницького складу в процесі службової діяльності. Одним з найважливіших завдань організації фізичної підготовки є визначення основних підходів, які необхідно використовувати з огляду на сучасні процеси реформування силових структур України. На наш погляд, найбільш значущими підходами є системний, дієвий, особистісно орієнтований, культурологічний, професійний [1].

Реалізація професійного підходу на заняттях з фізичної підготовки курсантів передбачає, що в результаті освоєння дисципліни випускник буде здатний організувати своє подальше життя відповідно до соціально значимих уявлень про здоровий спосіб життя, застосовувати різні методи фізичного виховання з метою підвищення адаптаційних резервів організму і зміцнення здоров'я, підтримки на високому рівні фізичної підготовленості, яка необхідна для забезпечення соціальної активності та повноцінної професійної діяльності,



буде здійснювати дії з силового припинення правопорушень, використовувати спеціальні засоби, зброю, спеціальну техніку для вирішення професійних завдань, буде виконувати професійні завдання в особливих умовах, надзвичайних ситуаціях, надзвичайних обставинах, в умовах воєнного часу і режиму надзвичайного стану, буде надавати першу медичну допомогу й забезпечувати особисту безпеку і безпеку громадян в процесі вирішення службово-бойових завдань.

Комплексне формування загальнокультурних і професійних компетенцій можливе тільки завдяки ефективно організованім заняттям з фізичної підготовки, заснованим на дотриманні основних принципів, методів, засобів підготовки, застосуванні сучасного інвентарю та обладнання.

Основною метою занять з фізичної підготовки є формування у курсантів компетенцій, які визначають ступінь володіння професійною діяльністю на досить високому рівні, а також дозволяють використання різноманітних засобів фізичної культури, спорту і туризму для збереження і зміцнення здоров'я, психофізичної підготовки і самопідготовки до майбутньої професійної діяльності.

Організуючи процес фізичної підготовки курсантів, необхідно використовувати сукупність методів, що сприяють успішній реалізації поставлених завдань:

- суворо регламентовані вправи, які полягають у твердо запропонованій програмі рухів, у точному нормуванні навантаження і управлінні динамікою в ході вправи, а також в нормуванні інтервалів відпочинку і суворо встановленому чергуванні їх з фазами навантаження;

- структура колового тренування, яке представляє серійне повторення кількох видів фізичних вправ, підібраних і об'єднаних в комплекс відповідно до певної схеми;

- ігрові й змагальні методи, які характеризуються відсутністю жорсткої регламентації дій, ймовірнісними умовами їх виконання, широкими можливостями для самостійного прояву творчих сил, моделюванням емоційно насичених міжособистісних і міжгрупових відносин.

Визначення засобів і методів, спрямованих на підвищення якості підготовки курсантів з подолання різних перешкод, а також застосування бойових прийомів боротьби, спеціальних засобів і вогнепальної зброї забезпечує ефективність проведення занять з фізичної підготовки, метою яких є формування професійно-прикладних рухових навичок.

Основними засобами фізичної підготовки є фізичні вправи. Залежно від переважного значення вправ для розвитку фізичних якостей вони поділяються на ті, що розвивають силу, швидкість, спритність і витривалість, а також ті, що формують професійно-прикладні навички прискореного

пересування, подолання перешкод, застосування бойових прийомів боротьби. Навички формуються і удосконалюються шляхом багаторазового повторення вправ.

Використання на заняттях з фізичної підготовки спеціалізованих смуг перешкод, що моделюють ситуації службово-бойової діяльності, дозволяє комплексно удосконалювати всі основні фізичні якості – швидкість, спритність, силу і витривалість. У зміст занять включаються вправи на подолання різних штучних і природних, горизонтальних і вертикальних перешкод, в тому числі і в засобах індивідуального бронезахисту та зі зброєю.

Для навчання основним способам подолання перешкод і прищеплення у військовослужбовців фізичних і вольових якостей обладнується єдина загальновійськова смуга перешкод.

З більшістю найпростіших прийомів подолання перешкод курсанти зазвичай знайомі зі шкільної програми, проте навички швидких і вправних дій у них не закріплені. Це необхідно враховувати при організації процесу навчання. Слід враховувати і взаємозв'язок структур рухових дій на смузі перешкод і в інших розділах фізичної підготовки. Наприклад, техніка ходьби, бігу, стрибків, яка застосовується на смузі перешкод, у своїй основі аналогічна техніці цих дій при виконанні вправ з прискореного пересування. Заняття з прикладної та атлетичної гімнастики, які проводяться з метою розвитку спритності, сили і силової витривалості, виховання сміливості та рішучості, в зміст яких включаються вправи на перекладанні, брусах, вправи з лазіння по канату, жердині, згинання та розгинання рук в упорі лежачи, поштовх (жим) гирі, акробатичні вправи, також є базою для формування навичок подолання перешкод.

Для вдосконалення фізичної підготовки і якісної організації навчання необхідно визначити найбільш доцільні методи навчання. Загалом можливі два протилежні підходи до освоєння структури рухових дій, зокрема без розчленування їх на складові елементи і з розчленуванням.

У першому випадку рухи вже з самого початку вивчення виконуються в складі цілісної структури смуги перешкод. Ознайомлення курсантів (військовослужбовців) зі смугою перешкод і пояснення її елементів повинно бути коротким, чітким і ясним. На першому занятті викладач повідомляє курсантам про елементи, які складають смугу перешкод, послідовність і правила їх подолання, потім йде показ порядку подолання смуги перешкод.

У другому випадку дія (або сукупність дій) поділяється на складові елементи, освоюють їх по черзі, наприклад: подолання рову, лабіринту, паркану, зруйнованого мосту зруйнованої драбини тощо. Коли курсанти (військовослужбовці) повністю вивчать техніку подолання всіх елементів

даної смуги перешкод, виконується її цілісне проходження на час.

Подолання смуги перешкод зі змінами умов вправ вимагає від курсантів нових і складних рухових навичок, що своєю чергою збільшує функціональні можливості організму. Варіативність складності і змісту смуг перешкод досягається шляхом зміни параметрів руху (швидкості, темпу), зміни способів виконання завдань, зміни висоти перешкод, а також зміни послідовності, протяжності і кількості етапів смуги.

Виконуючи завдання з охорони громадського порядку і громадської безпеки, військовослужбовці національної гвардії мають право особисто або у складі підрозділу (групи) застосовувати фізичну силу, в тому числі й заходи фізичного впливу, якщо несилові способи не забезпечують виконання покладених на них обов'язків.

Для підготовки курсантів і слухачів до дій, пов'язаних із застосуванням прийомів рукопашного бою, навчальна дисципліна «Фізична підготовка» містить розділ «Рукопашний бій».

На кожному етапі вивчення цього розділу визначається мета, яка відповідає пріоритету розвитку того чи іншого напрямку:

- етап базової спеціалізації – освоїти техніку виконання прийомів рукопашного бою до рівня вміння;

- етап поглибленої спеціалізації – освоїти техніку виконання прийомів рукопашного бою до рівня навички;

- етап індивідуальної техніко-тактичної майстерності – виробити у кожного курсанта стереотип техніко-тактичних дій, максимально використовуючи його індивідуальні особливості;

- етап тактико-спеціальної підготовки – підготувати курсантів до дій у складних, екстремальних ситуаціях.

Підготовка курсантів (військовослужбовців) до виконання службово-бойових завдань, пов'язаних із затриманням правопорушників із застосуванням прийомів рукопашного бою, повинна базуватися на формуванні досвіду виконання швидких і чітких захисних і атакуючих дій. Тут потрібен такий підхід, щоб курсант розумів всю ситуацію бою і міг адекватно реагувати на дії правопорушника.

Завдання, які вирішуються в процесі вивчення розділу «Рукопашний бій», дозволяють здійснювати вдосконалення індивідуальної техніко-тактичної майстерності, тактики дій в різних екстремальних ситуаціях, виробляти здатність до знаходження правильних рішень виходу з різних екстремальних ситуацій, виховувати тактичне мислення для ефективного вирішення ситуаційних завдань.

Використання методики комплексного застосування засобів фізичної підготовки, спрямованих на розвиток координації та бойових прийо-

мів боротьби, дозволяє формувати у курсантів навички швидкого відповідного реагування на дії супротивника.

Удосконалення тактико-технічних дій застосування бойових прийомів боротьби рекомендується з використанням таких вправ:

- початкове положення (п.п.) – учень і асистент стоять спиною до спиною, викладач візуально демонструє асистентові завдання (дії нападу), за командою викладача учень і асистент стрибком повертаються обличчям один до одного, асистент нападає, учень виконує захисні дії, застосовуючи прийом рукопашного бою, здійснює 2–3 кроки конвоювання;

- п.п. – учень і асистент стоять на відстані 5 метрів спиною один до одного, викладач візуально демонструє асистентові завдання (дії нападу), за командою викладача учень і асистент стрибком повертаються обличчям один до одного, учень виконує 2 кувирка вперед і відбиває напад асистента, застосовуючи прийом рукопашного бою, здійснює 2–3 кроки конвоювання;

- п.п. – учень і асистент стоять на відстані 2 метрів спиною один до одного, викладач візуально демонструє асистентові завдання (дії нападу), за командою викладача учень і асистент стрибком повертаються обличчям один до одного, учень виконує 10 обертів навколо своєї поздовжньої осі, потім відбиває напад асистента, застосовуючи прийоми рукопашного бою, здійснює 2–3 кроки конвоювання.

Такі вправи сприяють формуванню навичок швидкої адаптації до обстановки, яка швидко змінюється, виконанню правильних технічних дій застосування прийомів рукопашного бою в екстремальних ситуаціях, в умовах дефіциту часу.

При проведенні тренувань використовуються різноманітні методи, найчастіше використовуються повторний метод, водночас з яким для вдосконалення швидкості простої реакції застосовують розчленований, сенсорний і ідеомоторний методи тренування.

Розглянемо і виділимо основні засоби і методи проведення фізичної підготовки з акцентом на виховання у курсантів (військовослужбовців) спеціальних силових здібностей.

Сьогодні ключовим засобом при проведенні фізичної підготовки для виховання і подальшого розвитку спеціальних силових здібностей у курсантів (військовослужбовців) є вправи з обтяженнями та вправи в парах. Необхідно відзначити, що використання таких вправ представляє собою регулярну і сплановану програму процедур, виконуючи які, курсанти застосовують такі допоміжні засоби, як штанга, гантелі, найрізноманітніші еспандери і тренажери, а також власну вагу і вагу асистента.

У разі досить хорошої силової підготовленості курсантів, тобто при правильному підборі абітурі-

ентів, розвивати силові здібності можливо у такі два основні способи: 1) розвивати їх без явного збільшення м'язової маси; 2) розвивати їх з ростом м'язової маси. У першому випадку збільшення силових здібностей пов'язане з вдосконаленням умовно-рефлекторних взаємозв'язків і міжм'язової координації, а в другому – з інтенсифікацією обмінних процесів у м'язах. Реалізація першого способу заснована на застосуванні вправ з обтяженнями, близькими до індивідуального максимуму (90–100%), з невеликим числом (1–3) повторень в одному підході і значними проміжками відпочинку між підходами. Використання другого способу передбачає, що застосовані вправи зобов'язані активізувати досить велике, але не максимальне м'язове напруження (60–70%). Тривалість однієї вправи повинна бути настільки малою, щоб її енергетичне забезпечення здійснювалося завдяки анаеробним механізмам, але при цьому настільки тривалою, щоб обмінні процеси встигали активізуватися.

Оцінюючи використання вищенаведених засобів і методів спеціальної силовой підготовки курсантів (військовослужбовців), ми погоджуємося з С.В. Романчуком, що як основний метод вдосконалення умінь борця раціонально використовувати силу є сутички [9]. Інакше кажучи, в досліджуваному аспекті найбільш спрямованим методом розвитку і вдосконалення спеціальних силових здібностей курсантів потрібно визнати метод модельованих сутичок, тобто певним чином організоване протистояння з асистентом в модельованих характерних ситуаціях професійної діяльності військовослужбовців НГУ при застосуванні прийомів рукопашного бою.

У таких сутичках (як поодиночі, так і в складі групи) можливе максимальне наближення до реального активного протистояння з супротивником, а також забезпечення практично повної відповідності подолання його пасивного опору. У модельованих сутичках і спеціальних ігрових завданнях повною мірою можна використовувати організований опір асистента. При цьому рухи тренують і впливають саме на ті м'язи, які забезпечують успішність і ефективність застосування прийомів рукопашного бою проти дій противника. Отже, у курсантів безпосередньо формуються спеціальні силові здібності і відпрацьовуються вміння і навички виконання прийомів рукопашного бою на асистенті, який опирається, здійснюється освоєння спеціальних дій (пересувань, подачі команд тощо) в типових ситуаціях професійної діяльності військовослужбовців НГУ.

При здійсненні спеціальної силовой підготовки курсантів потрібно чітко розуміти, що базове завдання цього процесу полягає в створенні умов для цілеспрямованого розвитку у них специфічних силових здібностей, необхідних для освоєння

та ефективного використання рухових дій, що є основою успішного застосування фізичної сили в подальшій професійній діяльності.

При вирішенні базового завдання необхідно пам'ятати, що спеціальна силовая підготовка курсантів повинна здійснюватися за допомогою широкого спектру засобів і методів і бути націлена на розвиток цілісної структури силових здібностей (власне силових, швидкісно-силових, силовой спритності і силовой витривалості).

Специфіка тренувань, спрямованих на розвиток спеціальних силових здібностей, повинна полягати в застосуванні таких силових вправ, в яких курсант сам повинен відчувати і розуміти тотожність м'язових напруг після даних вправ і після виконання певних професійних дій (наприклад, фрагмента або частини прийому рукопашного бою). Розвиток спеціальних силових здібностей на основі використання таких вправ дає можливість покращувати техніку виконання професійних дій, тому що при здійсненні вправ розвиваються певні зусилля, які умовно-рефлекторним шляхом формують динамічний стереотип і дозволяють домогтися більшої результативності в роботі м'язів при проведенні прийомів рукопашного бою. Підбір силових вправ повинен здійснюватися з урахуванням таких основних положень:

1) вибирати вправи, близькі за спрямованістю і амплітудою до професійних дій;

2) використовувати вправи, в яких докладаються найбільші зусилля в критичний (потрібний) момент для ефективного виконання професійної дії (наприклад, розслаблюючий удар, ривок, поштовх тощо);

3) застосовувати вправи з тотожними професійним діям динамічними параметрами відтворених зусиль при їх виконанні.

Найбільш спеціалізованим (спрямованим) методом виховання спеціальних силових здібностей у курсантів є метод моделювання сутичок і використання спеціальних ігрових завдань, в яких моделюються характерні ситуації професійної діяльності військовослужбовців НГУ, які потребують застосування фізичної сили (в тому числі і прийомів рукопашного бою).

**Висновки і пропозиції.** Отже, реалізація сучасних вимог до професійної підготовки курсантів (військовослужбовців) передбачає досягнення інтегрованого кінцевого результату освіти, в якості якого може розглядатися сформованість у випускника професійно значущих компетенцій як єдності узагальнених знань і умінь, універсальних здібностей і готовності до вирішення завдань (від особистісних до соціальних і професійних). Сформованість у курсанта професійної компетентності є головним критерієм якості освіти в НАНГУ і показником його професійного становлення. З огляду на це актуалізується проблема

визначення шляхів і умов розвитку у курсантів професійної компетентності та постає завдання розробки змістовно-технологічних і організаційно-управлінських засад самостійної роботи курсантів як найважливішої складової частини освітнього процесу, що забезпечує формування професійної компетентності. Таким чином, застосування професійного підходу до процесу організації фізичної підготовки курсантів дозволяє підвищити ефективність загальної підготовки майбутніх фахівців. У такому разі підготовка компетентних, мобільних і здатних до конкуренції випускників відповідатиме сучасному соціально-державному замовленню із забезпечення реального сектора економіки і соціальної сфери кадрами.

#### Список використаної літератури:

1. Бородин Ю.А. Эффективность физической подготовки в системе военно-профессионального обучения и пути ее повышения. *Физическое воспитание студентов*. 2003. № 10. С. 60–76.
2. Бородин Ю.А. Способы оптимизации учебного процесса по физической подготовке курсантов военно-учебных заведений. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту*. 2002. № 8. С. 407.
3. Боярчук О.М. Методика розвитку основних фізичних якостей. Житомир : ЖВІРЕ, 1999. 43 с.
4. Волков В.Л. Оцінка фізичної та спеціальної підготовленості до професійної діяльності прикордонників першої вікової групи. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2012. № 4. С. 25–28.
5. Глазунов С.И. Проблемы мотивации к физическому совершенствованию офицеров Вооруженных сил Украины. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2007. № 1. С. 16–20.
6. Магльований А.В., Тюрло О.І. Співвідношення спеціальної фізичної підготовки та загальної фізичної підготовки в модульній системі навчання курсантів-жінок. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2007. № 9. С. 94–98.
7. Поддубный О.Г., Сухорада Г.Н., Кирпенко В.Н. Дифференциальный подход к физической подготовке военнослужащих различных профессиональных групп в зависимости от условий и требований военно-профессиональной деятельности к их физическому состоянию. *Физическое воспитание студентов*. 2009. № 2. С. 79–83.
8. Романчук В.М., Романчук С.В., Старчук А.А. Способы повышения физической подготовленности офицеров 1–2 возрастной групп. *Фізична підготовка військовослужбовців : матеріали 2-ї відкритої наук.-метод. конф.* 2004, С. 54–60.
9. Романчук С.В., Старчук А.А., Романчук В.Н. Место и значение физической подготовки в системе подготовки специалистов. *Физическое воспитание студентов*. 2007. № 6. С. 123–131.
10. Фіногенов Ю.С., Жембровський С.М. Фізична підготовленість офіцерів Сухопутних військ. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2006. № 1. С. 71–75.
11. Gary Liguori, Kassie Krebsbach, John Schuna Jr. Decreases in maximal oxygen uptake among army reserve officers' training corps cadets following three months without mandatory physical training. *International Journal of Exercise Science*. 2012. Vol. 5(4). Pp. 354–359.
12. Nieuwenhuys A., Oudejans R.R.D. Effects of anxiety on handgun shooting behavior of police officers: a pilot study. *Anxiety, Stress & Coping*. 2010. Vol. 23. Pp. 225–233.
13. Nieuwenhuys A., Oudejans R.R.D. Training with anxiety: short- and long-term effects on police officers' shooting behavior under pressure. *Cognitive Processing*. 2011. Vol. 12. Pp. 277–288. Doi: 10.1007/s10339-011-0396-x.
14. Актуальные вопросы совершенствования физической подготовки военнослужащих сухопутных войск / Г.Н. Блахин, И.И. Варжаленко, В.П. Гилев, Ю.Я. Лобанов. Санкт-Петербург : ВИФК, 1996. 48 с.
15. Фіногенов Ю.С. Професіоналізація Збройних сил України і деякі питання перебудови системи фізичної підготовки військовослужбовців. *Фізична підготовка військовослужбовців : матеріали наук. - метод. конф.* Київ : НУФКСУ, 2003. С. 40–43.
16. Бородин Ю.А. Эффективность физической подготовки в системе военно-профессионального обучения и пути ее повышения. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків : ХДАДМ, 2003. № 11. С. 68–83.

#### Liubchych R., Kuzhelovych V. Using of facilities, methods and forms of physical preparation, is for forming of professional competence of cadets and servicemen of NGU

*System transformations that take place in the economic, political and social spheres of our state inevitably become the basis for a significant increase in extreme situations both in the everyday life of Ukrainians as a whole and in the work of NGU servicemen.*

*The activities of NGU servicemen are very intense and extreme. They need the ability to act in extraordinary conditions, in conditions of high physical and psychological stress.*

---

*Based on the above, it should be concluded that physical training in the personnel training system of NGU is an important and integral part of the successful solving of military and combat tasks, as well as tasks for the strengthening of professional discipline and statutory order. At the same time, it serves as a component of vocational training, has a significant impact on moral and ethical and cultural-aesthetic education.*

*The National Academy of the National Guard of Ukraine (NGU) places high demands on the involvement of students in the values of world and national culture, the formation of skills in effective social interaction, personal development and self-improvement. Physical training of NGU staff is a determining factor in their effective professional activity. In this regard, the definition of basic techniques that must be used in organizing physical training courses for cadets and military personnel of NGU is a priority task. In this paper, we consider the main approaches that are used in the organization of physical training courses for cadets and military personnel of NGU. A special place in this system is given to a professional approach. The article presents the main recommendations for the organization of physical training in parts and units of NGU. Implementation of modern requirements for vocational training of cadets involves the achievement of an integrated end result of education, which may include the formation of a graduate of professionally relevant competencies as the unity of generalized knowledge and skills, universal abilities and readiness to solve large groups of tasks - from personal to social and professional. It is proved that application of professional approach to the process of organization of physical training of students allows to increase the efficiency of general training of future specialists of NGU.*

**Key words:** *professional competence, professional approach, cadets, physical training, means, methods, forms.*

УДК 378.147:[351.743:796](477)(045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.14>

**І. А. Максимчук**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини  
Маріупольського державного університету

**В. Б. Климович**

кандидат наук з фізичного виховання і спорту,  
викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту  
Національної академії сухопутних військ

**О. В. Хацяук**

заслужений тренер України,  
заступник начальника кафедри фізичної підготовки та спорту  
Національної академії Національної гвардії України

**О. А. Гаркавий**

старший викладач кафедри фізичної підготовки та спорту  
Національної академії Національної гвардії України

## ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВО-ПРИКЛАДНИХ НАВИЧОК СТРІЛЬБИ З ВОГНЕПАЛЬНОЇ ЗБРОЇ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ НА ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті викладено педагогічну технологію розвитку й удосконалення технічної підготовки курсантів Національної академії Національної гвардії України зі стрільби з табельної вогнепальної зброї на початковому етапі професійної підготовки. Педагогічна технологія розроблена на підставі ряду попередніх наукових досліджень у цьому напрямі. Під час розробки запропонованої педагогічної технології враховано власний досвід військової служби (бойовий досвід), а також вимоги сьогодення стосовно професійної підготовленості майбутніх офіцерів Національної гвардії України. Моніторингові науково-методичної (спеціальної) літератури дозволив визначити мету, задачі дослідження, а також план педагогічного експерименту. Під час педагогічного експерименту широко використовувалися засоби спеціальної фізичної підготовки та сучасні технічні засоби навчання (інтерактивний мультимедійний тип ePresenter T1). Внаслідок педагогічного експерименту виявлені достовірні відмінності ( $p \leq 0,05-0,01$ ) характеристики техніки здійснення пострілу курсантами експериментальної та контрольної груп. Результативність техніки стрільби з бойової зброї забезпечується можливостями тактильної чутливості та рівнем розвитку спеціальних фізичних якостей. Ефективність вищезазначеної педагогічної технології є достовірною ( $p \leq 0,01-0,001$ ). Отриманий наприкінці педагогічного експерименту результат свідчить про суттєвий приріст у вправах із вогневої підготовки, призначених для контролю комплексних показників технічної підготовленості майбутніх офіцерів Національної гвардії України, а також оптимізації характеристик техніки здійснення пострілу. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі передбачають розробку сучасної педагогічної технології розвитку й удосконалення техніки стрільби зі штатного озброєння з бойових машин, прийнятих на озброєння Національною гвардією України.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, технічна підготовка, вогнева підготовка, фізична підготовка, курсанти, координаційні навички, сучасні технічні засоби навчання, педагогічна технологія, військовослужбовці.

**Постановка проблеми.** Політична криза, спалах злочинності в Україні, бойові дії на сході держави вимагають від сучасних правоохоронців високої професійної підготовленості. У свою чергу, Національна гвардія України (далі – НГУ) є військовим формуванням із правоохоронними функціями, яке входить до системи Міністерства внутрішніх справ України та призначене для вико-

нання завдань із захисту й охорони життя, прав, свобод і законних інтересів громадян, суспільства і держави від злочинних та інших протиправних посягань, охорони громадського порядку та забезпечення громадської безпеки, а також у взаємодії з правоохоронними органами – із забезпечення державної безпеки та захисту державного кордону, припинення терористичної діяльності,

діяльності незаконних воєнізованих або збройних формувань (груп), терористичних організацій, організованих груп і злочинних організацій [1].

Під час виконання завдань за призначенням військовослужбовцям НГУ нерідко доводиться застосовувати табельну вогнепальну зброю для припинення агресії з боку озброєних правопорушників (злочинців) чи під час ведення бойових дій на сході України (в зоні ООС). Зброя застосовується у суворій відповідності до вимог міжнародних домовленостей, законів України, спеціальних відомчих інструкцій та інших керівних документів. Виконання завдань за призначенням нерідко відбувається в екстремальних умовах, що певним чином негативно впливає на ефективність застосування табельної вогнепальної зброї правоохоронцями НГУ і звісним чином – на виконання бойового завдання.

Враховуючи вищевикладене, очевидно вважаємо важливість вогневої підготовки військовослужбовців НГУ, особливо курсантів – майбутніх командирів бойових підрозділів, які будуть забезпечувати виконання службово-бойових завдань, покладених на НГУ.

Підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації осіб офіцерського складу для НГУ проводиться згідно із законодавством України у Національній академії НГУ [1, ст. 10]. У свою чергу, розробка сучасних моделей і педагогічних технологій (методик) підготовки майбутніх офіцерів НГУ дозволить зменшити кількість травматизму та поранень (загибелі) підлеглого особового складу під час вогневих контактів у майбутній службово-бойовій діяльності, що підкреслює актуальність обраного напрямку дослідження.

Дослідження виконано відповідно до: плану науково-дослідної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка за темою «Професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця у вищій школі в контексті інтеграції України до європейського освітнього простору» (номер державної реєстрації 0117U004242); планів науково-дослідної роботи і дослідно-конструкторських робіт кафедри фізичної підготовки та спорту НАНГУ (2017–2019 рр.).

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проведення навчальних стрільб у системі професійної підготовки військовослужбовців, у т. ч. і практичної підготовки майбутніх офіцерів НГУ, регламентовано наказом Командувача НГУ від 14 березня 2016 р. №151 «Про підготовку військово-службовців, військових частин (підрозділів) Національної гвардії України» [2], а також Курсом стрільб зі стрілецької зброї та озброєння бойових машин НГУ [3] (введеним у дію наказом Командувача НГУ від 28 жовтня 2016 р. № 727). У вищезазначених відомчих нормативно-правових документах викладені практичні рекомендації:

з: удосконалення прийомів і способів дій особового складу під час виконання поставлених завдань; швидкого оволодіння озброєнням і військовою технікою та якісного злагодження підрозділів НГУ в ході бойової та спеціальної підготовки. Незважаючи на значний обсяг необхідного навчального матеріалу, на нашу думку, недостатньо викладені аспекти особливостей підготовки майбутніх офіцерів НГУ.

Подальший аналіз науково-методичної (спеціальної) літератури дозволив виявити ряд напрацювань, у яких викладені основні аспекти практичної підготовленості військовослужбовців. Так, достатньо унікальним за своїм змістом є навчальний посібник авторського колективу: С.М. Банаха, І.С. Винярчука, Ю.Р. Йосипіва, М.Д. Курляка, К.О. Малиновської [4], у якому міститься базова інформація з вогневої підготовки за оновленою тематикою. Викладений матеріал повністю відповідає нормативній базі Національної поліції України (НПУ), що дозволяє його використання у навчальному процесі з підготовки майбутніх офіцерів і в системі професійної підготовки підрозділів поліції. Форма подачі тем і їх наповнення дає можливість якісного проведення занять, а також самостійної підготовки. Однак цей навчальний посібник дотично забезпечує вирішення навчальних питань, які вивчають курсанти НГУ на молодших курсах, і не відображає специфіки вищезазначеної силової структури.

Питання удосконалення техніки та тактики стрільби з табельної вогнепальної зброї в системі професійної підготовки правоохоронців МВС України розкриті науковцями: С.М. Банахом, Б.А. Виноградським, А.М. Ковальчуком, О.І. Сальниковим та іншими ученими. Однак вищезазначені науковці недостатньо приділяють увагу методичній підготовленості майбутніх офіцерів системи МВС України з вогневої підготовки, що надалі унеможлиблює якісну організацію навчальних стрільб у системі професійної підготовки офіцерів – керівників груп професійної підготовки.

Крім цього, увагу привернули наукові напрацювання із суміжних галузей (фізичного виховання, олімпійського та професійного спорту, психології). На нашу думку, ці науково-методичні видання прийнятні для використання їх у практичній підготовці майбутніх офіцерів НГУ, особливо на етапі початкової професійної підготовки. Так, у роботі Л.М. Вайнштейна [5] відповідно до власного довготривалого досвіду виступу на змаганнях різних рівнів розкриваються основні аспекти психологічної підготовки спортсменів, які займаються стрілецьким спортом. Надані Л.М. Вайнштейном практичні рекомендації з психологічної підготовки атлетів у майбутньому дозволять курсантам молодших курсів відпрацьовувати вправи початкових стрільб із табельної вогнепальної зброї

впевнено й ефективно, що у подальшій службово-бойовій діяльності позитивно вплине на виконання завдань за призначенням.

Заслужують уваги роботи А.Я. Корха [6; 7], у яких легко і доступно викладені основні аспекти розминки (підготовчої частини практичного заняття з вогневої підготовки) спортсмена й акцентована увага на засобах підняття працездатності. Такі напрацювання доцільно використовувати під час практичних занять із вогневої підготовки, що дозволить підвищити густоту та щільність заняття, а також дозволить на фоні втоми демонструвати високі результати під час виконання контрольних вправ з ураження цілей.

Не менш цікавими виявилися напрацювання А.П. Кедрова [8], котрий у своїх практичних рекомендаціях звертає увагу на самоаналіз причин незадовільних пострілів, виконаних на змаганнях спортсменами високої кваліфікації. Також автором наведено типові моделі, які дозволяють усунути вище зазначені недоліки під час практичних тренувань, що буде корисним для курсантів молодших курсів під час виконання стрільб із бойової зброї.

Наближеною до обраної теми дослідження виявилася робота Т.Д. Полякової [9], у якій розкриті основні складові частиним методики формування рухових навичок спортсмена, котрий займається стрілецьким спортом, та акцентується увага саме на початковому етапі підготовки атлета, адже неправильна техніка стрільби, закладена на початковому етапі, призводить до значних помилок у майбутньому, і виправити ці помилки на подальших етапах багаторічного спортивного тренування стає надто складно, це призводить до зниження спортивного результату, а в нашому випадку – до неможливості виконання бойового завдання.

Надалі в контексті удосконалення технічної підготовки на етапі початкової підготовки спортсменів вищезазначеного виду спорту привернула увагу робота В.М. Дьячкова [10], у якій розкрита методика удосконалення техніки рухів висококваліфікованих атлетів. Досліджена В.М. Дьячковим технічна майстерність професійних спортсменів є еталонною та прийнятною для впровадження у практику вогневої підготовки курсантів різних років навчання.

Професійно-прикладний аспект підготовки працівників НПУ з вогневої підготовки викладено у науковій праці О.А. Моргунова, О.А. Яреценка та О.В. Хацаюка [11]. Відповідно до власних досліджень авторським колективом рекомендується використовувати в системі професійної підготовки правоохоронців педагогічну технологію із сучасними технічними засобами навчання, спрямовану на удосконалення необхідних навичок стрільби з бойової зброї. Прикладний аспект, запропонова-

ний вищезазначеними фахівцями, в частині використання сучасних технічних засобів навчання корисний для підготовки майбутніх офіцерів НГУ.

У свою чергу, А.А. Карімов відповідно до результатів дослідження у цьому напрямі [12] на високому науково-методичному рівні розкриває складові частини підвищення якості навчально-тренувального процесу спортсменів у прикладному виді спорту «практична стрільба», що дозволить якісним чином інтенсифікувати систему підготовки курсантів – майбутніх офіцерів НГУ зі стрільби з бойової зброї у різних умовах службово-бойової діяльності.

Таким чином, проведений аналіз науково-методичної (спеціальної) літератури у цьому напрямі частково розкрив основи розвитку й удосконалення технічної майстерності майбутніх офіцерів НГУ з вогневої підготовки, що потребує подальшого дослідження та підкреслює актуальність обраної теми.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є розвиток та удосконалення технічної підготовки курсантів Національної академії НГУ зі стрільби з табельної вогнепальної зброї на початковому етапі професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** З метою досягнення поставленої перед нами мети було проведено педагогічний експеримент (2017–2019 рр.), до якого залучалися курсанти Національної академії Національної гвардії України (далі – НАНГУ) командно-штабного факультету (n=52, особи). Досліджуваних курсантів було розподілено на контрольну (Кг, n=26 осіб) та експериментальну (Ег, n=26 осіб) групи. До початку експерименту досліджувані курсанти Ег та Кг за показниками технічної підготовленості зі стрільби з табельної вогнепальної зброї достовірно не відрізнялися.

Проведений моніторинг науково-методичної (спеціальної) літератури дозволив визначити основні критерії та складові частини (параметри), кваліфікаційні характеристики техніки виконання вправ навчальних (бойових) стрільб як компонента технічної підготовленості курсантів молодших курсів НАНГУ. Внаслідок контрольного виконання вправ навчальних стрільб курсантами Ег та Кг на початку педагогічного експерименту встановлено, що результативність ведення ефективного вогню прямо залежить від індивідуального рівня технічної та фізичної підготовленості досліджуваних. Це підтверджується результатами виконання спеціальних фізичних, а також стрілецьких практичних вправ, спрямованих на тестування координаційних якостей курсантів ( $p \leq 0,001$ ).

Слід також зазначити, що незмінною складовою частиною педагогічного експерименту з курсантами Ег було: збільшення об'єму тренувальних навантажень, спрямованих на удосконалення координаційних якостей курсантів, відповідно 33%



і 41% у загальній та фізичній (спеціальній) підготовці; збільшення частини тренувальних засобів комплексного розвитку фізичних якостей у поєднанні з координаційними якостями (з 56% до 70% відповідно); зменшення частини тренувальних засобів розвитку максимальної сили та швидкісно-силової витривалості з 19% до 60% та з 22% до 18% відповідно; використання мультимедійної програми ePresenter T1 [13] (в години самостійної роботи).

Під час застосування розробленої нами педагогічної моделі незмінними залишилися: загальний час практичного заняття; загальна кількість навчальних годин із вогневої підготовки для курсантів 1 року навчання; тривалість і кількість тренувальних і тестових завдань; співвідношення часу та частин практичного заняття; спрямованість технічної підготовки; об'єм технічної та загальної (спеціальної) фізичної підготовки; частина контрольного виконання вправ з вогневої підготовки для початківців.

Наприкінці педагогічного експерименту (червень 2019 р.) визначені достовірні відмінності між показниками Кг та Ег, що вказує на ефективність експериментальної програми навчання. Контрольне тестування рівня технічної підготовленості зі стрільби з табельної вогнепальної зброї (АК-74) курсантами Ег та Кг проводилося в тирі навчального центру НАНГУ. Під час бойових стрільб курсанти Ег продемонстрували кращі результати виконання вправ з вогневої підготовки на відміну від досліджуваних Кг (рис. 1). Це свід-

чить про достатньо високий рівень розвитку координаційних якостей, технічної підготовленості зі стрільби, а також необхідний рівень розвитку спеціальних фізичних якостей.

Таким чином, відповідно до результатів порівняльного аналізу (рис.1) встановлено, що традиційна програма та запропонована нами педагогічна технологія були достатньо ефективними, але в Ег приріст ефективності був на 0,3 бали вище, на відміну від досліджуваних курсантів Кг, що свідчить про високу ефективність запропонованої нами педагогічної технології.

Шляхом педагогічного експерименту виявлені достовірні відмінності ( $p \leq 0,05-0,01$ ) характеристики техніки здійснення пострілу курсантами Ег та Кг. Аналіз групової динаміки результативності контрольного виконання вправ з вогневої підготовки показав, що у курсантів Ег та Кг виявлені вище складові частини технічної підготовленості мають позитивну тенденцію та знаходяться в еталонних межах. Крім цього, у досліджуваних курсантів Ег відбулися конструктивні зміни, які відобразилися у спеціальних рухових якостях і меншому витраченому часі на здійснення пострілу. Ці зміни коливалися в межах від 2,28 до 49,7% ( $p \leq 0,05-0,01$ ). У свою чергу, для Кг зміни показників відбулися у меншій кількості прояву спеціальних прикладних стрілецьких характеристик. В інших характеристиках суттєвих змін помічено не було ( $p \geq 0,05$ ). Відповідно до проведеного педагогічного експерименту сформувалися яскраво виражені відмінності за всіма

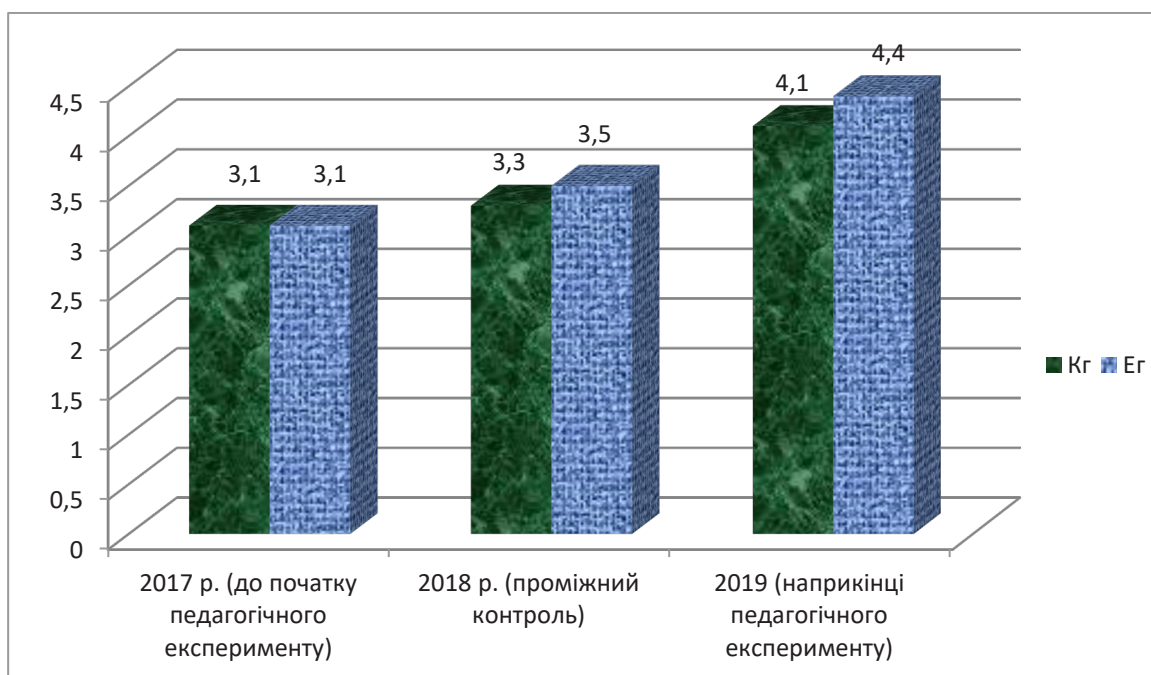


Рис. 1. Динаміка індивідуального рівня виконання контрольних стрільб курсантами Кг та Ег під час педагогічного експерименту (2017–2019 рр.)

\*оцінювання проводилося за 4-бальною шкалою відповідно до нормативної бази з вогневої підготовки для курсантів НАНГУ [3 с. 18–19]; вказано середній бал у Кг та Ег за контрольне виконання вправ із вогневої підготовки)

комплексними показниками технічної підготовленості досліджуваних курсантів Ег та Кг.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, експериментальним шляхом підтверджено високу ефективність розробленої нами педагогічної технології розвитку й удосконалення технічної підготовки курсантів НАНГУ зі стрільби з табельної вогнепальної зброї на початковому етапі професійної підготовки.

Теоретико-методичні підходи навчання й удосконалення техніки виконання практичних вправ (бойових стрільб) із вогневої підготовки визначаються особливостями службово-бойової діяльності майбутніх офіцерів НГУ та спрямованістю на досягнення максимального об'єктивно-метричного результату. Результативність техніки стрільби з бойової зброї забезпечується можливостями тактильної чутливості та рівнем розвитку спеціальних фізичних якостей. Ефективність вищезначеної педагогічної технології є достовірною ( $p \leq 0,01-0,001$ ).

Отриманий наприкінці педагогічного експерименту результат свідчить про суттєвий приріст у вправах із вогневої підготовки, призначених для контролю комплексних показників технічної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ, а також оптимізації характеристик техніки здійснення пострілу. Результати дослідження впроваджені у практику вогневої та спеціальної фізичної підготовки курсантів командно-штабного факультету НАНГУ (етап початкової професійної підготовки).

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі передбачають розробку сучасної педагогічної технології розвитку й удосконалення техніки стрільби зі штатного озброєння з бойових машин, прийнятих на озброєння НГУ.

#### Список використаної літератури:

1. Закон України «Про Національну гвардію». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 17. Ст. 594. Ст. 1 URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/876-18> (дата звернення: 25.06.2019).
2. Наказ Командувача Національної гвардії України Про підготовку військовослужбовців військових частин (підрозділів) Національної гвардії України від 14 березня 2016 р. № 151. *ГУНГУ*. 2016. 15 с.
3. Курс стрільб зі стрілецької зброї та озброєння бойових машин Національної гвардії України (затверджено наказом КНГУ 28 жовтня 2016 р. № 727). *ГУНГУ*. 2016. 203 с.
4. Вогнева підготовка працівника Національної поліції України : навчальний посібник / С.М. Банах, І.С. Винярчук, Ю.Р. Йосипів, М.Д. Курляк, К.О. Маліновська та ін. Львів : ЛьвДУВС, 2018. 408 с.
5. Вайнштейн Л.М. Путь на олимп : стрілецький портал. 2005. URL: <http://www.gpntb.ru/wi-n/search/help/el-cat.html> (дата звернення: 25.06.2018).
6. Стрелковый спорт и методика преподавания : учебник / под общ. ред. А.Я. Корха. Москва : ФиС, 1986. 202 с.
7. Корх А.Я. Совершенствование в пулевой стрельбе. «Разминка стрелка-спортсмена» : стрілецький портал. 2000. URL: [http://www.shooting-ua.com/books/book\\_308.htm](http://www.shooting-ua.com/books/book_308.htm) (дата звернення: 25.06.2018).
8. Кедяров А.П. Почему квалифицированный спортсмен не может разобраться в причинах плохих выстрелов : стрілецький портал. 2000. URL: [http://www.shooting-ua.com/books/bo-ok\\_5-13.htm](http://www.shooting-ua.com/books/bo-ok_5-13.htm) (дата звернення: 25.06.2018).
9. Полякова Т.Д. Формирование двигательных навыков стрелка : учебное пособие. Москва : ИПП Госэкономплана РБ, 1993. 190 с.
10. Дьячков, В.М. Методы совершенствования в технике движений квалифицированных спортсменов. *Пути совершенствования спортивного мастерства*. Москва : Физкультура и спорт, 1996. 229 с.
11. Удосконалення прикладних навичок практичної стрільби в системі професійної освіти Національної поліції України / О.А. Моргунов, О.А. Ярещенко, О.В. Хацаюк. *Честь і закон*. 2016. № 1. С. 49–56.
12. Каримов А.А. Повышение качества тренировочного процесса в прикладном виде спорта «Практическая стрельба» : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2004. 25 с.
13. Інтерактивний мультимедійний тир. Інститут новітніх технологій в освіті (ТОВ «ІНТО»). 2019. URL: <https://into-cs.prom.ua/p469876632-interaktivnij-multimedijnij-tir.html> (дата звернення: 20.06.2019).

#### **Maksymchuk I., Klymovych V., Khatsaiuk O., Harkavi O. Formation of military-applied firearms shooting skills of future officers of the National Guard of Ukraine at the stage of initial professional training**

*The article describes pedagogical technology of development and improvement of technical training of cadets of the National Academy of the National Guard of Ukraine on firing of standard firearms at the initial stage of professional training. Pedagogical technology was developed on the basis of a number of previous scientific researches in this field. The development of the proposed pedagogical technology takes into account their own military service experience (combat experience), as well as the requirements of the present regarding the professional preparedness of future officers of the National Guard of Ukraine. Monitoring of scientific and methodological (special) literature allowed us to determine the purpose, objectives of the research, as well as the plan of the pedagogical experiment. During the pedagogical experiment, the means of special physical*

---

*training and modern technical means of training (ePresenter T1 interactive multimedia shooting range) were widely used. As a result of the pedagogical experiment, significant differences ( $p \leq 0.05-0.01$ ) of the technique of the shot cadets of the experimental and control groups were revealed. The effectiveness of weapons firing techniques is ensured by tactile sensitivity and the level of development of special physical qualities. The effectiveness of the above pedagogical technology is reliable ( $p \leq 0,01-0,001$ ). The result obtained at the end of the pedagogical experiment indicates a significant increase in fire training exercises designed to control the complex technical readiness of future officers of the NGU, as well as the optimization of the characteristics of the technique of shooting. Prospects for further exploration in this area include the development of modern pedagogical technology for the development and improvement of the technique of firing regular weapons from combat vehicles adopted by the NGU.*

**Key words:** professional training, technical training, firing training, physical training, cadets, coordination skills, modern technical means of education, pedagogical technology, servicemen.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.15>

**О. О. Матвєєва**

доктор педагогічних наук,  
професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя  
Харківського національного педагогічного університету  
імені Г. С. Сковороди

**Г. В. Зуб**

викладач кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя  
Харківського національного педагогічного університету  
імені Г. С. Сковороди

## ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК КЕРІВНИКІВ АМАТОРСЬКИХ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОЛЕКТИВІВ

*Статтю присвячено результатам експериментальної роботи з формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів. Відзначено, що проблема формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва є предметом вивчення у багатьох педагогічних розвідках, однак формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів лишилося поза увагою науковців. Визначено структуру фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів, що містить такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, функціональний, комунікативний, рефлексивний; критерії, показники та методики оцінки рівня сформованості зазначених компонентів фахової компетентності. Для формування фахової компетентності було розроблено технологію, запровадження якої мало такі етапи: організаційний, основний, підсумково-аналітичний, контрольний-узагальнюючий. На підготовчому етапі експерименту було: відібрано методики, спрямовані на формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів; визначено вибірку генеральної сукупності магістрантів експериментальної та контрольної груп; зроблено порівняльний аналіз показників рівня сформованості фахової компетентності у контрольній та експериментальній групах на початку експерименту. У процесі основного етапу експерименту, було здійснено впровадження технології формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів. На підсумково-аналітичному етапі було: проведено аналіз рівня сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної та контрольної груп; здійснено порівняльний аналіз показників рівня сформованості фахової компетентності експериментальної та контрольної груп.*

*Аналіз результатів дослідження засвідчив, що в експериментальній групі майбутні вчителі музичного мистецтва виявили вищий порівняно з контрольною групою рівень сформованості фахової компетентності. Таких результатів вдалося досягти завдяки впровадженню розробленої технології.*

**Ключові слова:** фахова компетентність, компоненти, майбутні вчителі музичного мистецтва, керівники аматорських інструментальних колективів.

**Постановка проблеми.** Зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві України, свідчать про суттєве прагнення підростаючого покоління до слухання та виконання музичних творів різних стилів і жанрів, від фольклору і класики – до джазу й авангарду. Таку можливість до власної реалізації їм надають численні аматорські колективи – хоріві, театральні, вокальні, вокально-інструментальні, інструментальні, народні, естрадні. У зв'язку з цим актуальною стає професійна підготовка керівників аматорських колективів, в т. ч. й інструментальних, формування їхньої фахової компетентності.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва досліджено у працях Є. Валіт [2], О. Матвєєвої [4], І. Полубояриної [7], Є. Проворової [8], Л. Пушкар [9] та ін. Дослідженню фахової компетентності вчителя музичного мистецтва присвячено багато наукових розвідок (В. Андрющенко [1], М. Михаськова [5] та ін.). Специфіка підготовки студентів до керівництва естрадними, аматорськими, народними колективами порушувалася у працях Н. Дермельової [3], Л. Паньків [6], М. Пшенічних [3], М. Филипчук [10] та ін., однак поза увагою нау-

ковців залишилися проблеми формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів.

**Мета статті** – визначення результатів формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі нашого дослідження було обґрунтовано структуру фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва як керівника аматорського інструментального колективу, що містить такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, функціональний, комунікативний, рефлексивний. Мотиваційний компонент характеризує мотивацію до професійної діяльності в межах аматорського інструментального колективу, допомогу у підвищенні індивідуального загальнокультурного рівня кожного учасника колективу, спрямованість на просвітницьку діяльність, що передбачає використання індивідуального й аксіологічного підходів відповідно до професійних цінностей. Когнітивний компонент відображає оволодіння знаннями у галузі музичної теорії, аранжування, методики ансамблевої й оркестрової репетиційної роботи, єдність методологічних і теоретичних знань, що є необхідним для якісної професійної діяльності, розвитку власних професійних якостей, умінь і навичок, самостійного здобування нових знань. Функціональний компонент передбачає володіння студентами уміннями та навичками у галузі музичного виконавства, міжособистісної комунікації, керівництва репетиційним процесом, готовність до просвітницької діяльності, постійного підвищення виконавського рівня учасників колективу й потребує актуалізації й реалізації особистісного потенціалу студента, його готовності до саморозвитку та самовдосконалення. Комунікативний компонент фахової компетентності відображає комунікативні уміння і навички керівника аматорського інструментального колективу, володіння фасилітативними техніками, здатність до запобігання конфліктам. Рефлексивний компонент відображає комплекс вмінь аналізувати, оцінювати, контролювати власну професійну діяльність щодо керівництва аматорським інструментальним колективом та поєднує знання, уміння, ставлення і цінності, спрямовані на удосконалення власного виконавського та диригентського рівнів і виконавського рівня учасників колективів.

У дослідженні визначено критерії сформованості фахової компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва як керівників аматорського інструментального колективу (мотиваційний, когнітивний, функціональний, комунікативний, рефлексивний), розкрито їхню структуру, зміст і методики вимірювання.

У процесі дослідження обґрунтовано технологію розвитку фахової компетентності у процесі професійної підготовки в умовах університету. Запровадження технології формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів мало такі етапи: організаційний, основний, підсумково-аналітичний, контроль-но-узагальнюючий.

Мета експерименту полягала у перевірці ефективності розробленої та обґрунтованої технології формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів. У процесі експерименту було створено контрольну й експериментальну групи.

На підготовчому етапі експерименту було здійснено таку роботу:

- відібрано методики, спрямовані на формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів;

- відібрано вибірку генеральної сукупності магістрантів експериментальної та контрольної груп;

- зроблено порівняльний аналіз показників рівня сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів контрольної та експериментальної групи на початок експерименту.

У процесі основного етапу експерименту було впроваджено технології формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів.

На підсумково-аналітичному етапі експерименту було:

- проведено аналіз рівня сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів експериментальної та контрольної груп;

- здійснено порівняльний аналіз показників рівня сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів експериментальної та контрольної груп.

З метою визначення рівня сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів нами було здійснено: визначення критеріїв, показників і методик оцінки рівня сформованості зазначених компонентів фахової компетентності.

У ході дослідження було визначено такі критерії: мотиваційний критерій (мотиви формування фахової компетентності, потребу у формуванні

фахової компетентності, ціннісні орієнтації на досягнення високих результатів формування фахової компетентності); когнітивний критерій (професійні, психолого-педагогічні та методологічні знання, знання методів міжособистісної комунікації); функціональний критерій (педагогічну та виконавську майстерність, уміння міжособистісної комунікації, спрямованість до просвітництва, колективної творчості, здатність до саморозвитку і самовдосконалення); комунікативний критерій (комунікативні, організаторські уміння й навички, фасилітативні уміння, здатність запобігати конфліктам); рефлексивний критерій (уміння оцінювати, аналізувати, контролювати власну професійну діяльність щодо керівництва аматорським інструментальним колективом).

На контрольно-узагальнювальному етапі експерименту було здійснено кількісний і якісний аналіз результатів; узагальнено результати експерименту, перевірено вірогідність отриманих результатів із використанням методів математичної статистики; сформульовано основні положення та висновки за результатами дослідження; розроблено рекомендації щодо формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів.

Сформованість фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів і її компонентів оцінювалася виходячи з таких рівнів: високого, середнього, низького.

На підготовчому етапі експерименту було проведено початковий діагностичний зріз із метою вивчення вихідного рівня сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів контрольної та експериментальної груп за визначеними компонентами.

За результатами обробки даних експерименту проаналізовано рівень сформованості фахової компетентності та її компонентів у майбутніх учителів музичного мистецтва. Визначення сформованості кожного компонента дозволило схарактеризувати всі складники, які відображають рівень значущості та їх взаємозв'язок з фаховою компетентністю майбутніх учителів музичного мистецтва (табл. 1).

Аналіз отриманих результатів дав змогу стверджувати, що в експериментальній групі порівняно з контрольною показники сформованості компонентів фахової компетентності на приблизно однаковому рівні.

У подальшій роботі ми дослідили результати експерименту за кожним критерієм. Результатом стало з'ясування динаміки рівнів сформованості фахової компетентності та її компонентів (мотиваційного, когнітивного, функціонального, комунікативного, рефлексивного). З цією метою ми порівняли результати до початку та після завершення експерименту за кожним компонентом (табл. 2).

Аналіз результатів експериментальної роботи показав, що рівень сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструменталь-

Таблиця 1

**Рівень сформованості фахової компетентності та її компонентів майбутніх учителів музичного мистецтва на початку експерименту**

| №                     | Показники                | КГ, % | ЕГ, % | Достовірність відмінностей |
|-----------------------|--------------------------|-------|-------|----------------------------|
| 1                     | Мотиваційний компонент   | 51,6  | 50,3  | p>0,05                     |
| 2                     | Когнітивний компонент    | 53,8  | 54,4  | p>0,05                     |
| 3                     | Функціональний компонент | 48,6  | 49,3  | p>0,05                     |
| 4                     | Комунікативний компонент | 45,2  | 44,3  | p>0,01                     |
| 5                     | Рефлексивний компонент   | 52,1  | 51,4  | p>0,05                     |
| Фахова компетентність |                          | 50,3  | 49,9  | p>0,05                     |

Таблиця 2

**Динаміка сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів за компонентами на початок і кінець експерименту**

| №                     | Компоненти               | КГ, % |       |               | ЕГ, % |       |               |
|-----------------------|--------------------------|-------|-------|---------------|-------|-------|---------------|
|                       |                          | до    | після | показник змін | до    | після | показник змін |
| 1                     | Мотиваційний компонент   | 51,6  | 59,8  | 8,2           | 50,3  | 76,7  | 26,4          |
| 2                     | Когнітивний компонент    | 53,8  | 62,5  | 8,7           | 54,4  | 75,2  | 20,8          |
| 3                     | Функціональний компонент | 48,6  | 60,9  | 12,3          | 49,3  | 67,6  | 18,3          |
| 4                     | Комунікативний компонент | 45,2  | 54,7  | 9,5           | 44,3  | 71,9  | 27,6          |
| 5                     | Рефлексивний компонент   | 52,1  | 64,6  | 12,5          | 51,4  | 70,7  | 19,3          |
| Фахова компетентність |                          | 50,3  | 60,5  | 10,2          | 49,9  | 72,4  | 22,5          |

них колективів в експериментальній групі зріс на 22,5% (на початок – 49,9,3%, на кінець – 72,4%). У магістрантів контрольної групи рівень сформованості фахової компетентності зріс на 10,2% (на початок – 50,3%, на кінець – 60,5%).

У магістрантів експериментальної групи на кінець педагогічного експерименту рівень сформованості мотиваційного компонента зріс на 26,4% (на початок – 50,3%, на кінець – 76,7%); когнітивного – на 20,8% (на початок – 54,4%, на кінець – 75,2%); функціонального – на 18,3% (на початок – 49,3%, на кінець – 67,6%); комунікативного – на 27,6% (на початок – 44,3%, на кінець – 71,9%); рефлексивного – на 19,3% (на початок – 51,4%, на кінець – 70,7%). У магістрантів контрольної групи також спостерігалася тенденція до збільшення компонентів фахової компетентності на кінець експерименту: рівень сформованості мотиваційного компонента зріс на 8,2% (на початок – 51,6%, на кінець – 59,8%); когнітивного – на 8,7% (на початок – 53,8%, на кінець – 62,5%); функціонального – на 12,3% (на початок – 48,6%, на кінець – 60,9%); комунікативного – на 9,5% (на початок – 45,2%, на кінець – 54,7%); рефлексивного – на 12,5% (на початок – 52,1%, на кінець – 64,6%).

Отже, можна стверджувати, що позитивна динаміка показників мотиваційного, когнітивного, функціонального, комунікативного, рефлексивного критеріїв сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є результатом поетапного впровадження технології на відповідних курсах, лекційних і практичних заняттях, консультаціях, тренінгах, круглих столах. Прояв майбутніми вчителями музичного мистецтва експериментальної групи, які мають керувати аматорськими інструментальними колективами, вищого рівня сформованості компонентів фахової компетентності порівняно з контрольною групою зумовлений оволодінням системою теоретичних і методичних професійно важливих знань та умінь із питань естрадного виконавства, аранжування, спілкування; обізнаністю із формами, методами та засобами репетиційної та індивідуальної роботи; специфікою репертуару та прийомів гри тощо. Актив незалучення майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування отриманих знань з естрадного виконавства, аранжування, прийомів і методів фасилітації на практиці забезпечувалося раціональною побудовою процесу навчання, впровадження технології формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Тематика і послідовність проведення лекційних і практичних занять, основними завданнями яких було: презентація шляхів підвищення теоретичного, професійного та методичного рівня проведення репетицій та індивідуальних занять; добір і застосування у репетиційній та індивідуальній роботі нових

форм, ефективних методів, раціональних прийомів і засобів навчання; інтенсифікація репетиційного процесу за рахунок використання фасилітативних методик; розробка навчально-методичних матеріалів; вдосконалення системи контролю за діяльністю учасників колективів, дало змогу сформувати фахову компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва. Позитивні зрушення у формуванні компонентів фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної групи зумовлені, на нашу думку, правильною організацією освітнього процесу факультету мистецтв університету і якістю викладання дисципліни «Оркестровий клас».

Таким чином, компоненти фахової компетентності (мотиваційний, когнітивний, функціональний, комунікативний, рефлексивний) формуються, розвиваються, вдосконалюються, перебуваючи у взаємному зв'язку, та впливають один на одного. Результати проведеного порівняльного аналізу свідчать про те, що розроблена та впроваджена технологія формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів досягла своєї мети. Можемо зробити висновок, що формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів є мало-ефективним лише за умови традиційної професійної підготовки.

Проведений аналіз результатів дослідження засвідчив, що в експериментальній групі майбутні вчителі музичного мистецтва виявили вищий порівняно з контрольною групою рівень сформованості фахової компетентності. Таких результатів вдалося досягти завдяки впровадженню розробленої технології.

Можна стверджувати, що запропонована технологія розвитку фахової компетентності, сучасні форми, методи й засоби навчання є ефективними та такими, що мають бути рекомендованими для практичного застосування у закладах вищої освіти, а також у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Висновки і пропозиції.** Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників аматорських інструментальних колективів. Сучасність диктує нові підходи в освіті, сконцентровані на впровадженні нових освітніх технологій за допомогою «відкритого цифрового контенту» [11]. Отже, формування компетентностей випускника мистецького профілю має переходити до впровадження сучасних інформаційних технологій, запровадження дистанційного навчання у процес професійної підготовки сучасного конкурентоспроможного фахівця.

**Список використаної літератури:**

1. Андрущенко В.П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2000. 20 с.
2. Валіт Е.А. Музична компетентність учителя музики як основа його педагогічної діяльності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія.* Ялта : РВВ КГУ, 2009. Вип. 18. Ч. 2. С. 165–171.
3. ДERMельова Н., Пшеничних М. Досвід організації колективного народно-інструментального виконавства в підготовці майбутніх учителів музики. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* Слов'янськ : ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2018. Вип. 8. С. 111–117.
4. Матвєєва О.О. До проблеми діагностики соціально–професійної компетентності майбутніх учителів музики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки.* 2015. Вип. 3. С. 182–190.
5. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 235 с.
6. Паньків Л.І. Теорія та методика підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ, 2005. 18 с.
7. Полубоярина І.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2008. 210 с.
8. Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 248 с.
9. Пушкар Л.В. Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2009. 20 с.
10. Филипчук М. Керівництво естрадним колективом в системі музично-творчої діяльності. *Вісник ХДАДМ. Дизайн-освіта в Україні: сучасний стан, перспективи розвитку та євроінтеграція.* 2011. № 4. С. 216–218.
11. European Commission: Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2014. 68 p.

**Matvieieva O., Zub G. Ways of formation of professional competence of future music art teachers as leaders of amateur instrumental collectives**

*The article is devoted to the results of the experimental work on the formation of professional competence of future music teachers as leaders of amateur instrumental collectives. It has been noted that the problem of forming the professional competence of a future music teacher is a subject of study in many pedagogical developments, but the formation of professional competence of future music teachers as leaders of amateur instrumental collectives has remained out of the scientists' attention. The structure of professional competence of future music teachers as heads of amateur instrumental collectives has been determined, which contains the following components: motivational, cognitive, functional, communicative, reflexive; criteria, indicators and methods of assessing the level of formation of these components of professional competence. For the formation of professional competence technology was developed, the introduction of which had the following stages: organizational, basic, final-analytical, control-generalizing. During the preparatory phase of the experiment, the following methods were selected: aimed at forming the professional competence of future music teachers as leaders of amateur instrumental collectives; the sample of the general population of undergraduate students of the experimental and control groups was determined; a comparative analysis of indicators of the level of professional competence formation in the control and experimental groups at the beginning of the experiment. During the main stage of the experiment, the technology of forming the professional competence of future music teachers as leaders of amateur instrumental groups was implemented. At the final analytical stage, the following was carried out: the analysis of the level of professional competence formation of future music teachers of experimental and control groups; the comparative analysis of indicators of the level of professional competence of the experimental and control groups was carried out.*

*The analysis of the results of the study showed that in the experimental group future teachers of music art showed higher level of professional competence formation than in the control group. Such results were achieved through the implementation of the developed technology.*

**Key words:** professional competence, components, future music teachers, heads of amateur instrumental collectives.



УДК 811.161.2'243:378.147:37.02  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.16>

**Т. В. Михайлова**

кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології  
Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова

## УКРАЇНСЬКА ТЕРМІНОЛОГІЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

*Статтю присвячено проблемам, що виникають під час навчання іноземних студентів української професійної термінології. Актуальність дослідження зумовлена потребою виявлення і подолання труднощів навчання іноземних студентів архітектурно-будівельної термінології. Мета статті – описати проблеми викладання української термінології архітектури й будівництва іноземним студентам і запропонувати шляхи їх розв'язання.*

*Процес вивчення термінології відбувається у три етапи: репрезентація термінів, виконання вправ для засвоєння термінів, моделювання професійних ситуацій для навчання професійного мовлення. На першому етапі важлива семантизація термінів для їх розуміння і правильного вживання. Ефективні такі способи семантизації термінів, як наведення дефініцій, використання синонімів і антонімів, візуалізація, морфемний і словотворчий аналізи, приклади функціонування термінів у словосполученнях, перекладання.*

*На другому етапі навчання іноземців термінології потрібно забезпечити навчальний процес сучасною фаховою лексикою та спеціальними текстами, дібраними за визначеними критеріями.*

*На третьому етапі варто моделювати розмовні професійні ситуації: «замовник – архітектор», «замовник – будівельник», «архітектор – будівельник». Виявлено, що за таких умов студенти можуть навчитися формулювати фахові висловлювання українською мовою, дотримуватися норм літературної мови, обґрунтовувати власну думку, тобто відбуватиметься формування комунікативної термінологічної компетентності. Викладачі мови й викладачі спеціальних дисциплін мають взаємодіяти, узгоджувати кількість і склад термінів, що вивчаються, усувати розбіжності в поясненні їхніх значень.*

*Серед шляхів покращення навчання іноземців української термінології запропоновано в подальшому активно використовувати інноваційні педагогічні технології, укладати тлумачні термінологічні словники й навчальні посібники з текстами для кожної конкретної спеціальності, проводити більше українськомовних позааудиторних наукових заходів, використовувати інтернет-ресурси, розвивати дистанційне навчання тощо.*

**Ключові слова:** українська мова як іноземна, проблеми навчання іноземних студентів, термін, семантизація лексики, комунікативна компетентність.

**Постановка проблеми.** Навчання іноземців української мови у вишах – це порівняно молодий напрям у методиці викладання мови, хоча варто відзначити деякі успіхи в його розбудові. Тому науковці приділяють значну увагу розроблянню великої кількості проблем, а особливо – вирішенню важливого питання про пошуки ефективних способів навчання іноземних студентів національної спеціальної лексики, що полегшить їм процес оволодіння професією. Отже, *актуальність* дослідження зумовлена потребою виявлення труднощів навчання іноземних студентів української архітектурної і будівельної термінології та з'ясування шляхів удосконалення цього освітнього процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості навчання іноземних студентів української мови, зокрема термінології, досліджують Л. Боднарюк, Н. Дейниченко, З. Куньч, М. Левіна, Н. Литвиненко, І. Процик, Л. Селіверстова, А. Тимченко, О. Тростинська, Н. Ушакова, Г. Хирівська й ін., які одноставно стверджують, що професійне

мовлення фахівця будь-якої сфери діяльності залежить від сформованості його словникового (і термінологічного) запасу, а опанування спеціальної лексики є необхідним складником у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, оскільки термінологія наукового стилю є водночас засобом здобуття галузевих знань.

Проте під час навчання іноземних студентів української мови постає безліч проблем. Так, дослідниця З. Куньч виокремлює чотири проблеми у процесі засвоєння студентами-іноземцями української термінології: 1) відсутність української спеціальної лексики під час повсякденної комунікації іноземців в українськомовному середовищі, оскільки вживають терміни переважно в науковому мовленні, яке ці студенти мають лише в аудиторії; 2) недостатня усталеність і впорядкованість деяких національних терміносистем; 3) розбіжності пояснення значень одиниць професійної лексики під час занять з української мови як іноземної та спеціальних дисциплін викладачами-філологами й фахівцями технічних

галузей; 4) ознайомлення іноземців із професійним жаргоном під час виробничої практики, який заважає опануванню нормативної термінології [6, с. 198–199]. Ми погоджуємося з дослідницею, що це серйозні проблеми, які потребують урахування й обов'язкового розв'язання під час викладання, однак уважаємо, що насправді проблем у навчанні іноземців основ уживання термінологічної лексики набагато більше.

**Мета статті** – описати проблеми навчання іноземних студентів української архітектурно-будівельної термінології й окреслити шляхи їх розв'язання.

**Виклад основного матеріалу.** Професійне навчання передбачає формування вмінь використання української мови як засобу систематичного розширення власних фахових знань і навичок. Професійна комунікативна компетентність формується шляхом поповнення словникового запасу іноземних студентів новими термінологічними одиницями в результаті систематичної праці з фаховими текстами, насиченими галузевою термінологією. Процес навчання термінологічної лексики зазвичай має три етапи (відповідно до етапів формування вмінь і навичок):

1) уведення термінів: ознайомлення із планом вираження й планом змісту фахової лексики, тобто презентація, звернення уваги на вимову й правопис термінів, їх семантизація, словотворчий аналіз, приклади вживання для впізнання й розуміння термінів (сполучуваність з іншими термінами);

2) підготовчі (мовні) вправи для запам'ятовування студентами термінів: обирання визначення серед кількох варіантів або формулювання таких визначень, праця із професійною лексикою в текстах та ін.;

3) вправи для тренування щодо вживання термінів у мовленнєвих ситуаціях (моделювання можливих професійних обставин, за яких студенти відпрацьовують навички автоматичного вживання термінів в усному й писемному мовленні) [9, с. 24]. Ми погоджуємося з ученими, які твердять, що моделювання можливих професійних ситуацій спілкування (отже, багаторазове повторювання термінологічних одиниць у різних граматичних формах протягом заняття) допомагає засвоювати терміни й формувати іншомовну комунікативну компетентність [9, с. 24]. Тут варто звернути увагу на те, що студенти певного профілю навчання повинні опановувати не тільки лексику свого фаху, але й терміни загальнонаукові, суміжних наук, а також удосконалювати навички граматичного оформлення термінів і вживання їх у мовленні та, звісно, поглиблювати знання загальнонавчальної лексики.

Труднощі, пов'язані з викладанням української термінології іноземцям, є на всіх цих етапах,

тому до вищезгаданих З. Куньч [6] варто додати й інші, не менш суттєві проблеми викладання професійної лексики. Так, *проблемою*, наприклад, є *правильна семантизація термінів* на заняттях з української як іноземної на першому – четвертому курсах. Навчаючи спеціальної лексики, викладач повинен мати уявлення про специфіку термінологічного матеріалу (бути обізнаним із фаховою інформацією), уміти безпомилково ввести терміни у професійне мовлення за допомогою ефективних методичних прийомів, яким, зокрема, є наведення дефініції, що вказує на найближче родове поняття та суттєву відмітну ознаку: *ущільнення ґрунтів – «штучне підвищення щільності ґрунтів зменшенням об'єму порожнин у них без докорінного зміння фізико-хімічного стану ґрунту»* [13, с. 199]. Однак, подаючи визначення фахового поняття, варто враховувати рівень професійної підготовки іноземних студентів і рівень володіння спеціальною лексикою, поданою в дефініції. Можна також описати певне поняття за допомогою конструкцій, що вказують на кваліфікацію явища (предмета), призначення, склад, належність до класу, сферу застосування тощо.

Варто звернути увагу на те, що технічна терміносистема – це сукупність ієрархічно організованих термінів, оскільки найяскравішим свідченням системності будь-якої терміносистеми є наявність в її сфері гіперо-гіпонімічних (родових) відношень. Якщо студенти уявлятимуть ієрархію фахових понять, це сприятиме ефективному запам'ятовуванню відповідних термінів: *за архітектурно-конструктивними ознаками промислові будівлі поділяють на одноповерхові, багатоповерхові й змішаної поверховості; одноповерхові будівлі залежно від кількості прогонів можуть бути одно- й багатопрогонними* [5; 10]. Уважаємо, що треба впорядкувати терміни відповідно до умов і цілей навчання, установити ієрархічні (гіперо-гіпонімічні) відношення між цими одиницями, оскільки викладання мови та вироблення навичок користування нею потребують не тільки виявлення лексичного навчального мінімуму, що відрізняється від частотних словників, але й поділу його на лексико-семантичні розряди (групи) для забезпечення його конкретизації та послідовності вивчення.

Семантизацію термінів, безумовно, варто поєднувати з іншими методами:

1) із поясненням значень слів за допомогою наочних матеріалів, які зацікавлять студентів, сконцентрують увагу на потрібному, сприятимуть кращому засвоєнню матеріалу. Це досить ефективний засіб подання нової фахової лексики [9, с. 25]. Хоча, на думку деяких учених, значення далеко не всіх термінів можна репрезентувати за допомогою наочності [7, с. 139; 14, с. 106], усе ж можемо твердити, що демонстрування більшості

виробничих процесів, споруд, будівель та їхніх частин, пристроїв, речовин і матеріалів, інших номенклатурних найменувань в архітектурній і будівельній галузях усе ж реально подати за допомогою фото, карток із рисунками, аудіо- та відео-матеріалів;

2) із добором синонімічних (рідше антонімічних) термінів. Так, зокрема, корисною вправою є добирання повних синонімів: а) запозиченого й власне українського термінів, коли іншомовний допомагає зрозуміти значення питомого: *брекватер – хвилелом, гравітація – тяжіння* [13]. Хоча часто буває й навпаки, коли термін з українськими (і запозиченими) елементами пояснює чужомовні терміноелементи: *фотоелектричний генератор – сонячна батарея, метаморфічні породи – видозмінені породи* [13]; б) обох власне українських, якщо один уже відомий і потрібний для пояснення іншого: *коливання – хитання* [13]; в) обох іншомовних: *фарфор – порцеляна* [13] тощо. Під час вивчення термінів фаху варто розшифровувати й абрєвіатури: *ДСП – деревостружкові плити, генплан – генеральний план, ЛЕП – лінія електропередачі, ТУ – технічні умови* [2; 13]. Додаємо ще й завдання на добір і вивчення антонімів, які допомагають уточнити значення термінів під час їх семантизації, зрозуміти ступінь вияву певних характеристик спеціальних явищ, предметів, матеріалів: *сили притягання – сили відштовхування, скло неорганічне – скло органічне* [13].

Варто попереджати студентів, що різні наукові школи або фахівці різних регіонів України можуть користуватися неоднаковими термінами на позначення тих самих об'єктів або явищ: *креслення (рисунок)* [10] – *кресленник* [13] – *креслення (рисунок, креслюнок)* [11];

3) із зазначенням походження термінів, їхньої структури, способів творення (морфологічних / субпідрядник, асфальтування, містобудування /, семантичного / шляхом термінологізації: *бики, ківш, лебідка /, синтаксичного / залізобетонні конструкції монолітні, залізобетонні конструкції збірні /* [13]. Потрібне пояснення значень іншомовних терміноелементів: *гігро- – «волога» (гігрометр)* [3].

Актуальний аналіз значень найбільш уживаних національних словотворчих афіксів під час ознайомлення з лексикою або читання фахових текстів, оскільки знання їхньої семантики потрібне для творення нових спеціальних одиниць, розуміння значень спільнокореневих та інших термінів, утворених за однією словотворчою моделлю: *висотомір, вологомір, газомір, калібромір* тощо [10]. Однак значення морфем можуть бути відмінними, унаслідок чого терміни нібито з однаковими структурними елементами можуть мати різні значення: *електропроводка – водонепроникність; провисання – висота* тощо [4] (це може зумовлю-

вати труднощі для студентів під час семантизації слів);

4) із визначенням похідних певного терміна. У такий спосіб можна не тільки одразу ознайомити студентів із декількома спільнокореневими термінами, витлумачити їх, але й збагатити словниковий запас новими спеціальними одиницями: *зварювати – зварювання, зварюваність; тепло – теплоносій, теплообмін(ник), теплопостачання, теплопровід(ність)* тощо [13];

5) із наведенням прикладів одного з найпоширенішого типу термінів досліджуваних галузей – словосполучень, які, з одного боку, указують на видові поняття родової назви, тобто ієрархію наукових понять, а з іншого – демонструють дистрибутивні можливості описуваної одиниці: *арматура – гнучка й жорстка, напружена й ненапружена, кільцева, гарячекатана й холодноформована* тощо [13]. Варто звертати увагу на структуру й змістове наповнення складених термінів, можливі зміни в їхніх значеннях;

6) перекладання чужими мовами, якщо інші способи пояснення значення вичерпано. Щоправда, такий прийом, виправданий на початковому етапі вивчення української як іноземної, на жаль, забезпечує лише ознайомлення з термінами, але не виявляє особливостей семантики українських термінів, не вказує на системні зв'язки між одиницями спеціальної лексики, часто не виявляє особливостей їх застосування. Зрозуміло, що студенти намагаються знайти відповідник у рідній мові або мові-посереднику, щоби знайти підтвердження правильного розуміння значення спеціальної одиниці. Іноземці в разі потреби звертаються до ресурсів Інтернету, щоб перекласти ті чи інші терміни, проте варто зауважити, що машинне перекладання не завжди надає правильні варіанти відповідно до значення спеціальних одиниць, тому варто переорієнтовувати здобувачів освіти на користування перевіреними технічними словниками. Однак трапляються й такі випадки, коли студенти просто не знають, наприклад, англійський термін, тоді спосіб перекладання не допомагає під час пояснення семантики спеціального слова, тому доводиться тлумачити значення невідомого терміна, наводити синоніми тощо.

Отже, вдале поєднання різних способів семантизації допоможе чужоземним здобувачам освіти краще зрозуміти й засвоїти українські одиниці, що дасть змогу студентам навчитися вільно вживати нові слова і словосполучення.

Дослідники майже однотайно підкреслюють *проблему послідовного й системного вивчення спеціальної термінології* [1; 6; 14], що найчастіше відбувається під час праці з науковими текстами. Сприяють засвоєнню термінів і поєднання різних форм навчальної діяльності: регулярна словникова праця, виконання лексичних і граматичних

вправ, моно- та діалогічне мовлення, оскільки саме системність і систематичність у вивченні української мови як іноземної забезпечить оволодіння фаховою лексикою. Головне, щоб обов'язково були змодельовані професійні розмовні ситуації («замовник – архітектор», «замовник – будівельник», «керівник – робітник», «архітектор – будівельник»), які навчатимуть студентів формулювати думки українською, дотримуватися норм літературної мови, аналізувати власне й чуже мовлення, коректно й аргументовано сперечатися, доводити власну думку, змушуватимуть іноземців говорити на професійні теми, тобто будуть сприяти набуттю комунікативно-термінологічної компетентності, вихованню особистості майбутнього фахівця. Вивченню термінології надає системності також паралельне опанування фахових дисциплін, регулярне відвідування занять і консультацій із них, що значно полегшує розуміння термінів і, безумовно, допомагає кращому їх запам'ятовуванню.

Серед проблем викладання спеціальної лексики варто назвати й таку, як *не завершене ще укомплектовування навчально-методичного забезпечення навчання української мови як іноземної* (методична база поки що не заповнена цілком, тому що це відносно молода навчальна дисципліна). До такого забезпечення викладання української іноземцям належать підручники з наукового стилю мови за фахом, посібники із граматики, збірники соціокультурних текстів для читання, збірники вправ, навчальні й контрольні комп'ютерні тести, збірники контрольних робіт, тлумачні й перекладні термінологічні словники, загальномовні лексикографічні праці, посібники щодо написання наукових праць (реферати, анотації, проєктні роботи), мультимедійні презентації, фоно- і відеотека тощо. Тому варто активно поповнювати навчально-методичну базу для викладання української іноземцям новими дидактичними матеріалами, присвяченими, зокрема, уведенню нової термінології в мовлення студентів і її засвоєнню.

*Проблема текстового забезпечення.* Вивчення основ певної спеціальності залежить і від правильно дібраного текстового матеріалу (аудіо-, відеоматеріал або друкований), що є джерелом актуальної професійної інформації, термінів і граматичних конструкцій, засвоєння яких є основою для формування мовленнєвих навичок студентів і дасть змогу пришвидшити процес навчання української як іноземної, а також фахових дисциплін. Праця з вивчення термінологічної лексики на основі наукового тексту дає змогу іноземним студентам поглиблювати свої знання зі спеціальності, збагачувати активний і пасивний термінологічний запас, підвищувати мотивацію до навчання, розвивати власну наукову картину

світу. Варто зазначити, що підручників і посібників із вивчення українських будівельних та архітектурних термінів для студентів I – IV курсів поки що обмаль, однак це важлива проблема, що потребує термінового вирішення. Із фахових посібників, опублікованих в університеті, для введення нових термінів і закріплення знань із названих галузей власноручно добираємо (і досить часто адаптуємо) тексти, зважаючи на такі принципи (критерії): професійна значущість, наукова інформативність і новизна, проблемність, змістова насиченість і завершеність, жанрове різноманіття, структурна зв'язність, інтертекстуальність (погодження чи сперечання з іншими авторами), мовна доступність тощо [12, с. 63–64; 8, с. 130–132]. Водночас звертаємо увагу на те, щоби фахові тексти містили відомості про новітні досягнення в зазначених галузях людської діяльності, а спеціальна лексика була пов'язана із професійними інтересами студентів і відповідала сучасному рівневі розвитку цієї сфери. Читання літератури за фахом збагачує термінологічний лексикон студентів, що формує фахову комунікативну компетентність, оскільки саме на основі праці зі спеціальними текстами можна відпрацювати вміння формулювати визначення, укладати власні професійні висловлювання.

Із досвіду викладання української як іноземної знаємо, що *наявні навчальні посібники з наукового стилю мовлення не досить повно відбивають фахові терміносистеми*, оскільки висвітлюють далеко не всі професійні теми, тому не репрезентують цілісної наукової картини певного фаху. Незважаючи на обмежену кількість годин, відведену нині на вивчення української як іноземної, варто дбати про охоплення значної кількості спеціальних тем у цих виданнях, що репрезентуватиме більше коло професійних проблем, отже, і фахової лексики.

Ефективність опанування термінології, потрібної для оволодіння іноземними студентами відповідної спеціальності, залежить, на нашу думку, і від *правильного добору лексики з фахових текстів і термінографічних джерел*, визначення обсягу спеціального словника, необхідного для забезпечення професійної комунікації, передання професійних відомостей. Викладач, добираючи термінологічну лексику для роботи зі студентами на занятті, має враховувати відповідність термінів навчальним програмам, уживаність (поширеність) термінів, їхню продуктивність і важливість для розуміння наукової інформації, рівень фахової підготовки студентів, рівень сформованості лінгвістичної компетенції студентів, достатність обсягу лексики для забезпечення комунікації здобувачів освіти у професійній діяльності.

На наше переконання, невеликі за обсягом словники з посібників не можуть бути достатніми

для опанування певної галузі знань, оскільки мусимо дбати про формування досить значного словникового (і термінологічного) запасу. Тому *є потреба у створенні спеціальних словників*, які б містили загальнонаукові й вузькоспеціальні терміни, а також певну кількість загальнонавчальних одиниць для полегшення розуміння наукової інформації та дали б змогу студентам-іноземцям зрозуміти й набагато ефективніше засвоїти спеціальні терміни. Це повинні бути термінографічні праці насамперед тлумачного типу, які сприятимуть не тільки опануванню спеціальної лексики галузі, але й оволодінню фаховою інформацією, закріпленню й поглибленню професійних знань, хоча корисними будуть і навчальні лексикографічні праці інших типів, які допомагатимуть оволодінню навичками правильного вживання спеціальних одиниць, подаючи їхні граматичні форми, дистрибутивні властивості. Варто створювати словники для кожного курсу окремого профілю, водночас зафіксовані в них терміносистеми мають відбивати рівень розвитку сучасної науки, відповідати нормам літературної мови, бути стандартизованими у ДСТУ.

Під час викладання української мови як іноземної треба дотримуватися загальноприйнятих і взаємопов'язаних принципів навчання професійної лексики, серед яких принципи професійної спрямованості навчання, наочності, усвідомленого навчання, поетапності у формуванні лексичних умінь і навичок, концентричної повторюваності матеріалу, мінімізації мови, навчання лексики в різних видах мовленнєвої діяльності, диференційованого підходу залежно від рівня знань і вмінь студентів, компаративності лексичних одиниць різних культур [1]. Особливо значущим для викладання української як іноземної є *принцип міжпредметної координації*, оскільки взаємодія педагогів-філологів і викладачів профільних дисциплін у навчальній діяльності, багаторазове повторення спеціальних одиниць у реальних ситуаціях сприяє глибокому розумінню й засвоєнню термінів, створенню цілісної наукової картини світу, розвитку мовлення студентів. Проте мусимо констатувати: поки що маємо недостатню увагу викладачів спеціальних дисциплін до проблем іноземних студентів, до ступеня розуміння ними наукової інформації, до невинуватих розбіжностей у понятійно-термінологічному апараті в однопрофільних дисциплінах, що загалом не сприяє цілеспрямованому формуванню цілісної системи знань.

Потребує розв'язання і *проблема організації самостійної роботи іноземних студентів щодо оволодіння фаховою лексикою*, для чого варто укладати збірники текстів і вправ; підвищувати мотивацію здобувачів освіти виконувати домашні завдання; зобов'язати укладати словники, які б

містили транскрипцію, дефініції, синоніми, перекладні еквіваленти, похідні слова, зразки сполучуваності, деякі граматичні форми; розробляти дистанційні курси (на платформі MOODLE) чи орієнтувати студентів звертатися до наявних електронних сторінок; заохочувати іноземців брати участь в українськомовних форумах щодо професійних питань тощо. Застосування дистанційних курсів, наприклад, не тільки допомагає урізноманітнювати види діяльності студентів, але й реалізує методичку індивідуального підходу у процесі навчання, активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти тощо.

Однією з передумов удосконалення професійного мовлення студентів є *вдосконалення їхніх граматичних умінь і навичок*: правильно змінювати терміни, визначати їх сполучуваність, будувати з ними речення різних структур тощо.

*Важливою вважаємо проблему мотивації щодо вивчення термінології*. Деякі дослідники зазначають, що студенти на всіх заняттях зацікавлено ставляться до завдань з опрацювання фахової лексики [7]. Проте, за нашими спостереженнями, так буває не завжди. Під час вивчення термінології та професійних відомостей, уміщених у текстах, трапляються ситуації, коли важко зацікавити здобувачів освіти, які, попри усвідомлення необхідності вивчати фахову інформацію, досить часто відволікаються на розмови із друзями й телефонні повідомлення, замислюються про якісь побутові чи особисті речі. Тому робимо висновок, що іноземні студенти постійно потребують урізноманітнення форм діяльності у процесі навчання: інтерактивних форм, застосування наочності та сучасних інформаційних технологій, проєктних технологій (наприклад, укладання термінологічних кросвордів), лінгвістичних ігор, ситуативних вправ.

Уважаємо, що *проблема виховання особистості майбутнього фахівця* варто розв'язувати не тільки під час соціокультурної роботи на заняттях, але й у процесі праці з науковими текстами, порушуючи питання про особистість ученого, його активність, працездатність, професіоналізм, моральну відповідальність за навчання учнів, ефективність і наслідки власної діяльності.

Як бачимо, проблем, пов'язаних з опануванням іноземцями української термінології, досить багато. Для подолання деяких труднощів дослідниця З. Куньч пропонує такі можливі шляхи: а) вивчати значення інтернаціональних терміно-елементів та їхніх можливих українських відповідників для кращого розуміння як інтернаціональних, так і власне українських (*турбо – вихор*); б) під час роботи з науково-технічними термінами зважати на розбіжності у значеннях загальнонавчальних лексичних одиниць і слів загальнолітературної мови, термінологізованих і вжитих у наукових

текстах у вузькоспеціальних значеннях (*гусениця, кожух, лапа, палець, хвіст*) [6, с. 199–201].

Уважаємо за доцільне до вищеназваних додати ще й такі шляхи поліпшення праці з навчання термінології іноземних студентів:

1) удосконалювати методика викладання української як іноземної загалом і методи вироблення лексичних умінь і навичок чужоземних студентів зокрема (способи використання інноваційних педагогічних технологій, системи вправ для ефективного навчання української термінології), оскільки від ефективності формування таких умінь і навичок залежать розвиток їхньої комунікативної компетентності, засвоєння професійних знань;

2) продовжувати впорядковувати українські терміносистеми різних галузей людської життєдіяльності із залученням як філологів, так і фахівців, унормовуючи, стандартизуючи й гармонізуючи терміни різних галузей знань;

3) доукомплектовувати навчально-методичну базу для викладання української іноземцям, створюючи навчальні посібники, термінологічні словники за фахом для іноземців (насамперед тлумачного типу), збірники вправ і контрольних робіт, добираючи фахові тексти відповідно до вказаних критеріїв, намагаючись охопити якомога більше професійних тем із метою введення нових термінів, збагачення спеціального лексикону студентів тощо;

4) підтримувати зв'язки з викладачами спеціальних дисциплін щодо узгодження навчальних дій, усунення розбіжностей у тлумаченні термінів та ін.;

5) проводити більше позааудиторних українськомовних заходів (наукові семінари і конференції, екскурсії з відвідуванням підприємств м. Харкова);

6) удосконалювати систему завдань для кожного профілю університету (архітектурного, будівельного, електротехнічного, комп'ютерного, економічного, ін.) для розвитку фахової комунікативної компетентності на основі використання платформ дистанційних курсів, ресурсів соцмереж, довідкових сайтів.

**Висновки і пропозиції.** Отже, під час навчання іноземців української термінології науково-педагогічні працівники стикаються зі значною кількістю проблем, пов'язаних із добором термінів, їх семантизацією, нестачею спеціальних словників і навчальних посібників із фаховими текстами й ін. Для вирішення цих проблем потрібно вдосконалювати методи семантизації, доукомплектовувати навчально-методичну базу для викладання української іноземцям, розробляючи термінографічні праці й навчальні посібники з фаховими текстами та завданнями до них, проводити більше українськомовних наукових заходів, розробляти дистанційні курси, використовувати електронні ресурси, налагоджувати й підтримувати зв'язки з викла-

дачами спеціальних дисциплін для узгодження навчальних дій тощо.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у поповненні навчально-методичного забезпечення навчального процесу відповідно до фаху іноземних студентів, розробленні дистанційних курсів для навчання української термінології іноземних студентів.

#### Список використаної літератури:

1. Бакум З. Українська мова як іноземна: лінгводидактичні проблеми. *Філологічні студії : науковий вісник Криворізького держ. пед. ун-ту* : збірник наукових праць. Кривий Ріг : КДПУ, 2010. Вип. 5. С. 226–232.
2. Баранова А. Конспект лекцій з дисципліни «Будівельне матеріалознавство» (для студентів II курсу денної, заочної форм навчання за напрямом підготовки 6.060101 «Будівництво»). Харків : ХНУМГ, 2013. 124 с.
3. Гнатишена І., Кияк Т. Словник інтернаціональних терміноелементів грецького та латинського походження в сучасній термінології. Київ : КМ «Академія», 1996. 203 с.
4. Карпіловська Є. Кореневий гніздовий словник української мови : гнізда слів з вершинами – омографічними коренями. Київ : Укр. енциклопедія, 2002. 912 с.
5. Котеньова З., Мороз Н. Конспект лекцій з курсу «Архітектура будівель і споруд» (для студентів II та III курсів усіх форм навчання за напрямом підготовки 6.060101 «Будівництво» зі спеціальностей «Теплогазопостачання і вентиляція», «Промислове та цивільне господарство»). Харків : ХНАМГ, 2011. 143 с.
6. Куньч З. Системне вивчення науково-технічної термінології у роботі зі студентами-іноземцями. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : збірник наукових праць. 2008. Вип. 3. С. 198–202.
7. Луцько П. Термінологія конституційного права в курсі української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : збірник наукових праць. Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2013. Вип. 8. С. 136–143.
8. Пономарьова О., Ковальова А. Відбір навчального матеріалу у формуванні іншомовної професійної компетентності. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : наукові дослідження, досвід, пошуки*. Харків, 2012. Вип. 21. С. 126–134.
9. Процик І. Презентація нової лексики в лінгводидактиці для чужоземців. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2007. Вип. 2. С. 24–30.
10. Російсько-український словник наукової термінології: Математика. Фізика. Техніка. Науки

- про Землю та Космос / уклад. В. Гейченко та ін. Київ, 1998. 892с.
11. Русско-украинский строительный словарь / сост. В. Гордеев и др. Киев : Изд-во «Укрархстройинформ», 1994. 512 с.
12. Семенов О. Культура наукової української мови : навчальний посібник. 2-е вид., стереотип. Київ : ВЦ «Академія», 2012. С. 63–64.
13. Термінологічний словник-довідник з будівництва архітектури / Р. Шмиг та ін. Львів : ПП «Арал», 2010. 222 с.
14. Хирівська Г. Вивчення української фармацевтичної термінології в іншомовній аудиторії. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2015. Вип. 11. С. 105–112.

#### **Mykhaylova T. Ukrainian terminology in system of preparation of foreign students**

*The article is devoted to the problems that arise during the training of foreign students in Ukrainian professional terminology. The relevance of the study is due to the need to identify and address the problems of teaching foreign students of architectural and building terminology. The purpose of the article is to describe the difficulties of studying Ukrainian terminology by foreign students and suggest ways to solve them.*

*The process of studying terminology takes place in three stages: the presentation of terms, the implementation of exercises for mastering the terms, modeling of professional situations for training professional speech. During the first stage, the semantization of terms is important for the study of terms and their proper use. In classes with foreign students, we use such methods of semantization of Ukrainian architectural and building terms as presentation of definitions, use of synonyms and antonyms, visualization, morphemic and word-formation analyses, examples of the functioning of terms in phrases, translation. During the second stage of teaching the terminology of foreign students, the teacher must solve problems of providing the educational process with special texts, the selection of modern terminological vocabulary in the specialty. Be sure to have simulated conversational situations: "a customer – an architect", "a customer – a builder", "an architect – a builder". In such situations, students can learn to formulate statements in the Ukrainian language, observe the norms of the literary language, reasonably discuss, prove their own opinion, that is, they will contribute to the formation of communicative terminological competence. Language teachers and teachers of special subjects should interact, agreeing on the number and composition of the terms studied, and eliminate differences in the explanation of their meanings.*

*Among the ways to improve the teaching of foreigners of Ukrainian terminology, we propose in the future to use innovative pedagogical technologies, compile terminological dictionaries and study guides with texts and exercises for a specific specialty, conduct more activities using Ukrainian scientific vocabulary, develop distance learning, use Internet resources, etc.*

**Key words:** *Ukrainian as foreign language, problems of foreigners' language education, term, semantization of vocabulary, communicative competence.*

**Н. А. Несторук**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
Горлівського інституту іноземних мов  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

## СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН

*Студіювання освітнього процесу закладів вищої освіти виявило випадки, коли здобувачам вищої освіти на педагогічній практиці важко проводити заняття з фахово-орієнтованих дисциплін. Також було з'ясовано, що чимало хороших фахівців йдуть із закладів освіти, тому що не можуть організувати навчальний процес із предмету.*

*Окреслено коло питань і доведено, що проблема полягає не в тому, щоб викладачі вивчили зміст всіх фахово-орієнтованих дисциплін, які входять у навчальні плани навчальних закладів, а в тому, щоб навчити працювати з навчальним матеріалом, навчити їх прийомам і методам формування професійних знань, умінь і навичок. Тому виникає необхідність у розробці структури діяльності педагогів, яка адаптуватиме здобувачів вищої освіти до професійно-педагогічної діяльності.*

*Автором обґрунтовано структуру діяльності педагога на основі аналізу діяльності майбутнього фахівця, котра охоплює дві сфери – соціальну і професійну. Соціальна сфера характеризує діяльність педагога як суб'єкта соціокультурних відносин, а професійна – види діяльності, передбачені кваліфікаційними вимогами професії. У професійній сфері педагога можна виділити такі основні напрями діяльності: педагогічну й організаційно-управлінську. Організаційно-управлінська діяльність педагога передбачає планомірне, спрямоване керівництво трудовим колективом. Дослідницька діяльність в аспекті педагога спрямована на вироблення нових наукових знань, уточнення і розширення вже відомих. У процесі цього виду діяльності підтверджуються або спростовуються висунуті наукові гіпотези. Педагогічна діяльність включає дидактичну, виховну і методичну.*

*Представлена й описана структура вмінь для проведення наукових досліджень під час викладання дисциплін професійної підготовки.*

*Акцентується на тому, що розроблена й обґрунтована структура діяльності педагога на основі аналізу діяльності майбутнього фахівця дозволяє адаптувати здобувачів вищої освіти до професійно-педагогічної діяльності, а також сприяє більш чіткому і змістовному осмисленню структури діяльності педагогів під час проведення наукових досліджень у процесі вивчення фахово-орієнтованих дисциплін.*

**Ключові слова:** здобувачі вищої освіти, педагоги, структура діяльності, фахово-орієнтовані дисципліни, наукові дослідження.

**Постановка проблеми.** Сьогодні підготовка фахівця, здатного виконувати професійну діяльність відповідно до вимог у перспективі обраного місця роботи після закінчення навчального закладу, як і підготовка фахівця, здатного до професійної діяльності у вітчизняній економіці, зміщується в напрямку підготовки фахівця, здатного до продовження освіти у будь-якому навчальному закладі країн Євросоюзу, до виконання професійної діяльності за самостійно знайденим місцем працевлаштування. Стратегічні пріоритети політики в галузі освіти орієнтують вищі навчальні заклади на підготовку фахівців, здатних оперативно реагувати на будь-які зміни в освітньому процесі, планувати свої дії та самостійно їх вирішувати. Сучасне суспільство пред'являє постійно зростаючі вимоги до якості підготовки педагогічних кадрів, забезпечення системи загальної та вищої освіти високопрофесійними педагогами. Якість освіти – певна збалансована відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої,

професійно-технічної, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності й управління процесом поліпшення встановленої якості [7, с. 111]. У цьому контексті стає недостатнім формування соціально типових якостей, характерних для спроектованого образу громадянина, формування у майбутнього фахівця знань-штампів [1, с. 5]. Зараз важлива роль відводиться викладачеві, котрий формує інтелектуальний потенціал суспільства. Це зумовлює необхідність посилення вимог до його інтелектуальних і моральних здібностей, професіоналізму, рівня вимог свідомості та культури. У зв'язку з цим виникає проблема вдосконалення підготовки викладача [3, с. 7]. Перехід на ступеневу систему навчання в галузі вищої освіти створює реальні можливості для підготовки кваліфікованого педагога, що зумовлено вимогами ринку праці, зміною соціального замовлення на рівень готовності



випускника до виконання основних виробничих функцій і можливістю самореалізації особистості через професійно-педагогічну діяльність.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Вивчення наукових досліджень у педагогічній освіті здійснювалося С.Ф. Артюхом, І.М. Глушко, І.С. П'ятницько-Поздняковою, В.Ф. Ситником. Структурування змісту діяльності педагогів у процесі викладання фахово-орієнтованих дисциплін досліджувалося в ряді робіт Е.Е. Коваленко, Н.О. Брюханової, Н.В. Корольової, Є.В. Шматкова. Водночас у педагогічній теорії залишається недостатньо вивченою і деталізованою структура діяльності майбутніх педагогів, зокрема під час проведення наукових досліджень, у процесі вивчення фахово-орієнтованих дисциплін.

**Метою статті** є розробка й обґрунтування структури діяльності майбутніх педагогів у процесі вивчення фахово-зорієнтованих дисциплін, зокрема під час проведення наукових досліджень, що адаптуватиме здобувачів вищої освіти до професійно-педагогічної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Діяльність педагога охоплює дві сфери – соціальну і професійну. Соціальна сфера характеризує діяльність педагога як суб'єкта соціокультурних відносин, а професійна – види діяльності, передбачені кваліфікаційними вимогами професії.

У професійній сфері педагога можна виділити такі основні напрями діяльності: педагогічну й організаційно-управлінську.

Організаційно-управлінська діяльність педагога передбачає планомірне, спрямоване керівництво трудовим колективом. Дослідницька діяльність в аспекті педагога спрямована на вироблення нових наукових знань, уточнення і розширення вже відомих. У процесі цього виду діяльності підтверджуються або спростовуються висунуті наукові гіпотези.

Педагогічна діяльність включає дидактичну, виховну та методичну діяльність. Сутність методичної діяльності полягає в самому акті творчості, у виявленні та породженні смислових структур нових знань і їх оформленні, які доступні засвоєнню тими, кого навчають. Засоби навчання, за допомогою яких здійснюється регулювання навчальної діяльності, конструюються у процесі методичної діяльності педагога. Відомі випадки, коли здобувачам вищої освіти на педагогічній практиці важко проводити заняття з фахово-орієнтованих дисциплін. Звідси величезний попит у молодих педагогів на методичні розробки, в яких не тільки дається методична система формування нових знань, але і розкривається готівий зміст навчального матеріалу. Очевидно, проблема полягає не в тому, щоб викладачі вивчили зміст всіх фахово-орієнтованих дисциплін, що входять у навчальні плани навчальних закладів,

а в тому, щоб навчити працювати з навчальним матеріалом, навчити їх прийомам і методам формування професійних знань, умінь і навичок. Для організації цього навчального процесу потрібно добре знати не тільки навчальний предмет, а й закономірності навчального процесу, психологію навчальної діяльності учнів. З'єднання знання предмета зі знаннями процесу навчання не відбувається автоматично. Чимало хороших фахівців йдуть із закладів освіти, тому що не можуть організувати навчальний процес із предмету, правильно і доцільно використовуючи технології навчання та передові педагогічні технології.

За визначенням UNESCO [8]: «Педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів у їх взаємодії, які ставлять своїм завданням оптимізацію форм освіти». Технологія навчання – це феномен сучасного навчання, в якому об'єднані взаємопов'язані, інтегровані в єдину систему теорія, мистецтво і методика навчання. У ній досягається єдність методичного конструювання, застосування ТЗН і практики навчання. У технологіях навчання явно простежується інструментальна база методичної діяльності, для них необхідна розробка різноманітних засобів навчання, причому конкретна технологія вимагає розробки тільки їй властивих засобів навчання. Наприклад, модульна технологія навчання вимагає розробки навчальних елементів, навчальних модулів, різноманітних блоків: інформаційного, виконавчого, контролюючого, методичного тощо [2, с. 21].

Перераховані вище види діяльності дозволяють використовувати отримані знання, вміння та навички у підготовці педагогів у процесі проведення наукових досліджень, організація яких вимагає володіння певним рівнем компетентності.

У науковій літературі поняття «компетентність» є мірою відповідності знань, умінь і досвіду особистості, певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності виконуваних завдань і вирішуваних проблем [6, с. 237]. Компетентність (лат. *competentia*) – коло питань, на яких людина добре розуміється [7, с. 110]. Оскільки педагоги здійснюють інтеграцію двох видів діяльності (професійної та педагогічної), визначимо сутність цих компетентностей.

Одні дослідники вважають педагогічну компетентність одним з основних показників професіоналізму педагога, складовими частинами якої є спеціальна (предметна), методична, соціально-психологічна й аутопсихологічна компетенції. Водночас професійну компетентність педагога слід розглядати з урахуванням процесуальних і результативних показників його діяльності. До таких показників належать: педагогічна діяльність,

педагогічне спілкування, результативні показники (навчання, виховання). Професійна компетентність – рівень оволодіння людиною системою знань і умінь, необхідних для ефективного виконання нею завдань і функцій професійної діяльності [5, с. 49]. Тобто «професійна компетентність» – це поінформованість викладача, наявність у нього знань, умінь і навичок, а також їх нормативних ознак, необхідних для здійснення цієї діяльності. Інші дослідники розуміють поняття «професійно-педагогічна компетентність» як систему знань і умінь педагога, які виявляються під час вирішення на практиці професійно-педагогічних завдань [4, с. 76]. Для того, щоб компетентно виконувати методичну діяльність, необхідно володіти певними знаннями та вміннями. Рівень методичної компетентності має індивідуальний характер і пов'язаний з успішністю життєвого шляху та професійною діяльністю кожної особистості.

Отже, дослідницька діяльність педагогів через різноспрямованість має складну структуру і включає чотири складові частини: теоретичну, практичну, організаційно-управлінську та психолого-ергономічну.

Теоретична складова підготовки студентів педагогічних спеціальностей забезпечує їх цілісне уявлення про наукові дослідження як про активний пізнавальний процес. Практична складова частина визначає підготовленість педагога до виконання конкретних дій із проведення експерименту. Організаційно-управлінська складова частина підготовки необхідна для здійснення управлінських функцій, що реалізуються у процесі всіх етапів дослідження. Психолого-ергономічна – характеризує особистісні якості педагога, необхідні для проведення наукових досліджень.

Розглянемо ці складники більш докладно.

Теоретична складова частина є сукупністю спеціальних знань, а також умінь застосовувати отримані знання. Спеціальні знання, необхідні для проведення наукових досліджень, включають знання принципів постановки завдань; способів проведення досліджень; методів формулювання гіпотез, планування, організації, аналізу досліджень, статистичної обробки результатів експерименту, безпечної роботи.

Теоретична складова частина формує цілепокладання технологічного складника, оскільки вона визначає способи та засоби досягнення мети у формі визначень і понять. Теоретична ж передбачає не тільки наявність певного обсягу знань, але і вміння застосовувати знання для проведення експерименту. Ці вміння можна об'єднати у групи приватних умінь: аналітичні, інформаційні та узагальнюючі.

Аналітичні вміння визначають здатність розглядати окремі сторони, оцінювати функціональні

властивості та можливості досліджуваного об'єкта і його складових елементів.

Інформаційні вміння дозволяють ідентифікувати процес проведення наукових досліджень і включають вміння реалізовувати зворотний зв'язок між експериментатором і програмними засобами; візуально відображати та зберігати інформацію; автоматизувати процеси обчислення, а також обробляти результати експериментів за допомогою обчислювальних засобів.

Узагальнюючі вміння дозволяють виділяти й об'єднувати істотні ознаки експерименту, а також здійснюють перехід від окремих фактів, явищ до їх ототожнення. Вони включають вміння обробляти результати вимірювань статистичними методами; робити висновки за результатами досліджень. Наявність вміння узагальнювати дозволяє більш глибоко проникати в суть досліджуваних явищ.

Теоретична складова частина підготовки до проведення наукових (експериментальних) досліджень є необхідною, але недостатньою умовою. Як теорія нерозривна з практикою, так і теоретичний складник нерозривний із практичним. Практичний складовий елемент передбачає наявність прийомів, методів, послідовності операцій із проведення експерименту.

Організаційно-управлінський складник підготовки до проведення наукових досліджень передбачає наявність умінь визначати послідовність робіт під час дослідження; регулювати й коригувати план і хід досліджень; вести облік результатів експерименту; організувати проведення експерименту з урахуванням правил техніки безпеки.

Психолого-ергономічна складова частина комплексно визначає характеристику педагога в умовах його діяльності з проведення наукових досліджень як особі, а також включає вміння застосовувати методи психології, враховувати фізіологічні та гігієнічні особливості праці та використовувати елементи естетики.

Психологічні якості та вміння характеризують особистісну спрямованість, яка проявляється в наявності позитивної мотивації до процесу діяльності з проведення наукових досліджень, і мають у своєму складі такі компоненти, як адаптаційний, що визначає вміння педагога пристосовуватися до умов зміни експерименту, й комунікабельний, що визначає вміння спільної роботи всередині мікроколективу.

Уміння застосовувати методи психології; оптимізацію процесів інформаційного забезпечення експерименту; фізіологічні та гігієнічні особливості праці; врахування можливостей людини щодо сприймання і переробки інформації; елементи естетики й особливості організації середовища наукових досліджень, зокрема створення оптимальних світло-кольорових умов проведення експерименту; художнє конструювання засобів

візуального відображення інформації; уміння естетично оформляти результати досліджень.

**Висновки і пропозиції.** У презентованій роботі розроблена й обґрунтована структура діяльності педагога на основі аналізу діяльності майбутнього фахівця, що дозволяє адаптувати здобувачів вищої освіти до професійно-педагогічної діяльності. Не претендуючи на повноту і завершеність теоретичних і практичних положень побудованої системи методичних знань, вона, на нашу думку, має сприяти більш чіткому і змістовному осмисленню структури діяльності педагогів під час проведення наукових досліджень у процесі вивчення фахово-орієнтованих дисциплін.

#### Список використаної літератури:

1. Брюханова Н.О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті : монографія. Харків : НТМТ, 2010. 438 с.
2. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения : учебное пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 160 с.
3. Методика професійного навчання : навчальний посібник / Коваленко О.Е. та ін. Харків : ВВП «Контраст», 2008. 488 с.
4. Михнюк М.І. Шляхи формування методичної компетентності інженерів-педагогів професійно-технічних навчальних закладів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта : РВВ КГУ, 2010. С. 76–78.
5. Пономарьов О.С., Серета Н.В., Чеботарьов М.К. Моделювання діяльності фахівця : навчально-методичний посібник. Харків : НТУ «ХПИ», 2015. 58 с.
6. Рапацевич Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия. Минск : Современное слово, 2005. 720 с.
7. Шоутен Т., Даниленко Л.І., Зайченко О.І. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти / за заг. ред. Л. Даниленко. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Київ : СПД ФО Парашин К.С., 2009. 112 с.
8. UNESCO. About the Education Sector. URL: <https://en.unesco.org/themes/education/about-us> (дата звернення: 29.08. 2019).

#### **Nestoruk N. Structure of activity of future teachers in the process of studying professionally-oriented disciplines**

*The study of the educational process of institutions of higher education has revealed cases when applicants for higher education in teaching practice is difficult to conduct classes in professionally-oriented disciplines. It was also found that a lot of good professionals leave schools because they cannot organize the educational process on the subject.*

*The circle of questions is outlined and it is proved that the problem is not that teachers studied the content of all professionally-oriented disciplines included in the curricula of educational institutions, but to teach them to work with educational material, to teach them techniques and methods of formation of professional knowledge and skills. Therefore, there is a need to develop the structure of teachers' activities, to adapt applicants for higher education to professional and pedagogical activities.*

*The author substantiates the structure of the activity of the teacher on the basis of the analysis of the future specialist, which covers two areas – social and professional. Social sphere characterizes the activity of the teacher as a subject of socio-cultural relations, and professional-characterizes the activities provided by the qualification requirements of the profession. In the professional sphere of the teacher can be identified the following main activities-pedagogical and organizational and managerial. Organizational and managerial activities of the teacher involves systematic, directed management of the workforce. Research activity in the aspect of the teacher is aimed at the development of new scientific knowledge, clarification and expansion of the already known. In the course of this activity, scientific hypotheses are confirmed or disproved. Pedagogical activity includes didactic, educational and methodical.*

*The article presents and describes the structure of skills for research in teaching disciplines of vocational training.*

*Focuses on what is developed and substantiated the structure of activities of the teacher based on the analysis of activities of the future specialist allows you to tailor job seekers higher education to professional-pedagogical activity, and also contributes to a more precise and meaningful understanding of the structure of teachers in conducting scientific research in the process of studying of professionally oriented disciplines.*

**Key words:** *applicants of higher education, teachers, structure of activity, professionally-oriented disciplines, scientific researches.*

**Н. В. Попенко**аспірант кафедри психології, педагогіки та філософії  
Кременчуцького національного університету  
імені Михайла Остроградського

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Статтю присвячено визначенню організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності соціально-гуманітарної підготовки магістрів природничих спеціальностей в умовах дистанційного навчання. Обґрунтовано поняття організаційно-педагогічних умов як сукупності об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, за яких забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання. Виокремлено організаційно-педагогічні умови у відповідності до мети статті, а саме: готовність науково-педагогічних працівників до використання елементів дистанційного навчання в освітньому процесі; забезпечення мотивації майбутніх магістрів природничої галузі до навчання у дистанційному середовищі; наявність якісного навчально-методичного, матеріально-технічного та програмного забезпечення дистанційного навчання. Розглянуто сутність, наукове обґрунтування та зміст кожної з умов. Аргументи, наведені у статті дозволили визначити, що викладач який працює в системі дистанційного навчання повинен мати високу професійну компетентність; мотивацію до роботи у дистанційному середовищі; здатність оволодівати сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями; здатність до керівництва та координації дій, в системі дистанційного навчання. Визначено, що модель мотивації Келлера надає зрозумілі рекомендації щодо оптимізації навчального матеріалу на етапі побудови дистанційних курсів та забезпечення і підтримки мотивації до навчання, тому її доцільно використовувати під час організації дистанційного навчання. Встановлено, що якісне навчально-методичне забезпечення є головною складовою дистанційного навчання, від якої залежить ефективність освітнього процесу. Основою цього забезпечення є дистанційний навчальний курс – комплекс навчально-методичних матеріалів та освітніх послуг, створених для організації індивідуального та групового навчання з використанням дистанційних технологій. Виділено структурні елементи дистанційного навчального курсу. Визначено, що до матеріально-технічного та програмного забезпечення дистанційного навчання належать матеріальні об'єкти та технічне обладнання. Технічне обладнання включає: програмне забезпечення загального та спеціального призначення, високошвидкісні лінії зв'язку, прикладні комп'ютерні програми.

**Ключові слова:** організаційно-педагогічні умови, дистанційне навчання, дистанційний навчальний курс, соціально-гуманітарна підготовка, магістри природничих спеціальностей, мотивація до навчання.

**Постановка проблеми.** Реформування системи вищої освіти України в контексті інтеграції у європейський освітній простір передбачає підвищення якості та оновлення організаційної структури та змісту вищої освіти, розробку та впровадження новітніх форм і методів професійної підготовки магістрів природничої галузі. Саме майбутні магістри, наділені глибокими фундаментальними, соціально-гуманітарними та спеціальними знаннями, вміннями, навичками здатні забезпечити відродження і стрімкий розвиток економіки держави та демократизації суспільства. Сучасний випускник магістратури повинен постійно розвиватися та самовдосконалюватися, мати сформований рівень соціальної відповідальності за свою професійну діяльність та бути здатним відповідати всім запитам демократичної, соціально орієнтованої держави. Тому

вагому роль у вищій професійній освіті відіграє соціально-гуманітарна підготовка, яка закладає фундамент у формуванні нової демократичної системи цінностей майбутнього фахівця природничого профілю, що допоможе йому побудувати траєкторію професійної діяльності в умовах сучасних суспільно-економічних відносин. Як вже зазначалося, розбудова системи вищої освіти вимагає оновлення освітніх технологій та спонукає активне впровадження дистанційної освіти у закладах вищої освіти (ЗВО), як важливого напрямку реформування й розвитку освітньої системи України. Використання дистанційних технологій в процесі соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів природничих спеціальностей сприяє індивідуалізації процесу професійного становлення здобувачів освіти, спонукає їх до активної пізнавальної діяльності, формує інформаційну

культуру, налаштовує на оволодіння новими способами здобуття та застосування знань, виховує такі якості як самодисципліна, чесність, наполегливість. З огляду на зазначене постає питання обґрунтування організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах дистанційного навчання (ДН).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** за темою нашого наукового дослідження свідчить про те, що проблеми професійної підготовки магістрів досліджували такі вчені, як С. Вітвицька, О. Гура, В. Гриньова, М. Гриньова, О. Момот, С. Резнік; проблеми соціально-гуманітарної підготовки фахівців негуманітарного профілю висвітлено в роботах педагогів-практиків О. Квасник, К. Левчука, Н. Мачинської, Н. Микитенко, Л. Перевалової, Т. Поясок, О. Романовського, І. Таможської. Різноманітні аспекти теорії і практики ДН, проблеми впровадження дистанційних технологій в освітній процес ЗВО досліджували В. Биков, Р. Гуревич, Т. Койчева, В. Кухаренко, Л. Лещенко, В. Олійник, П. Стефаненко, О. Хмель та інші. Детальний аналіз питань, присвячених розкриттю сутності педагогічних умов в освітньому процесі проведено В. Андреевим, Ю. Бабанським, В. Манько, О. Пехотою.

**Метою статті** є визначення й обґрунтування організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності соціально-гуманітарної підготовки магістрів природничих спеціальностей в умовах дистанційного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** У Філософському енциклопедичному словнику [1] поняття «умови» розглядається як філософська категорія, в якій відображені універсальні відношення речей і факторів, завдяки яким вона виникає. При наявності відповідних умов, якості об'єкта переходять з можливих у дійсні. Словник української мови [2 с. 441] визначає поняття «умова» як необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чогось або сприяє чомусь. В. Андреев [3] у своїй монографії зазначає, що умови є суттєвим компонентом комплексу об'єктів, за наявності якого відбувається існування даного явища або процесу. Ми у своєму дослідженні будемо послуговуватися трактуванням поняття «умова», яке пропонує сучасна дидактика: сукупність факторів, компонентів освітнього процесу, які забезпечують якість навчання [4].

Доцільність обґрунтування поняття «педагогічні умови» в контексті нашого дослідження не підлягає сумніву. Адже, вивчення будь якого педагогічного явища має базуватися на умовах його виникнення, функціонування, розвитку і оптимізації. О. Пехота [5] визначає педагогічні умови як категорію, що визначається як система певних

форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети. Ю. Бабанський [6] педагогічними умовами називає сукупність обставин від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи, до яких він відносить створення і ефективне використання матеріально-технічної бази, дотримання санітарно-гігієнічних та морально-етичних вимог щодо процесу навчання. Під педагогічними умовами В. Манько [7] розуміє взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності.

Для нашого дослідження пріоритетним є визначення поняття «організаційно-педагогічні умови» яке охоплює два терміни «організація» і «педагогічні умови». О. Войцехівський зазначає, що науковці все частіше застосовують організаційний аспект у педагогічних умовах та пов'язують його з ефективністю процесів, що досліджуються. Ми розділяємо думку дослідника, який визначає організаційно-педагогічні умови як взаємопов'язані обставини і способи організації педагогічного процесу, які утворюють певну систему та визначають ефективність функціонування цього процесу [8].

Організаційно-педагогічні умови у педагогічних дослідженнях розглядаються як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, за яких забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання, у контексті нашого дослідження соціально-гуманітарна підготовка професійних, конкурентноспроможних фахівців природничої галузі в умовах ДН [9, с.50].

Під організаційно-педагогічними умовами ефективно організації ДН студентів фізико-математичних факультетів О. Хмель [10] розуміє: виявлення і врахування особливостей організації дистанційної педагогічної взаємодії між суб'єктами навчання; упровадження спеціальної дидактичної моделі, що дозволяє послідовно й цілеспрямовано організувати діяльність суб'єктів навчання на всіх етапах педагогічного процесу; обов'язковий певний рівень інформаційної компетентності викладачів і студентів; використання підсистеми контролю й діагностики успішності навчальної діяльності студентів на основі інтеграції традиційних та інформаційних технологій; врахування специфіки мети, змісту, форм, методів та засобів для організації ДН за обраною дисципліною.

Ретельно вивчивши досвід вітчизняних науковців щодо визначення організаційно-педагогічних умов ефективно організації ДН, спираючись на результати детального аналізу сучасного стану

соціально-гуманітарної підготовки магістрів природничих спеціальностей та вивчення особливостей впровадження ДН для організації соціально-гуманітарної підготовки магістрів, виокремимо організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності соціально-гуманітарної підготовки магістрів природничих спеціальностей в умовах ДН. До них ми відносимо: готовність науково-педагогічних працівників (НПП) до використання елементів ДН в освітньому процесі; забезпечення мотивації майбутніх магістрів природничої галузі до навчання у дистанційному середовищі (ДС); наявність якісного навчально-методичного, матеріально-технічного та програмного забезпечення ДН. Розглянемо сутність, наукове обґрунтування і зміст кожної з визначених організаційно-педагогічних умов.

Перша організаційно-педагогічна умова – готовність науково-педагогічних працівників до використання елементів ДН в освітньому процесі.

Стрімкий розвиток освіти пов'язаний з підвищенням його інформаційного потенціалу. І саме ДН стало одним з досягнень ХХІ століття, яке значною мірою вплинуло на освітній процес усього світу. Беззаперечним є той факт, що ДН є дуже актуальним для сьогодення й володіє колосальними інформаційними можливостями. Однак, які б вражаючи якості не були притаманні технологіям ДН, роль викладача є дуже важливою. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), мережа Інтернет зі своїми можливостями та ресурсами є лише засобом реалізації мети і завдань науково-педагогічного працівника (НПП).

В. Кухаренко [11] звертає увагу на те, що в сучасних умовах викладача не замінюють комп'ютери і новими ІКТ, а лише змінюють його роль. І якщо при традиційній формі надання освіти НПП більше приділяв часу читанню лекцій та проведенню практичних занять, то при дистанційній формі надання освіти суттєво змінюється зміст його діяльності. Розробка дистанційних навчальних курсів (ДНК) на базі нових ІКТ вимагає не лише вільного володіння змістом навчальної дисципліни, а й володіння спеціальними знаннями в області цих технологій. Т. Поясок [12] зазначає, що однією з умов підвищення ефективності педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу в комп'ютерно орієнтованому (віртуальному) навчальному середовищі є інформаційна компетентність викладача, яка визначається як готовність і здатність змістовно наповнювати, оперативно змінювати ресурси віртуального навчального середовища та продуктивно його використовувати у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Отже, роль НПП при організації ДН змінюється – він стає тьютором. Головна відмінність тьютора від викладача полягає у тому, що він намагається більше дізнатися

про свого слухача, зрозуміти його особисті прагнення і можливості, допомогти побудувати індивідуальну траєкторію навчання. Тому НПП, що здійснює освітній процес у ДС, має бути готовим бачити його очима здобувачів освіти, бути організованим, терплячим, вміти мотивувати і зацікавити слухачів і, найголовніше, забезпечити максимальну ефективність, зручність і грамотність ДН. Дослідники виділяють такі основні риси, які визначають готовність НПП працювати в системі ДО: володіння комп'ютерними технологіями; володіння сучасними педагогічними методами; психологічна готовність до ДО.

Ми погоджуємося з науковцями і вважаємо, що готовність НПП до використання елементів ДН в освітньому процесі буде успішною завдяки формуванню у них: 1) уявлень про ДН його форми, характерні ознаки та принципи функціонування, його нормативно-правове обґрунтування і сучасний стан; 2) навичок створення організаційних, дидактичних і комунікативних компонентів ДНК з урахуванням сучасних досягнень ІКТ; 3) знань, умінь і компетентностей НПП в області методики навчання здобувачів освіти конкретній навчальній дисципліні і проектування ДНК різних типів. Не менш важливою умовою є також врахування культурологічних аспектів планування ДН, а саме: особливостей адаптації до ДН для різних вікових, соціальних груп; індивідуалізації підходу та диференціації процесу навчання з урахуванням специфіки розвитку у здобувачів освіти активного когнітивного стилю мислення; подоланні психологічних проблем спілкування у комп'ютерній мережі; необхідності організації колективної праці учасників освітнього процесу у ДС.

Наші пропозиції щодо імплементації першої організаційно-педагогічної умови полягають у наступному:

1) створення якісного інформаційно-освітнього середовища ЗВО, що являє собою сукупність інформації, нормативної та навчальної документації, інтелектуальних ресурсів, інформаційних технологій, комунікаційної інфраструктури та здатного виконувати наступні функції: інформаційну (полягає у задоволенні інформаційних потреб учасників освітнього процесу), освітню (полягає у своєчасному та якісному забезпеченні навчальним матеріалом), контролюючу (забезпечує контроль самостійної роботи слухачів), організаційну (забезпечує оперативний доступ до навчальних матеріалів та взаємозв'язок НПП та здобувачів освіти для досягнення освітніх цілей);

2) підвищення кваліфікації НПП у сфері використання дистанційних технологій в освітньому процесі (залучення НПП до участі у наукових конференціях, тренінгах, семінарах, майстер-класах, що присвячені питанням розвитку та впровадження дистанційної освіти);

3) заохочення з боку адміністрації ЗВО, факультетів, кафедр науково-педагогічних працівників, які використовують сервіси Інтернету та електронні освітні технології для підтримки традиційної освіти та розробляють навчально-методичне забезпечення для реалізації ДН.

Друга організаційно-педагогічна умова – забезпечення мотивації майбутніх магістрів природничої галузі до навчання у ДС.

Майбутні магістри природничих спеціальностей часто не розуміють необхідності вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, вважаючи, що гуманітарна освіта не сприяє набуттю високого професіоналізму. Викладачам доводиться витрачати додаткові зусилля і час для того, щоб довести доцільність отримання гуманітарних знань, тим більше у ДС. Тобто, їм доводиться вирішувати складну задачу: не лише пробудити інтерес до гуманітарної дисципліни, але і розвинути потребу у майбутніх магістрів до свідомого самостійного навчання в умовах ДН. Отже, головним завданням НПП, що працює в системі ДО є створення такого курсу, який би підвищував мотивацію здобувача освіти до його опанування. Мотивація (у перекладі з французької *motif* – спонукання) є динамічним процесом, що керує поведінкою людини, визначає його спрямованість, організованість, активність та стійкість.

Навчальну мотивацію характеризують різними мотивами. Так, за визначенням О. Киричука та І. Роменця мотив є тим, що належить самому суб'єкту, є його стійкою особистісною властивістю, яка спонукає його до виконання окремих дій [13]. Інші вчені вважають, що мотив є сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов, які викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість [14]. Проблему забезпечення мотивації до навчання досліджувало багато вітчизняних та закордонних науковців, які переконані, що мотивація залучена до виконання абсолютно усіх навчальних процесів. Навчання не відбувається без поштовху. П. Пінтріч та Е. Де Грот [15] у своїй праці розглядають забезпечення мотивації до навчання як поєднання трьох компонентів: 1) очікуваний компонент, який включає уявлення студента про свою здатність до навчання та виконання завдань; 2) компонент значення, який включає цілі студента та враховує важливість та інтерес до навчання; 3) афективний компонент, який включає емоційні реакції студента на навчання та виконання завдань (наприклад, гордість, радість, гнів, відчуття провини тощо). Задля забезпечення мотивації до навчання К. Еймс [15] запропонував стратегію, що полягала у зосередженні на значимості аспектів діяльності; розробки завдань на новизну, різноманітність та інтерес студентів; розробки завдань підвищеної складності; допомозі студентам встановлювати та реалізовувати короткострокові самостійно постав-

лені цілі. Розглянуті концепції забезпечення мотивації лише частково надають рекомендації щодо побудови освітнього процесу, зокрема, у ДС. Труднощі, що виникають у майбутніх магістрів в процесі ДН можна умовно поділити на кілька груп: *особистісні* (низька внутрішня мотивація до навчання у ДС; незвична форма навчання – відсутність постійного контролю з боку викладача; низька здатність до самоорганізації; відсутність «живого» контакту з іншими магістрами); *фізіологічні* (сприйняття навчального матеріалу з екрану комп'ютера різниться від сприйняття друкованого матеріалу: більшість користувачів ніби «сканують» текст, а не читають кожне слово); *психологічні* (при традиційному навчанні студент входить до аудиторії із зошитами та навчальними матеріалами, що вже передбачає його внутрішню готовність до оволодіння знаннями, у нього вмикаються механізми, які будують у психіці цільову програму отримання нових знань. При ДН, коли магістр опиняється перед екраном комп'ютера – вмикається зовсім інша програма. 80% людей використовують комп'ютери для ігор, відвідування цікавих сайтів, перегляду розважального контенту, спілкування у соціальних мережах. На підсвідомому рівні магістр щось подібне очікує і від ДНК і коли на екрані бачить серйозний текст, схеми які потрібно опанувати та виконати завдання у встановлений термін, то тут виникають проблеми).

Задля виконання другої організаційно-педагогічної умови – забезпечення мотивації майбутніх магістрів природничих спеціальностей до навчання у ДС ми пропонуємо використовувати модель мотивації запропоновану Дж. Келлером [16], яка має назву «ARCS» і включає чотири ключові складові: увага (Attention), релевантність (Relevance), впевненість (Confidence), задоволення (Satisfaction). Розглянемо їх докладніше. *Увага*. Першим і самим важливим кроком є привертання уваги майбутнього магістра до курсу і утримання її протягом усього періоду навчання. Ефективним методом боротьби з нудьгою в умовах ДН має стати різноманітність типів подачі навчального матеріалу: флеш-анімація; відео- та аудіо-; цікаві презентації; завдання у вигляді тестів, кросвордів, наведення прикладів з реального життя тощо. *Релевантність*. Постійно бути уважним не вийде навіть у самого дисциплінованого слухача. Мотивація може знизитися, якщо майбутній магістр не буде розуміти для себе практичну цінність отриманих знань. Тому ДНК повинні доповнюватися поясненнями де отримані знання та практичні навички стануть йому у нагоді. Цінність курсу підвищиться якщо майбутній магістр відчуватиме зв'язок між отриманими знаннями і розвитком та побудовою професійної кар'єри. *Впевненість*. Підтримка впевненості майбутнього магістра у власних силах є найважливішим з усіх

компонентів підвищення мотивації до навчання. Потрібно постійно зміцнювати та підкріплювати впевненість слухача ДНК у тому, що він успішно опановує навчальний матеріал, виконує практичні та контрольні завдання на усіх етапах навчання. Якщо окремі завдання викликають труднощі – потрібно передбачити систему підказок, при виконанні тестових завдань відмінно мотивує майбутнього магістра покращити результат наявності другої спроби. Своєчасний та дієвий зворотній зв'язок між викладачем зі студентом також допомагає зберегти та підвищити мотивацію. Такий зв'язок має бути неформальним (коментарі, що надає викладач не мають бути шаблонними), індивідуальним і підтримуючим (потрібно створювати ситуацію успіху, навіть коли не має причин для заохочення, потрібно вказати на орієнтири покращення результатів). *Задоволення.* Наприкінці семестру, коли магістрів очікує підсумковий контроль, збільшується обсяг навчальної інформації і накопичується втому будь яка мотивація йде на спад. І в цьому разі потрібно впроваджувати четверту складову мотивації, необхідно продемонструвати студенту, що отримані результати відповідають його очікуванням на початку навчання. Крім того магістр повинен чітко усвідомлювати, що отримані знання приведуть до позитивних змін у житті і сприятимуть успішному працевлаштуванню. Звичайно, що важливе значення мають і такі способи мотивації як заохочення додатковими балами, похвала за окремі види завдань тощо.

Третя організаційно-педагогічна умова – наявність якісного навчально-методичного, матеріально-технічного та програмного забезпечення ДН.

Чинне Положення про дистанційне навчання [17] у п. 5.1 до науково-методичного забезпечення дистанційного навчання включає:

- методичні (теоретичні та практичні) рекомендації щодо розроблення та використання педагогічно-психологічних та інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання;
- критерії, засоби і системи контролю якості дистанційного навчання;
- змістовне, дидактичне та методичне наповнення веб-ресурсів (дистанційних курсів) навчального плану / навчальної програми підготовки.

Педагогічно-психологічні технології дистанційного навчання є системою засобів, прийомів, кроків, послідовне здійснення яких забезпечує виконання завдань навчання, виховання і розвитку особистості.

Інформаційно-комунікаційні технології дистанційного навчання є технологіями створення, накопичення, зберігання та доступу до веб-ресурсів (електронних ресурсів) навчальних дисциплін (програм), а також забезпечення організації і супроводу навчального процесу за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення та

засобів інформаційно-комунікаційного зв'язку, у тому числі Інтернету.

Змістовне, дидактичне та методичне забезпечення є головними складовими ДН, від яких залежить ефективність та результативність освітнього процесу. Основою цього забезпечення є дистанційний навчальний курс (ДНК). ДНК є комплексом навчально-методичних матеріалів та освітніх послуг, створених для організації індивідуального та групового навчання з використанням дистанційних технологій.

В. Молчанюк [18] визначає ДНК як цілісну дидактичну систему, що складається з різних електронних навчальних матеріалів, використовує комп'ютерні технології і можливості мережі Інтернет та забезпечує навчання і керування процесом навчання студентів.

При плануванні та розробці ДНК необхідно брати до уваги те, що основні три компоненти діяльності педагога, а саме: виклад навчального матеріалу, практика, зворотний зв'язок – зберігають своє значення і у курсах дистанційної освіти. Саме при дистанційній формі навчання зміст навчально-методичних матеріалів, їх спрямованість на стимулювання самостійної творчої діяльності студентів (слухачів) має велике значення.

Виділимо основні особливості ДНК:

- чітке і логічне структурування навчально-методичних матеріалів;
- наявність структурних елементів процесу вивчення навчального курсу: лекції, практичні заняття, семінари, лабораторні практикуми, самостійна робота, підсумковий контроль, методичні рекомендації до самостійної роботи;
- чіткий план-графік опанування студентами навчальних матеріалів;
- наявність ефективної інтерактивної взаємодії викладача і студента, студентів між собою що здійснюється за допомогою телеконференцій, електронної пошти, дискусій, чатів, протягом усього періоду вивчення навчального курсу;
- система оцінювання знань студентів, яка включає критерії оцінювання навчальної діяльності та форми і види контролю;
- система проміжного та підсумкового тестового контролю та навчальної діяльності студентів.

При розробці ДНК доцільно взяти модель створення курсу у вигляді Web-сайту з використанням мов програмування HTML і JavaScript. Зазначені вище мови програмування є мультиплатформеними. Вони також пристосовані для видачі користувачу інформації в різноманітній формі. Web – це інтерфейс, який забезпечує максимально гнучку та зручну навігацію. Цю мультимедійну модель можна використовувати не тільки як локальний інформаційний ресурс із зручним інтрефейсом і навігацією, а й як ресурс глобальної мережі Internet у оригінальному вигляді (як Web-сайт),



а також за допомогою платформ дистанційного навчання, які забезпечують середовище для здійснення навчання у глобальній і локальній комп'ютерних мережах [19]. Варто зауважити, що сьогодні існує досить широкий вибір систем ДН та управління ДН як з відкритим кодом (безкоштовних), так і комерційних. Наведемо деякі з них: ATutor, Claroline, eFront, Google Classroom, Eliademy та інші.

Більшість ЗВО України для організації дистанційного освітнього процесу використовує LMS Moodle. Вибір даного програмного забезпечення не є випадковим. Moodle є гнучкою, повністю функціональною, безкоштовною системою управління навчанням і освітнім контентом.

Moodle розповсюджується безкоштовно як програмне забезпечення з відкритим кодом (Open Source) під ліцензією GNU Public License. Це означає, що Moodle охороняється авторськими правами, але й звичайний користувач також володіє деякими правами. Ви можете копіювати, використовувати і змінювати програмний код на свій розсуд, в тому разі якщо ви згодні: надавати код іншим, не змінювати і не вилучати початкові ліцензії та авторські права, використовувати таку ж ліцензію на всю подальшу роботу. Moodle може бути встановлений на будь-якому комп'ютері, що підтримує PHP, а також бази даних типу SQL (наприклад, MySQL).

До матеріально-технічного та програмного забезпечення ДН належать матеріальні об'єкти та технічне обладнання. Технічне обладнання включає: програмне забезпечення загального та спеціального призначення (у тому числі для осіб з особливими потребами), яке має бути ліцензійним або побудованим на програмних продуктах з відкритими кодами; високошвидкісні лінії зв'язку, прикладні комп'ютерні програми, необхідні для підтримки WEB-сайтів та інформаційних ресурсів.

Як правило, провідні ЗВО України мають розгалужену локальну комп'ютерну мережу, яка об'єднує швидкісним 100 Мб/с каналом всі підрозділи ЗВО, потужну серверну частину, вихід до мережі Internet зі швидкістю не менше 1 Мб/с. Через локальну комп'ютерну мережу усі підрозділи ЗВО мають можливість здійснювати освітній процес, оперативно отримувати нормативну, навчально-методичну, наукову документацію та інформацію, користуватися бібліотечними фондами та фондами електронного архіву навчально-методичних матеріалів тощо.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, організаційно-педагогічними умовами підвищення ефективності соціально-гуманітарної підготовки магістрів природничих спеціальностей в умовах ДН є: готовність НПП до використання елементів ДН в освітньому процесі; забезпечення мотивації майбутніх магістрів природничої галузі до навчання

у ДС; наявність якісного навчально-методичного, матеріально-технічного та програмного забезпечення ДН. Кожна з виділених нами умов пов'язані між собою та являють комплекс заходів, що сприяє підвищенню ефективності соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах дистанційного навчання.

Перспективами подальших наукових розвідок у даному напрямі є проектування та обґрунтування технології організації соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах дистанційного навчання.

#### Список використаної літератури:

1. Философский энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Прокофьева. Москва : БСЭ, 1997. 300 с.
2. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980.
3. Андреев В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости : монография. Казань : Центр инновационных технологий, 2015. 286 с.
4. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике. Москва : МарТ, 2005. 448 с.
5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навчальний посібник / О.М. Пехота та ін. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.
6. Бабанський Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : (Дидактический аспект). Москва : Педагогика, 1982. 192 с.
7. Манько В.М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості* : збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. Київ : Логос, 2000. С. 153–161.
8. Войцехівський О.Л. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності за напрямком «охорона та захист державного кордону». *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 4. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2011\\_4\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_10). (дата звернення: 18.07.2019).
9. Максимова Л.П. Визначення організаційно-педагогічних засад забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. Вип. 1. Серія «Педагогічні науки». 2014. № 1. С. 48–59.
10. Хмель О.В. Дидактичні умови організації дистанційного навчання студентів фізико-

- математичних факультетів педагогічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2006. 213с.
11. Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Молодих Г.С., Твердохлебова Н.Є. Дистанційний навчальний процес : навчальний посібник. / за ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка. Київ : Міленіум, 2005. 292 с.
  12. Поясок Т.Б., Беспарточна О.І. Організація педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу в комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі закладу вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 67. № 5. С. 199–212. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2110/1388> (дата звернення: 13.04.2019).
  13. Основи психології : підручник / за заг. ред. О.В. Киричука та В.А. Роменця. Київ : Либідь, 2006. 632 с.
  14. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
  15. Новикова П.А., Новиков Ю.Л., Томашевський В.М. Модель мотивації навчання на основі психоемоційного стану особистості. *Наукові вісті Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. 2012. № 2. С. 73–86. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NVKPI\\_2012\\_2\\_10/](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NVKPI_2012_2_10/) (дата звернення: 14.12.2018).
  16. Keller J.M. The ARCS model: designing motivating instruction. Confidential unpublished draft, Tallahassee, Florida, Instructional Systems Program, 2006.
  17. Положення про дистанційне навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 р. № 466. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення: 05.03.2019).
  18. Молчанюк В.А. Теоретичні засади навчально-методичного забезпечення дистанційного навчання. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1808/Molchanook.PDF> (дата звернення: 05.03.2019).
  19. Ладик О.І., Осипчук С.О. Реалізація навчального матеріалу для дистанційного навчання на базі програмної платформи управління електронним навчанням Moodle. *Наукові записки УНДТЗ*. 2008. № 5 (7). С. 78–87.

**Popenko N. Organization and pedagogical conditions of improving the efficiency of social and humanitarian training of the masters of natural majors under the distance learning conditions**

*The article is concerned with the definition of organizational and pedagogical conditions for improving the effectiveness of social and humanitarian training of masters of natural majors under the distance learning conditions. The concept of organizational and pedagogical conditions as a set of objective possibilities of the content of teaching, methods, organizational means of its realization under which the successful solution of the set pedagogical task is substantiated. The organizational and pedagogical conditions according to the purpose of the article are distinguished, namely: the willingness of scientific and pedagogical specialists to use the elements of distance learning in the educational process; providing motivation for future masters of natural science to study in distance learning environment; availability of high-quality educational and methodological, material and technical and software provision of the distance learning. The essence, the scientific substantiation and the content of each of the conditions are considered. The arguments given in the article made it possible to determine that a teacher working in the distance learning system should have high professional competence; motivation to work in a remote environment; ability to master modern information and communication technologies; ability to lead and coordinate actions in the distance learning system. It has been determined that Keller's motivation model provides clear recommendations for optimizing learning material at the stage of building distance courses and providing and maintaining motivation for learning, so it is advisable to use it in the distance learning arrangement. It is established that the quality educational and methodological support is the main component of distance learning on which the effectiveness of the educational process depends. The basis of this provision is a distance learning course – a set of teaching materials and educational services designed to organize individual and group learning using distance technology. Structural elements of the distance learning course are highlighted. It has been determined that material and technical equipment and distance learning include material objects and technical equipment. Technical equipment includes: general and special purpose software, high speed communication lines, computer applications.*

**Key words:** *organizational and pedagogical conditions, distance learning, distance learning course, social and humanitarian training, masters of natural majors, motivation to study.*

УДК 37.091.313

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.19>**Р. А. Попов**кандидат наук з державного управління,  
доцент кафедри романо-германських мов і перекладу  
Національного університету біоресурсів і природокористування України

## ПРАКТИКА РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ: КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ, РІВНІ ВИЯВУ

*У статті, на основі напрацювання вітчизняних і зарубіжних науковців як у галузі дидактики, так і в загальній педагогіці, презентовано критерії, показники, рівні вияву розвитку автономності студентів вищої школи. Теоретичні й практичні аспекти органічно поєднуються в тій системі критеріїв, показників, за допомогою яких можна описати генезу певного явища. Тож дослідження, з'ясування, конкретизація й опис ознак, критеріїв і показників автономної діяльності студентів передують здійсненню дослідницької роботи.*

*З метою добору й розробки критеріїв і показників автономної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів ми зважаємо на: узгодження діагностичних засобів із загальнопедагогічними, методологічними вимогами; виокремлення підстав для подальшого кількісного оцінювання досліджуваного явища; потребу визначення вірогідності результатів практичної дослідницької діяльності.*

*Усі вимірвальні інструменти в дослідницькій діяльності педагога-науковці створюють і добирають із дотриманням певних вимог, які стосуються точності, достовірності й адекватності методик вимірювання, можливості зіставлення отриманих за їх допомогою результатів. Відповідність цим вимогам дає змогу застосувати математичні процедури, використати методи математичної статистики.*

*Ретельний опис критеріїв і показників автономності студентів потрібен для отримання переконливих доказів того, що в результаті нововведень здійснюється впровадження моделі системи розвитку автономності, змінюються досліджувані властивості.*

*Продуктивність розвитку автономності студентів втілюється в поліпшення показників і рівнів, що визначають успішність здійснюваної студентами автономної діяльності в навчальному середовищі, інтернет-середовищі та поза ним на підставі ряду загальних (інтеграційних) критеріїв, в тому числі визначальних критеріїв: психологічних, гносеологічних; непрямих критеріїв: організаційних, соціологічних, психологічних, які свідчать про задоволеність учасників діяльності її результатами і психологічними наслідками такої діяльності в особистісному плані.*

*Добір і характеристику ознак, критеріїв і показників автономності студентів ми здійснюємо, виходячи із фрактальної структури автономності та її варіацій, детермінованих профілем майбутньої підготовки фахівців.*

**Ключові слова:** автономність студентів, ознака, критерії, показники, рівні вияву розвитку автономності студентів.

**Постановка проблеми.** У методологічних порадах молодим науковцям сучасний провідний український дидакт С. Гончаренко зазначає, що «низький методологічний рівень багатьох досліджень, примітивність методів, літературно-публіцистичний спосіб створення педагогічних праць, недооцінка педагогічного експерименту призводять до того, що багато проблем навчання й виховання розв'язують суб'єктивно, по-вольонтаристськи, без належного наукового обґрунтування» [1, с. 3].

К. Рамуль (за інформацією Б. Теплова [2]), характеризуючи автономну пізнавальну діяльність ученого, зазначав, що їй притаманні такі показники, як спонтанна зацікавленість, здатність тривалий час займатися розв'язанням однієї й тієї ж проблеми, гарна пам'ять, творче мислення, фантазія, спостережливість, ентузіазм, наполегливість,

здатність до критики та самокритики, дисциплінованість, уміння знаходити спільну мову з людьми, безкорисливість.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вектор становлення й розвитку пізнавальної діяльності індивіда, показники та критерії цього процесу висвітлені у працях В. Лозової, М. Солдатенка, П. Підкасистого, О. Цивкунової та багатьох інших науковців. Так, О. Цивкунова на підставі аналізу складових компонентів навчальної автономності, дає перелік властивостей, які характеризують автономного студента, а також визначає специфіку взаємовідносин між студентом і викладачем, які будуються на принципі партнерства, заснованого на спільній діяльності і співпраці, орієнтації на реальні потреби і мотиви того, хто навчається, його креативні і когнітивні здібності [3].

П. Підкасистий виокремлює критерії автономної пізнавальної діяльності на підставі сформованості вмінь тих, хто навчається, організувати власну пізнавальну діяльність і здійснювати її у пошуковій ситуації [4]; Н. Половнікова під час опису рівнів пізнавальної діяльності оперує поняттями усвідомленості, здатності до застосування операцій і дій у нових умовах, поєднання операційних умінь з опорними знаннями [5]; Т. Шамова базовими елементами називає знання та способи пізнавальної діяльності [6].

**Метою статті** є, беручи до уваги напрацювання вітчизняних і зарубіжних науковців як у галузі дидактики, так і в загальній педагогіці, бажання презентувати критерії, показники, рівні вияву розвитку автономності студентів вищої школи.

**Виклад основного матеріалу.** З метою добору й розробки критеріїв і показників автономної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів ми зважаємо на: узгодження діагностичних засобів із загальнопедагогічними, методологічними вимогами; виокремлення підстав для подальшого кількісного оцінювання досліджуваного явища; потребу визначення вірогідності результатів практичної дослідницької діяльності.

Усі вимірювальні інструменти в дослідницькій діяльності педагоги-науковці створюють і добирають із дотриманням певних вимог, які стосуються точності, достовірності й адекватності методик вимірювання, можливості зіставлення отриманих за їх допомогою результатів. Відповідність цим вимогам дає змогу застосувати математичні процедури, використати методи математичної статистики.

Ретельний опис критеріїв і показників автономності студентів потрібен для отримання переконливих доказів того, що в результаті нововведень, впровадження моделі системи розвитку автономності змінюються досліджувані властивості. Продуктивність розвитку автономності студентів втілюється в поліпшенні показників і рівнів, що визначають успішність здійснюваної студентами автономної діяльності в навчальному середовищі, інтернет-середовищі та поза ним на підставі ряду загальних (інтеграційних) критеріїв, в тому числі визначальних критеріїв: психологічних, гносеологічних; непрямих критеріїв: організаційних, соціологічних, психологічних, які свідчать про задоволеність учасників діяльності її результатами і психологічними наслідками такої діяльності в особистісному плані. Ознака – «риса, властивість, особливість ... те, що вказує на що-небудь, свідчить про щось; показник, свідчення» [7, с. 665]. Ознаками автономності є компоненти кожного з п'яти фракталів структури автономності.

Ознаки конкретизуються в критеріях («підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось,

мірило» [7, с. 465]), а критерії втілюються у показники, які можна безпосередньо спостерігати та реєструвати.

Автономність у своїй генезі проходить чотири стадії, або **рівні**: 1) рівень *початкового розвитку (I)*; 2) *діяльнісного усвідомлення (II)*; 3) *діяльнісного пізнання (III)*; 4) *продуктивний (IV)*.

У таблиці 1 «Критерії, показники, рівні автономності студентів вищих педагогічних навчальних закладів» подано опис критеріїв, показників щодо кожного з чотирьох рівнів сформованості.

Цей опис має загальний характер. У процесі вивчення окремої початкової дисципліни показники та рівні сформованості автономної діяльності студентів деталізуються й конкретизуються.

**Висновки.** У процесі розробки критеріїв і показників, опису рівнів сформованості автономної діяльності студентів ми зважали на те, що студентський вік психологи називають початком дорослості, а сама по собі дорослість – найтриваліший період у житті людини, упродовж якого вона досягає найвищого рівня в розвитку Я-концепції, самостверджується у професії, суспільстві, виявляє піклування про себе й близьких, змінює провідні види діяльності, соціальний статус, набуває індивідуальних творчих досягнень.

Попри неминучі переживання і втрати, доросла людина збагачується життєвим досвідом, обирає адекватні ролі в нових реаліях тощо. Підставами для цього не в останню чергу є сформованість індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності.

Третій і четвертий рівні сформованості автономної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів створюють підстави для подальшого оптимального розв'язання професійних проблем, забезпечують незалежність і самостійність у прийнятті рішень, навіть якщо це пов'язано з певними ризиками й відповідальністю, сприяють досягненню соціальної зрілості. Такі студенти здатні критично оцінювати життєві реалії, виявляти особистий інтерес до важливих питань суспільної, професійної сфери.

Опис критеріїв, показників і рівнів сформованості автономної діяльності студентів вищих навчальних закладів надав нам підстави для реалізації трьох етапів дослідницької роботи, – констатувального першого порядку, формувального, констатувального другого порядку.

Теоретичне обґрунтування моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи надає підстави для здійснення різнопланової дослідницько-експериментальної роботи, спрямованої на перевірку дієвості та ефективності моделі системи розвитку автономності та організаційно-дидактичних умов її реалізації за різними позиціями.

Таблиця 1

## Критерії, показники, рівні сформованості автономної діяльності (АД) студентів вищих навчальних закладів

| №                                     | Фрактал          | Критерії                      | Показники  | Рівні сформованості   |  |   |   |                                  |   |  |  |  |  |
|---------------------------------------|------------------|-------------------------------|--|---|--|---|---|----------------------------------|---|--|--|--|--|
|                                       |                  |                               |  | I   | II   | III   | IV  |                                  |   |  |  |  |  |
| 1                                     | 2                | 3                             | 4  | 5   | 6  | 7   | 8   |                                  |   |  |  |  |  |
| 1                                     | Світлоглядний    | Професійна спрямованість      | Уміння самостійно вдосконалювати індивідуальну професійну підготовку | Відсутні вміння вдосконалення індивідуальної професійної підготовки до виробничої діяльності, уміння здійснювати особисто добір навчальної інформації відповідно до завдань АД виявляється епізодично, є панівною. Несформовані пізнавальна мотивація не установки на продуктивне індивідуальне розв'язання навчально-пізнавальних проблем, завдань і вправ | Уміння самостійно вдосконалювати індивідуальну професійну підготовку навчальній вияв умінь особисто здійснювати добір навчальної інформації відповідно до завдань АД. Пізнавальна мотивація та пізнавальні установки є усвідомленими, однак не завжди спрямовані на індивідуальне розв'язання пізнавальних завдань | Уміння самостійно вдосконалювати індивідуальну професійну підготовку до виробничої діяльності є стійкими, студент особисто здійснює добір гуманітарної або технічної інформації відповідно до завдань АД, пізнавальна мотивація є домінуючою, а настанови на продуктивне індивідуальне розв'язання проблем і завдань цілком усвідомлені | Сформоване вміння самостійно вдосконалювати індивідуальну професійну підготовку до виробничої діяльності, розвинене вміння особисто здійснювати добір гуманітарної або технічної інформації відповідно до завдань АД, пізнавальна мотивація є домінуючою, а настанови на продуктивне індивідуальне розв'язання проблем і завдань цілком усвідомлені |                                  |   |  |  |  |  |
|                                       |                  |                               |  |   |  |   |   | Свідомість до інтерпретації      | Панівна пізнавальна мотивація, наявність установок на продуктивне індивідуальне розв'язання пізнавальних проблем, завдань і вправ                       | Програмові та фонові знання фрагментарні, поверхові, несистематизовані, відсутнє вміння інтерпретувати набуту інформацію залежно від певного контексту, поверхова обізнаність щодо гуманітарної (технічної) сфери    | Програмові та фонові знання недостатньо міцні й ґрунтовні, уміння інтерпретувати набуту навчальну інформацію залежно від контексту виявляється епізодично, наявна певна обізнаність у гуманітарній (технічній) сфері | Міцність і ґрунтовність програмових і фонових знань відповідає ustalеним нормам, постійно формується вміння контекстно інтерпретувати набуту навчальну інформацію та виявити обізнаність         | Якість знань забезпечена їхньою міцністю та ґрунтовністю. Уміння контекстно інтерпретувати набуту навчальну інформацію є сформованим, наявна широка обізнаність у гуманітарній (технічній) сфері |
|                                       |                  |                               |  |   |  |   |   |                                  |   |  |  |  |  |
| СВІТОГЛЯДНИЙ ФРАКТАЛ АВТОНОМНОСТІ     |                  |                               |  |   |  |   |   |                                  |   |  |  |  |  |
| ПОЛІКОГНІТИВНИЙ ФРАКТАЛ АВТОНОМНОСТІ  |                  |                               |  |   |  |   |   |                                  |   |  |  |  |  |
|                                       | Полікогнітивний  | Індивідуальні знання студента | Якість, міцність і ґрунтовність програмних знань                     | Уміння інтерпретувати набуту інформацію залежно від загального гуманітарного або технічного контексту, прагнення й уміння розширити навчальний контекст   | Програмові та фонові знання недостатньо міцні й ґрунтовні, уміння інтерпретувати набуту навчальну інформацію залежно від контексту виявляється епізодично, наявна певна обізнаність у гуманітарній (технічній) сфері   | Міцність і ґрунтовність програмових і фонових знань відповідає ustalеним нормам, постійно формується вміння контекстно інтерпретувати набуту навчальну інформацію та виявити обізнаність  | Якість знань забезпечена їхньою міцністю та ґрунтовністю. Уміння контекстно інтерпретувати набуту навчальну інформацію є сформованим, наявна широка обізнаність у гуманітарній (технічній) сфері  |                                  |   |  |  |  |  |
|                                       |                  |                               |  |   |  |   |   | Здатність до інтерпретації       | Уміння інтерпретувати набуту інформацію залежно від загального гуманітарного або технічного контексту, прагнення й уміння розширити навчальний контекст | Програмові та фонові знання недостатньо міцні й ґрунтовні, уміння інтерпретувати набуту навчальну інформацію залежно від контексту виявляється епізодично, наявна певна обізнаність у гуманітарній (технічній) сфері | Міцність і ґрунтовність програмових і фонових знань відповідає ustalеним нормам, постійно формується вміння контекстно інтерпретувати набуту навчальну інформацію та виявити обізнаність                             | Якість знань забезпечена їхньою міцністю та ґрунтовністю. Уміння контекстно інтерпретувати набуту навчальну інформацію є сформованим, наявна широка обізнаність у гуманітарній (технічній) сфері |  |
|                                       |                  |                               |  |   |  |   |   |                                  |   |  |  |  | Інформованість   |
| ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ ФРАКТАЛ АВТОНОМНОСТІ |                  |                               |  |   |  |   |   |                                  |   |  |  |  |  |
|                                       | Інструментальний | Відповідальність              | Відповідальне ставлення до особистої АД                              | Відсутнє відповідальне ставлення до особистої АД, інтерес до АД у певній сфері є нестійким, уміння та навички здійснення самоосвітньої діяльності не сформовані   | Наявне усвідомлене відповідальне ставлення до особистої АД, інтерес до АД у гуманітарній (технічній) сфері є епізодичним, уміння та навички здійснення самоосвітньої діяльності наявні   | Наявне дієве усвідомлене ставлення до особистої АД, студент виявляє стійкий інтерес до АД у гуманітарній (технічній) сфері, розвинути вміння й навички здійснення самоосвітньої діяльності  | Сформоване достатньою мірою відповідальне ставлення до особистої АД, наявний постійний стійкий інтерес до АД у різних сферах, сформовані вміння й навички здійснення самоосвітньої діяльності   |                                  |   |  |  |  |  |
|                                       |                  |                               |  |   |  |   |   | Інтерес до автономної діяльності | Стойкий інтерес до автономної діяльності в гуманітарній або технічній сферах  | Наявне усвідомлене відповідальне ставлення до особистої АД, інтерес до АД у певній сфері є нестійким, уміння та навички здійснення самоосвітньої діяльності не сформовані  | Наявне дієве усвідомлене ставлення до особистої АД, студент виявляє стійкий інтерес до АД у гуманітарній (технічній) сфері, розвинути вміння й навички здійснення самоосвітньої діяльності                           | Сформоване достатньою мірою відповідальне ставлення до особистої АД, наявний постійний стійкий інтерес до АД у різних сферах, сформовані вміння й навички здійснення самоосвітньої діяльності    |  |
|                                       |                  |                               |  |   |  |   |   |                                  |   |  |  |  | Самостійність у здобутті знань   |



**Список використаної літератури:**

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ, 1995. 45 с.
2. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Хрестоматия по возрастной психологии: [учебное пособие для студентов / сост. Л.М. Семенюк / под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное]. Москва : Институт практической психологии, 1996. 304 с.
3. Цывкунова Е.А. Формирование автономности студента лингвистического вуза на основе междисциплинарного взаимодействия учебных курсов: английский и латинский языки : дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. лингвист. ун-т. Москва, 2002. 203 с.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / Павел Иванович Пидкасистый. М. : Педагогика, 1980. 240 с.
5. Половникова Н.А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьника в обучении. Казань: Тат. кн. Изд-во, 1968. 202 с.
6. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Татьяна Ивановна Шамова. М. : Педагогика, 1982. 208 с.
7. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. Минск : Современ. шк., 2010. 928 с.

**Popov R. Practical aspects of higher school students' autonomy development: criteria, indicators, levels of experience**

*Basing upon the studies of national and foreign scholars in the fields of didactics and general pedagogics, the article presents criteria, indices and levels for the determination of the autonomy level of higher school students. Theoretical and practical aspects naturally unite in this system of criteria and indices, using which one can describe the genesis of a certain phenomenon. Thus, the study, identification, specialization and description of features, criteria and indices of students' autonomous activities precede the fulfillment of the research work.*

*In order to select and develop the criteria and indices of the autonomous work of students at pedagogical higher educational institutions we consider the following: coordination of diagnostic means with the general pedagogic, methodological requirements; selection of factors for the further quantitative evaluation of the researched phenomenon; the necessity to determine the practical results of the research activities.*

*All of the measuring tools in the research activities are created and selected by the scholar pedagogues in accordance with certain requirements related to the accuracy, credibility and adequacy of the measuring methods, the possibility to correlate the results gained by applying those methods. The compliance with these requirements gives an opportunity to apply mathematical procedures and apply the methods of mathematical statistics.*

*The thorough description of the criteria and indices of students' autonomy is necessary to gain valid evidence that due to innovations – the introduction of the model of the autonomy development system – the researched data is changing.*

*The productivity of students' autonomy development is materialized through the improvement of the indices and levels determining the success rate of the autonomous work conducted by students within the educational environment, internet environment and beyond basing upon a range of general (integrative) criteria, including the determining ones: psychological, gnoseological; indirect criteria: organizational, sociological, psychological, which are indicative of the satisfaction of the participants of a certain activity with its results and psychological consequences of this kind of activity in the personal sense.*

*We select and characterize the features, criteria and indices of students' autonomy basing upon the fractal structure of autonomy and its variations, determined by the profile of the future training of experts.*

**Key words:** *students' autonomy, attribute, criteria, indicators, students' autonomy development levels of expression.*

**С. В. Сапожников**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки та психології  
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

*У статті розглянуті теоретичні позиції, підходи та принципи, вироблені у філософії, наукознавстві, психології, педагогіці, що закладають методологічні орієнтири дослідження формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у системі вищої освіти України.*

*У роботі на підставі аналізу наведених визначень поняття компетентності розкрито сутність поняття «компетентність», яку презентовано в такій трактовці: дослідницька компетентність майбутнього фахівця – це інтегрована якість (характеристика) особистості, яка визначає її готовність і здатність до поетапного розв'язання дослідницьких задач, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності, на основі використання знань та умінь із навчального й життєвого досвіду відповідно до сформованої системи загальнокультурних та професійних цінностей із метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання.*

*У публікації робиться акцент на тому, що конче необхідним у розробленні власних освітніх стандартів є врахування традицій вітчизняної вищої школи. Зокрема, сьогодні загальноприйнятим є поділ компетентностей на дві групи: предметно-спеціальні (фахові) компетентності (subject specific competences) та загальні компетентності (generic competences, transferable skills). Сучасні освітні програми орієнтують на підготовку за циклами: гуманітарна і соціально-економічна підготовка, природничо-наукова і загальноекономічна підготовка, професійно орієнтована та практична підготовка, а також визначають рекомендований перелік дисциплін для кожного циклу підготовки.*

*У статті доводиться, що тільки комплексне поєднання та використання проаналізованих положень створює передумови для глибокого розуміння та усвідомлення сутності основ формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у системі вищої освіти України.*

**Ключові слова:** компетентність, компетенція, майбутній фахівець, формування дослідницької компетентності.

**Постановка проблеми.** Створення цілісної наукової системи дослідження проблеми формування компетентностей майбутніх фахівців у системі вищої освіти України, визначення відповідного категоріально-понятійного апарату передбачає вибір теоретико-методологічних орієнтирів.

Сьогодні проблема розроблення методологічних підходів до науково-педагогічних досліджень викликає в теорії і практиці професійної освіти багато наукових суперечок. За наявності різних тлумачень поняття «методологія» ми спиралися на трактування, яке належить відомому науковцю В. Краєвському: «Методологія педагогіки є системою знань про базові засади і структуру педагогічної теорії, принципи підходу і засоби здобування знань, що відображають педагогічну дійсність, а також системою діяльності, спрямованою на здобуття таких знань і розроблення програм, що підтверджують логіку методів і оцінюють якість дослідницької роботи» [9, с. 9].

Першочерговим пріоритетом сучасного навчання і виховання є розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця, здатного до перетворення

соціуму і побудови нових форм суспільного життя, нестандартного виконання власних професійних функцій. Реалізація цього завдання вимагає від науково-педагогічних працівників сучасних вишів України розуміння методологічних і психолого-педагогічних аспектів навчальної, науково-дослідної та трудової діяльності, логіки навчальних дій із розвитку продуктивних здібностей особистості.

При цьому формування майбутнього фахівця передбачає, насамперед, опору на саморозвиток задатків і творчого потенціалу індивіда, що вимагає створення для цього відповідних умов (В. Андреев), які забезпечують отримання нового знання, його збереження і використання за функціональним призначенням, що не вичерпується тільки пізнавальним аспектом [1, с. 45]. Природно, що організація професійної підготовки майбутнього фахівця має будуватися не тільки за логікою предмета, а й за логікою майбутньої фахової діяльності.

Отже, необхідною умовою якісної підготовки фахівця є формування здатності до науково-дослідницької діяльності. Дослідницький



характер навчання забезпечує високий рівень самостійності, створює умови для співпраці, співтворчості викладача і студентів, сприяє формуванню останніх навичок самостійної пізнавальної активності.

На жаль, змістовий компонент вітчизняної вищої школи сьогодні більш зорієнтований на формування в майбутнього фахівця застарілого стереотипу очікування «батьківської опіки» з боку держави і суспільства. Це є однією із причин відсутності у випускника мотивації і здатності до активної власної професійної діяльності, неспроможності до адекватної самооцінки і самореалізації. Водночас інтенсивний розвиток сучасних технологій, авторських шкіл, альтернативних інформаційно-комунікативних систем вимагає підготовки фахівця дослідницького характеру, активного, здатного до наукового пошуку як основи його професійного саморозвитку і самореалізації. Крім того, аналіз наукових першоджерел довів, що феномен «дослідницька компетентність» не завжди однозначно трактується. Так, на думку як вітчизняних (Б. Андрієвський, В. Бондар, В. Галузинський, М. Євтух, С. Гончаренко, Л. Коржова, О. Рудницька), так і зарубіжних (Л. Андреєва, Р. Горохова, І. Зверев, Н. Нікандров, Д. Турсунов) науковців, формування дослідницьких умінь майбутніх фахівців стає одним із провідних пріоритетів сучасної системи вищої освіти, вирішення якого вимагає комплексу заходів як загальнопедагогічного та дидактико-методичного, так і організаційного характеру. Таким чином, сьогодні, незважаючи на значну кількість досліджень цього напрямку, залишаються актуальними питання щодо чіткого розуміння сутності і структури дослідницьких компетентностей майбутніх фахівців у системі вищої освіти України.

**Аналіз останніх досліджень.** Аналіз публікацій науковців, де предметом наукового пошуку стали різні аспекти підготовки майбутніх фахівців до дослідницької діяльності, засвідчує відсутність єдиного визначення цього поняття. Так, наприклад, Е. Заїр-Бек і Ю. Соляников розділяють назви «дослідницька робота» (форма організації наукового і дослідницького пошуку) і «дослідницька діяльність» (процес, що охоплює всі характеристики діяльності з отримання, обробки й розповсюдження нового знання). Тому «дослідницька діяльність» є ширшим поняттям, яке включає «дослідницьку роботу» [6, с. 96].

Відомий науковець В. Загвязинський наголошує, що оскільки навчальний процес завжди за своєю сутністю є *дослідницьким*, необхідно володіти методикою пошукової роботи, що в умовах компетентнісного підходу є одним із основних критеріїв кваліфікації спеціаліста. Дослідницький елемент «був, є і ще більшою мірою буде елементом практичної діяльності педагога» [5, с. 14].

Узагальнюючи погляди на дослідницькі компетентності, що існують у сучасній педагогічній теорії, наведемо декілька підходів до їх визначення. Насамперед, у процесі професійної підготовки наукова діяльність може розглядатися як один із основних видів формування особистісних і професійних компетентностей майбутнього фахівця. Так, на думку В. Городецького, фахова компетентність – це комплекс певних знань, умінь і навичок, які забезпечують володіння конкретно професійною технологією, в тому числі й здійснення дослідно-експериментального пошуку нової інформації [4].

В. Лаптев вважає, що *дослідницька компетентність* має визначатися як одна з ключових характеристик професіоналізму, як невід'ємний компонент загальної і професійної культури майбутнього фахівця, що володіє науковим апаратом теоретичної і практичної професійно-дослідницької діяльності [10, с. 14].

Разом із тим ми погоджуємося з позицією Ю. Солянікова, який *дослідницьку компетентність* представляє через призму ключових, базових і спеціальних компетенцій, які змістовно її наповнюють. Науковець акцентує увагу на тому, що в сучасних умовах діяльності закладів вищої освіти ці види компетенцій тісно між собою зв'язані, а їх розмежування може бути лише умовним [6].

Більш широке розуміння поняття «*дослідницька компетентність*» демонструє Є. Заїр-Бек. Він зосереджує увагу на наявності необхідних знань і сформованості відповідних умінь, здатності до адекватної самооцінки, розвиненості усвідомленої самоефективності, рішенні завдань у реальному середовищі освіти, мотивації до наукової роботи [6].

Таким чином, у контексті нашого дослідження дослідницьку компетентність майбутнього фахівця ми будемо розглядати як інтегровану якість (характеристика) особистості, яка визначає її готовність і здатність до поетапного розв'язання дослідницьких задач, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності, на основі використання знань та умінь із навчального й життєвого досвіду відповідно до сформованої системи загальнокультурних та професійних цінностей із метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання.

**Мета статті.** Головна мета цієї роботи – визначити та обґрунтувати основні теоретико-методологічні орієнтири формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у системі вищої освіти України.

**Виклад основного матеріалу.** Під час визначення теоретико-методологічних орієнтирів формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців доцільно орієнтуватися на вихідні положення наукознавства, які сформульовані

В. Краєвським і Е. Юдіним у контексті існування таких методологічних рівнів і джерел дослідження: загальнофілософського, загальнонаукового, конкретно-наукового, рівня методик і технік дослідження, а також методологічної рефлексії (застосування дослідником способів наукового пізнання, в яких інтегруються всі джерела методологічного забезпечення). Це створює необхідні передумови для конструктивного відбору, систематизації, ієрархізації методологічних стратегій та їх практичного застосування у вивченні проблеми дослідження – обґрунтування змісту, форм, методів та мультимедійних технологічних засобів формування основ професіоналізму майбутніх учителів математики у процесі їхньої професійної підготовки.

Основними положеннями філософського рівня забезпечення наукової роботи є співвідношення суцього і належного, сутності і явища, діалектика загального, особистісного й одиничного, необхідного та випадкового як детермінантів формування досліджуваних процесів та явищ. Загальнонаукові і конкретнонаукові методологічні орієнтири дослідження відібрані відповідно до мультидисциплінарного характеру професійної діяльності майбутнього фахівця, яка безпосередньо взаємодіє із загальною та соціальною психологією, професійною та порівняльною педагогікою, культурологією, основами інформаційних технологій, економікою, науковими розробками теорії педагогічної праці та методико-математичної підготовки. Використання положень і висновків суміжних наукових галузей дозволило розглядати явище і феномен професійної підготовки майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей у системі наукових знань та обґрунтовано вибрати ту сукупність загальнонаукових і конкретно-наукових теоретико-методологічних підходів, які відображають сучасний рівень наукових знань, а їх облік та використання дають можливість теоретично проаналізувати або обґрунтувати шляхи емпіричного дослідження.

У наукових працях зміст поняття «підхід» розкривається як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [3, с. 118]. Щодо тлумачення саме методологічного підходу, то Л. Величченко, В. Подшивалкіна визначають його зміст як «апріорну думку про сутність явища, що вивчається, логічний суб'єкт і логічний предикат якого утворюють вихідні положення теоретико-емпіричного аналізу» [3].

*Компетентнісний підхід* у навчанні як загально-педагогічну тенденцію започатковано Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) [5] у сучасних умовах упроваджується в усіх рівнях освіти, оскільки визнається дієвим інструментом інтенсивного розвитку кожної людини і є джерелом інноваційних змін в Україні.

Як слушно зауважує академік НАПН України О. Савченко, «у ХХІ столітті людство постало перед цивілізаційною кризою, що зумовлена передусім невідповідністю мети і темпів розвитку матеріальної і духовної культури, послабленням впливу «вічних цінностей». І як свідчать події останнього часу, цей розрив спричинює дегуманізацію суспільств, економічні й екологічні потрясіння, стає загрозою виживання людини як у духовному, так і в економічному та фізичному вимірах. Зауважимо, що це стосується як країн з молодого демократією, так і тих, що мають репутацію розвинених [14, с. 5].

Для української освіти у зв'язку із цим окреслились чотири основні *виклики часу*, які прямо чи опосередковано впливають на її стан і перспективи розвитку. *Це: глобалізація* (бізнес без кордонів, відкрита освіта, жорстка конкуренція на ринку праці і володіння джерелами енергії); *демографічна криза* (зменшення людських ресурсів, старіння населення, відтік здібної молоді), що вимагає пошуку шляхів оптимізації якості освіти, ефективного використання освітнього і виробничого потенціалів; *інновації* в науково-технічній сфері (ІКТ, нанотехнології, біотехнології тощо), які зумовлюють потреби швидких і науково обґрунтованих змін у змісті і методиках навчання; формування в людей здібності навчатися впродовж життя; *швидкість і частота комунікацій* у різних сферах, що суттєво змінюють навчальне, культурне середовище, інформаційний і, зокрема, освітній простір країни» [14].

Стає очевидним, що розв'язання вищезазначених глобальних проблем сталого розвитку нашої країни безпосередньо пов'язане з пошуком нових взірців змісту та форм вищої освіти, що орієнтовані на формування моделі якісної підготовки конкурентоспроможних на світовому ринку праці фахівців на основі професійних стандартів компетентності.

У зв'язку із цим завдання вдосконалення організації навчального процесу в підготовці майбутніх фахівців, формування їхніх професійних компетентностей висувається в якості пріоритетного напрямку як програми подальшого розвитку системи вищої освіти України, так і становлення нової освітньої парадигми країни.

Невизначеність сучасного постіндустріального суспільства зумовлює необхідність підготовки універсальних робітників, які володіють узагальненими засобами виконання професійних функцій, мають «портфель компетенцій» і професійно значущі якості [7, с. 9].

Якісна освіта розглядається нами сьогодні як ефективний інструмент протистояння викликам часу у вимірі продукування конкурентоспроможних висококваліфікованих фахівців, що володіють

необхідними *кваліфікаціями та компетентностями*.

Завдяки тому, що в останні роки з'явилася низка дидактичних праць із теорії навчання, відбулося упорядкування термінологічного поля компетентнісного підходу. Зокрема, в українській дидактиці вже є чіткі, однозначні тлумачення базових понять компетентнісного підходу, таких як: *компетентність, ключова компетентність, предметна компетентність і компетенції*. Тому сьогодні не слід до них щось додавати чи імпровізувати – треба ними грамотно користуватися, а новизну виявляти у їх проєкції на об'єкт і предмет нашого дослідження – *формуванні дослідницької компетентності майбутніх фахівців у системі вищої освіти України*.

Наведемо трактування термінів вітчизняних і зарубіжних науковців, які виступають у контексті компетентнісного підходу: *компетентність* – загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання (визначення Міжнародної комісії Ради Європи); *компетентність* – спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу; набір знань і навиків, що дають можливість особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати такі функції, за допомогою яких досягаються певні стандарти в обраній професії або виді діяльності (визначення Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення й освіти) [16, с. 19]; *компетентність* – змістовне узагальнення теоретичних та емпіричних знань, представлених у формі понять, принципів, смислоутворюючих положень (Е. Зеєр); *компетенція* – узагальнений спосіб дій, які забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності [7, с. 9]; *компетенція* – інтегрований результат навчання, який виражається у здатності суб'єкта ефективно використовувати внутрішні та зовнішні ресурси для виконання професійної діяльності відповідно до встановлених вимог [7, с. 4].

Отже, аналіз наведених означень понять «компетентність» і «компетенція» дають змогу дійти висновку, що в більшості випадків під *компетенцією* розуміють вимогу, норму освітньої підготовки фахівця, а під *компетентністю* – особистісну якість, що вже склалася. Сутність поняття «компетентність» ми розглядаємо в такій трактовці: *компетентність – інтегрована якість (характеристика) особистості, яка визначає її здатність розв'язувати проблеми та вирішувати різноманітні завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності, на основі використання знань та умінь з навчального й життєвого досвіду відповідно до*

*сформованої системи загальнокультурних та професійних цінностей*.

Особлива увага у професійній освіті також приділяється *професійним ключовим компетентностям* фахівця. У 70–80 роках ХХ століття у США була розроблена концепція навчання педагогів на основі компетентнісного підходу. У результаті спостереження за діяльністю педагогів, які працюють найбільш ефективно, моделюванням потреб майбутнього виявлено низку компетентностей, заснованих на «трьох китах» діяльності й особистості педагога: «знати, діяти, бути» [8].

Вітчизняні та зарубіжні дослідники приділяють велику увагу проблемі класифікації компетентностей випускника закладу вищої освіти, обов'язкову частину якої складають *ключові компетентності*. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізовані в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відносин за навчальними галузями та життєвими сферами. Офіційним документом ЄС «Ключові компетентності для навчання упродовж життя» визначено вісім найголовніших компетентностей [20]: 1) спілкування рідною мовою; 2) спілкування іноземною мовою; 3) математична компетентність і фундаментальні компетентності в галузі науки та техніки; 4) комп'ютерна компетентність; 5) уміння вчитися; 6) міжособистісна, міжкультурна, соціальна і громадянська компетентності; 7) підприємливість; 8) культурна компетентність.

Серед ключових компетентностей, які визначені вітчизняними науковцями як *орієнтири для виявлення результативності освітнього процесу в Україні*, є: *мотиваційно-вольова, функціональна, комунікативна та рефлексивна* [15]; *навчальна, соціальна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, економічна (підприємницька), загальнокультурна, валеологічно-оздоровча та громадянська* [12]; *здатність співпрацювати та працювати в команді, розв'язувати конфлікти, застосовувати інформаційні та комунікаційні технології, творчість і винахідливість, здатність застосувати знання й технології* [2]; *предметна, педагогічна, теорії і практики, взаємодії та співробітництва, оцінювання якості; у сфері мобільності, лідерська, неперервного навчання і навчання впродовж життя* [13]; *особистісно-індивідуальна, предметно-практична, інформаційна, управлінська, пізнавальна, комунікативна* [13]; *інтелектуальна, технічна, практична* [17].

У наукових публікаціях відображені також різні компетентнісні моделі спеціалістів. Зокрема, І. Зимня подає цілісну соціально-професійну компетентність у вигляді ідеалізованої моделі, яка включає чотири блоки: *базовий*, згідно з яким випускник вищого навчального закладу повинен

характеризуватися, як мінімум, нормою розвитку таких мисленнєвих операцій, як аналіз, синтез, зіставлення, порівняння, узагальнення, систематизація, прийняття рішень, прогнозування, зіставлення результату з висунутою метою; **особистісний**, у рамках якого фахівець повинен мати такі якості, як відповідальність, організованість, цілеспрямованість тощо; **соціальний**, який забезпечує життєдіяльність людини та адекватність її взаємодії з іншими людьми, групою, колективом; **професійний**, що забезпечує адекватність виконання професійної діяльності [8].

В. Шадріков у моделі спеціаліста виділяє такі групи компетентностей: *соціально-особистісні*, що стосуються людини як індивіда, суб'єкта діяльності й особистості; *соціальні*, що визначають її взаємодію з іншими людьми; ці компетенції характеризують уміння «вчитися бути»; *загально-професійні*, спільні для широкого кола професій: інформаційні, управлінські, організаційні, проектувальні; *спеціальні*, або *професійно-функціональні*, які забезпечують здатність ефективно виконувати професійні функції [18].

У межах проекту «Tuning» визначено набір компетенцій як результату першого і другого циклів навчання. За робочою класифікацією компетенції діляться на *загальні* та *предметно-спеціалізовані*. До складу загальних компетенцій входять *інструментальні*, *міжособистісні* та *системні*. Вони класифіковані з погляду значення навичок для професії і рівня їх опанування після закінчення програми. Предметно-спеціалізовані компетенції тісно пов'язані зі специфічним знанням предметної галузі.

*Інструментальні компетенції* включають *когнітивні* здатності (здатність розуміти та використовувати ідеї та міркування, методологічні здібності, здатність розуміти і керувати оточенням, організувати робочий час, вибудовувати стратегії навчання, приймати рішення і вирішувати проблеми); *технологічні* уміння (уміння, пов'язані з використанням техніки, комп'ютерні та телекомунікаційні уміння, здатності інформаційного управління); *лінгвістичні* та *комунікативні* уміння.

*Міжособистісні компетенції* передбачають індивідуальні здатності, пов'язані з умінням *демонструвати почуття* і *формувати стосунки*, критичним осмисленням і здатністю до *самокритики*, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням *працювати у групі*, брати на себе *соціальні* та *етичні* зобов'язання.

*Системні компетенції* – це поєднання розуміння, ставлення і знання, що дають змогу сприймати співвідношення частин цілого й *оцінювати місце кожного з компонентів у системі*, здатність *планувати зміни з метою вдосконалення системи і конструювати нові системи*. Системні

компетенції передбачають засвоєння інструментальних і базових компетенцій як підґрунтя.

Зауважимо, що поділ загальних компетенцій на інструментальні, міжособистісні та системні, на нашу думку, є не зовсім коректним, оскільки вказані групи виділені на різній основі. Міжособистісні компетенції характеризують складові частини діяльності фахівця. Інструментальні та системні компетенції відображають, на якому рівні випускник володіє знаннями, уміннями, досвідом. Інструментальні компетенції характеризують технологічні операції: володіння комунікативними, інформаційними навичками тощо. Інструментальні та системні компетенції логічно розподіляються по інших групах компетенцій.

*Спеціальні компетенції* розглядаються на двох рівнях – бакалавра і магістра. *Бакалавр* повинен виявляти здатність демонструвати знання основ та історії дисципліни, логічно і послідовно викладати засвоєні знання, вникати в контекст нової інформації та давати їй тлумачення, демонструвати розуміння загальної культури дисципліни і зв'язок між її розділами, розуміти і використовувати методи критичного аналізу і розвитку теорій, правильно використовувати методи і техніку дисципліни, оцінювати якість досліджень у певній предметній галузі, розуміти результати спостережень та експериментальних способів перевірки наукових теорій.

*Магістр* повинен володіти новітніми методами та технікою (дослідження), знати новітні теорії та їх інтерпретацію; критично відстежувати та осмислювати розвиток теорії та практики; оперувати методами незалежного дослідження і вміти пояснювати його результати на більш високому науковому рівні; бути здатним зробити оригінальний внесок у дисципліну відповідно до канонів певної предметної галузі, наприклад, у межах кваліфікаційної роботи; демонструвати оригінальність і творчий підхід; оволодіти компетенціями на професійному рівні.

До *універсальних* компетенцій відносять: *загальнонаукові (фундаментальні)*, які включають базові знання в галузі математики та природничих, гуманітарних і соціально-економічних наук; базові комп'ютерні та лінгвістичні уміння, здатність розуміти та використовувати нові ідеї та ін.; *соціально-особистісні й комунікативні*, які включають здатність до критики і самокритики, терпимість, уміння працювати в колективі, загальну культуру, прихильність до етичних цінностей; *організаційно-управлінські*, в тому числі й системні, які включають здатність організувати і планувати роботу; застосовувати набуті знання на практиці; вміти здобувати інформацію з різних джерел й аналізувати її, здатність адаптуватися до нових ситуацій; знання організаційно-правових основ своєї діяльності.

До професійних компетенцій відносять: базові професійні знання в обраній сфері діяльності; професійно-профільні (спеціальні) знання відповідно до профілізації або спеціалізації випускника.

Порівнюючи класифікації компетенцій у проекті «Tuning» і в російському федеральному стандарті, можна зробити висновок, що обидві класифікації мають схожі компетенції. Проте термін «загальні» більш точно відображає характеристику компетенцій випускника незалежно від галузі його професійної діяльності, оскільки лексичне значення слова «загальний» – «властивий всім, всіх стосується, поширюється на всіх», а слово «універсальний» означає «такий, що охоплює все, всеосяжний».

**Висновки і пропозиції.** Отже, розглянуті теоретичні позиції, підходи та принципи, вироблені у філософії, наукознавстві, психології, педагогіці, закладають методологічні орієнтири дослідження формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у системі вищої освіти України.

Тільки комплексне поєднання та використання проаналізованих положень, концептуальних підходів створює передумови для глибинного розуміння та усвідомлення сутності основ формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців й ефективного моделювання її змісту та науково-методичних засад як стратегічного напрямку їхньої професійної підготовки.

#### Список використаної літератури:

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности : методическое пособие. Москва : Высшая школа, 1981. 240 с.
2. Бібік Н.М., Єрмаков І.Г., Овчарук О.В. Компетентнісна освіта – від теорії до практики. Київ : Пляда, 2005. 120 с.
3. Велитченко Л.К., Подшивалкіна В.І. Методологічні та теоретичні проблеми психології. Одеса : СВД Черкасов, 2009. 279 с.
4. Городецкий В.В. Формирование профессиональных компетенций как психолого-педагогическая проблема. *Гуманитарные науки: сб. научн. труд. Сев. Кавк. ГТУ*. 2008. № 6. С. 46–52.
5. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. Москва : Изд-во «Знание», 1980. 96 с.
6. Заир-Бек Е.С. Технологии обучения научно-исследовательской деятельности как фактор качественной подготовки научных кадров в педагогическом университете. *Подготовка специалиста в области образования: научно-организационные проблемы подготовки кадров высшей квалификации*. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ, 2000. С. 91–144.
7. Зеер Э.Ф. Обновление базового профессионального образования на основе компетентностного подхода. *Профессиональное образование. Столица*. 2007. № 4. С. 9–10.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
9. Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее. *Педагогика*. 2002. № 1. С. 3–10.
10. Лаптев В.В. Научный подход к построению программ исследования качества образования / модернизации общего образования на рубеже веков: сборник научных трудов. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. С. 3–10.
11. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. Київ : ТС.І.С, 2003. С. 13–42.
12. Пометун О.І. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України. Київ : Пед. думка, 2009. С. 332–334.
13. Пуховська Л. Компетентнісний підхід у педагогічній освіті: європейський досвід. *Післядипломна освіта в Україні*. 2010. № 2. С. 76–80.
14. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8-9. С. 4–8.
15. Третяк М.В. Формування математичної культури студентів у процесі вивчення теорії міри і інтеграла в педпгогічних та класичних університетах : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (математика)» / Третяк Микола Васильович ; М-во освіти і науки України, Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2014. 20 с.
16. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Рекомендації з освітньої політики «Стратегія реформування освіти в Україні». Київ : «К.І.С.», 2003. С. 13–42.
17. Чуб Е.В. Компетентностный подход к образованию. *Инновации в образовании*. 2008. № 3. С. 21–27.
18. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 4. С. 26–34.
19. Юдин Э.Г. Методологический анализ как направление изучения науки. Москва : Наука, 1986. 261 с.
20. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. Brussels : European Commission, 2005. URL : <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/>.

**Sapozhnikov S. Theoretical and methodological guidelines for formation of research competence of future professionals in the higher education system of Ukraine**

*The article deals with theoretical positions, approaches and principles, developed in philosophy, science, psychology, pedagogy, which set the methodological guidelines for the study of the formation of research competence of future specialists in the higher education system of Ukraine.*

*Based on the analysis of the above-mentioned definitions of the concept of competence, the essence of the concept of "competence" is presented. It is presented in the following interpretation: the research competence of the future specialist is the integrated quality (characteristic) of the individual, which determines his / her readiness and ability to gradually solve research tasks to the challenges raised by real life situations, in various spheres of activities based on the use of knowledge and skills from educational and life experience in accordance with the formed system of general cultural their professional values to gain new knowledge through the use of scientific knowledge.*

*The publication emphasizes that it is absolutely necessary to take into account the traditions of the national higher education when developing their own educational standards. In particular, it is now generally accepted to split competencies into two groups: subject-specific competences (subject specific competences) and generic competences (generic competences, transferable skills). Modern educational programs focus on the preparation of cycles: humanitarian and socio-economic training, natural science and general economic training, vocationally oriented and practical training, and determine the recommended list of disciplines for each cycle of training.*

*The article proves that only a complex combination and use of the analyzed provisions creates preconditions for deep understanding and understanding of the essence of the bases of formation of research competence of future specialists in the higher education system of Ukraine.*

**Key words:** competency, competence, future specialist, formation of research competence.

УДК 378.147.88

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.21>**Н. С. Сергата**кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,  
доцент кафедри фізичної реабілітації  
Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії**М. О. Сергатиї**кандидат юридичних наук, доцент,  
доцент кафедри фізичної реабілітації  
Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії

## ІННОВАЦІЙНІ ТА СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

*У статті здійснено аналіз інноваційних методів викладання фізичної культури у вищому закладі освіти. Більшість студентів не бачить інтересу в навчальному предметі «фізична культура». Тому для викладачів вишів є актуальним вводити нові методики і технології проведення занять, з метою зацікавлення студентів.*

*У роботі розглянута актуальність і роль пошуку нових методів і технологій викладання фізичної культури, а також відзначена важливість мотиваційного механізму. Наведені приклади здоров'язбе-рігаючих, особистісно-орієнтованих, інформаційно-комунікативних технологій.*

*Визначено, що малорухливий спосіб життя призводить до підвищення рівня захворюваності та загальної слабкості фізичного і психічного здоров'я молоді, а заняття з фізичної культури у сучасний період спрямовані на особистість студента, на його здібності, бажання і можливості. Розкрито поняття особистісно-орієнтованого тренування та принципи побудови інтерактивного навчання. Особистісно-орієнтована технологія навчання допомагає у створенні творчої атмосфери на занятті, а також створює необхідні умови для розвитку індивідуальних здібностей студентів.*

*У статті фізична культура у вищих закладах освіти представлена як навчальна дисципліна і найважливіший компонент цілісного розвитку особистості. Показано, що особливого значення при проведенні навчальних занять, набуває проблема дозування фізичного навантаження з урахуванням стану здоров'я та фізичного розвитку студентів. Розкриті технології диференційованої фізкультурної освіти, які спрямовані на формування знань і методичних умінь з організації самостійних занять фізичними вправами.*

*У роботі наведені сучасні технології збереження здоров'я, які поєднанні із загальною системою освіти. Одним із головних напрямів цих технологій є створення здорового психологічного клімату. Вони дозволяють організувати навчальний процес на новому, більш сучасному рівні, забезпечуючи більш повне засвоєння навчального матеріалу.*

**Ключові слова:** фізична культура, викладання, вищий заклад освіти, навчання, інновації, спорт, активність, студент.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі стрімкого зростання технічного прогресу, розвитку науки і збільшення потоку різноманітної інформації, якої потребує сучасний фахівець, швидкісного темпу життя в умовах стресових ситуацій, навчальна діяльність студентів стала інтенсивнішою і напруженою. На жаль, сучасне молоде покоління недооцінює важливість фізичних навантажень, активного рухового режиму праці та відпочинку.

Малорухливий спосіб життя призводить до підвищення рівня захворюваності та загальної слабкості фізичного і психічного здоров'я молоді. Тому значення занять фізичною культурою стає особливо актуальним, у першу чергу, як засіб організації та оптимізації режиму життя, активного відпочинку, збереження і підвищення працездатності студентів протягом усього періоду навчання [1].

Фізична культура у вищих закладах освіти представлена як навчальна дисципліна і найважливіший компонент цілісного розвитку особистості. Свої освітні та розвиваючі функції фізична культура проявляє у цілеспрямованому педагогічному процесі фізичного виховання.

Актуальність дослідження інтерактивних, інноваційних систем і методів навчання студентів вищих закладів освіти з фізичної культури і спорту визначена тим, що дана категорія молодого населення країни в останні роки все більше втрачає інтерес до фізичних спортивних занять і вважає за краще малорухливий спосіб життя. Крім цього, особливу роль в значущості проблеми викладання фізичної культури набуває застаріла система підвищення знань у рамках зазначеної дисципліни.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням вивчення методів і систем викладання

фізичної культури, процесу навчання, мотивації студентів були присвячені праці вітчизняних і зарубіжних вчених, серед яких слід зазначити Є.В. Андрієва, Н.В. Васенков, М.О. Валенський, Т.Ю. Круцевич, Т.Є. Мостова, Л.А. Мокєєва, Ю.В. Шиховцов, І.В. Ніколаєва, П.П. Ніколаєв та інші.

**Мета статті** – проаналізувати інноваційні та сучасні підходи щодо організації занять із фізичної культури студентів вищих закладів освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Істотною перевагою сучасних технологій фізичної освіти є те, що вони привабливі, перш за все, для студентів, що підвищує рівень їх мотивації до занять спортом і загальну зацікавленість до занять фізичною культурою [4]. Однак, всі інноваційні та сучасні підходи до організації занять фізичною культурою відрізняються дорожнечою, що не може бути однаково адаптоване для всіх бюджетних закладів освіти.

Обмеженість ресурсного забезпечення також впливає і на загальну підготовленість освітніх закладів, до можливості впровадження вдосконалених традиційних технологій організації занять спортом. Для використання сучасних технологій навчання педагог повинен розуміти і усвідомлювати їх важливість, що зажадає від нього додаткової підготовки у цих технологічних галузях.

Заняття фізкультурою у сучасному світі спрямоване на особистість студента, орієнтоване на його здібності, бажання і можливості. Особистісно-орієнтоване тренування це:

1) створення умов для поліпшення фізичної підготовленості студентів, їх здоров'я, підвищення інтересу до занять фізичною культурою;

2) використання різних форм і методів організації діяльності студентів під час занять, що дозволяють розкрити їх суб'єктивний досвід;

3) створення атмосфери зацікавленості кожного студента в роботі групи;

4) використання на занятті дидактичного матеріалу, який дозволяє студенту вибирати найбільш значущі для нього види діяльності;

5) оцінка діяльності студента не тільки за кінцевим результатом, а й у ході процесу його досягнення;

6) створення атмосфери для природного самовираження студента.

Що стосується інтерактивного підходу, то тут спочатку варто відзначити той факт, що вчені-фізіологи давно звернули увагу на активний характер сприйняття інформації. Людина, яка відчуває позитивні емоції, легше створює «карти сприйняття», і вони виявляються більш якісними. Це означає, що люди, в тому числі і студенти, легше і точніше згадують і осмислюють досвід і ідеї [2]. Тобто, якщо студент буде активним учасником процесу навчання, він краще запам'ятає інформацію. На цьому принципі побудовані інтерактивні методи навчання.

Мета інтерактивного навчання – створення комфортних умов навчання, при яких студент відчуває свою успішність, свою інтелектуальну досконалість, що робить продуктивним сам освітній процес.

Інтерактивне навчання активує емоції, свідомість, що сприяє більш якісному запам'ятовуванню. Навчанню і запам'ятовуванню може сприяти і те, що інформація подається в новому, незвичному вигляді, який не збігається з уже усталеними в нашому мозку закономірностями і шаблонами. Активізацію запам'ятовування за допомогою емоцій можна використовувати на практичних заняттях фізкультурою: робота в малих групах над аналізом конкретних вправ; визначення їх цілі; участь в імітаційних і активних іграх.

Поява інтерактивних форм діяльності студентської молоді на заняттях із фізичної культури можна визнати як тенденцію в діяльності викладачів у контексті особистісно-орієнтованої педагогічної парадигми і розвитку у них креативного мислення. Використання зазначених інноваційних форм навчання студентів сприяє трансформації їх діяльності в бік особистісно значимої. Подальша систематизація педагогічного досвіду, класифікація теоретичних і практичних розробок з означеної тематики і укладення на цих принципах технологій, технологічних карт сприятиме розвитку педагогічної інноватики з формування фізичної культури особистості.

При проведенні занять із фізичної культури у вищих закладах освіти необхідно здійснювати контроль за функціональним станом організму студентів з урахуванням їх індивідуальних і вікових особливостей. Підбирати фізичні вправи слід диференційовано, використовуючи принципи поступовості, систематичності і доступності. Процес оволодіння руховими вміннями та навичками студентами також залежить від їх свідомості, активності і професійної майстерності викладача.

Особистісно-орієнтована технологія навчання допомагає у налагодженні творчої атмосфери на занятті, а також створює необхідні умови для розвитку індивідуальних здібностей студентів [3]. У роботі багато уваги необхідно приділяти розвитку практичних навичок, необхідних у житті, свідомого, активного відношення студентів до занять фізичною культурою, роз'яснюючи важливість регулярних і систематичних занять фізичними вправами. Щоб досягти ефективності заняття, необхідно орієнтуватися на особистий підхід до студентів, на створення ситуації, в якій студент націлений на творчий пошук і самовизначення.

Технологія диференційованої фізкультурної освіти – це цілеспрямоване фізичне формування людини за допомогою розвитку його індивідуальних здібностей. Проводиться індивідуальна робота зі студентами, у яких не виходить вико-



нання тої чи іншої рухової дії. Ці студенти отримують індивідуальні завдання, як на занятті, так і для домашнього виконання. При оцінці фізичної підготовленості треба враховувати як абсолютний результат, так і його приріст. Все це формує у студентів позитивне ставлення до виконання завдань, створює основу для громадської активності.

Останньою тенденцією стало застосування різнорівневих технологій навчання в спорті. Саме технологія різнорівневого навчання стала основою для самого прогресивного технологічного інструменту виховання – диференційованого інструменту фізичного розвитку. Ця технологія спрямована на формування знань і методичних умінь з організації самостійних занять фізичними вправами.

Диференційовані технології майже нічим не обмежуються і повністю засновані на фантазії викладача та студентів. Переваги таких технологій беззаперечні і поєднують у собі забезпеченість ресурсами навчальних закладів і можливості викладацької організації. Так, процес навчання фізичною культурою плавно перетікає в заняття, які супроводжують особистість у процесі всього навчання: наприклад залучення учнів до обслуговування спортивного залу та інвентарю, консультативної, тренерської роботи.

Вже досить поширеною технологією є технологія збереження здоров'я. Технологія націлена на поєднання фізичної культури із загальною системою освіти. Така технологія застосовується в багатьох освітніх установах: вона заснована на оптимальному балансі між навантаженнями статичними і динамічними, і виражається не тільки в режимі організації занять, коли фізична культура фігурує останніми заняттями [5]. Одним із головних напрямів технології збереження здоров'я є створення здорового психологічного клімату.

Технологія збереження здоров'я не відноситься до прямої технології фізичної культури, але побічно пов'язана з нею. Істотно відрізняється від розглянутих і технологія гри. Ігрова технологія, як метод спортивного виховання, іноді видається не прогресивним і не новим засобом виховання, проте, сам процес гри досить новаторський, особливо при використанні різних ресурсів, в тому числі інформаційних. Ігрові технології використовуються для розвитку фізичних якостей, формування умінь і навичок у виконанні фізичних вправ, активізації та вдосконаленні основних психічних процесів, що лежать в основі рухової активності. Використання ігрових технологій на заняттях формують позитивне ставлення до навчального закладу і до самого предмету [6].

Здоров'язберігаючі освітні технології є найбільш значущими з усіх технологій, за ступенем впливу на здоров'я студентів, так як засновані

на вікових особливостях студентів, оптимальному поєднанні рухових і статичних навантажень, принципах поступовості зростання навантаження і послідовності розучування вправ, використання наочності. Здоров'язберігаючі технології реалізуються в наступних формах: чередування видів діяльності; сприятлива дружня обстановка на занятті; продумане дозування завдань; індивідуальний підхід до кожного студента; заняття на свіжому повітрі.

Інформаційно-комунікативні технології дозволяють організувати навчальний процес на новому, більш сучасному рівні, забезпечувати більш повне засвоєння навчального матеріалу. Це допомагає у вирішенні ще одного завдання – розбудити зацікавленість студентів у формуванні здорового способу життя.

Ці технології у фізичній культурі та освіті в цілому – явище, яке стало розвиватися під впливом глобалізації. Інформатизація спорту в школах, університетах підтримується, безумовно, в рамках модернізації освіти. Комп'ютерні технології та інформаційні засоби обмежуються тільки бюджетними можливостями.

Процес організації занять фізичною культурою супроводжується не тільки застосуванням сучасних і незвичних засобів підготовки: презентаціями, комп'ютерного тестування, проведення дистанційних олімпіад, використання мережі Інтернет, залучення мережевих суспільств, а й залучення цифрових матеріалів, використання популярних сайтів, а також тренажерно-діагностичних стендів, модулів віртуальної реальності, автоматизованих систем контролю та управління тренувальним процесом [7]. Всі комп'ютерні технології вельми привабливі для студентів, оскільки саме люди цього віку є цільовою аудиторією техніко-інформаційних новинок.

Студенти, які звільнені за станом здоров'я від практичних занять фізкультурою, пишуть реферати і роблять доповіді на різні спортивні теми.

Незважаючи на радикальні відмінності в програмах навчання студентів різних спеціальностей, особистісно-орієнтованій фізичній підготовці підлягають всі студенти в усіх вищих закладах освіти, включаючи й непрофільні виші. Незважаючи на стан здоров'я, студенти засвоюють всі аспекти фізичної культури, будь-то спорт, стандартне фізичне виховання або оздоровчо-реабілітаційна діяльність.

В рамках процесу особистісно-орієнтованої фізичної підготовки для кожного студента розробляється індивідуальна програма освоєння всіх аспектів фізичної культури з обов'язковою орієнтацією на самостійне включення в процес фізичної підготовки. Схильність до самостійних занять сприяє ефективному засвоєнню необхідного навчального матеріалу, прискорює процес

фізичного вдосконалення, благодійно впливає на розвиток духовної складової і є найбільш оптимальним засобом введення фізичної культури і спорту в повсякденне життя студентів [1, с. 4].

Позитивна і стабільна мотивація до занять фізичною культурою може бути сформована під час занять, якщо весь педагогічний процес буде будуватися за принципом: що хоче студент – що може студент – що в підсумку повинен зробити студент. Такий підхід до побудови навчальних занять з фізичної культури сприяє підвищенню мотивації до занять [2, с. 3].

Таким чином, сучасні умови праці та життя породжують високі вимоги до випускників вищих закладів освіти. Тому важливо здійснювати на належному рівні фізичну підготовку студентів незалежно від отриманої спеціальності, тому що фізична активність – найважливіший природно-біологічний стимулятор підтримки і вдосконалення фізіологічних функцій організму людини. Але сучасна практика фізичної культури студентів не здатна забезпечити гідний рівень фізичної підготовки, а низька ефективність діяльності кафедр фізичного виховання багатьох державних вишів нашої країни – незаперечний факт. Спостерігається невтішна тенденція до зниження інтересу студентської молоді до оздоровчих практик і прогресуюче погіршення стану здоров'я молодого покоління.

До останніх актуальних напрямів у сфері сучасних технологій виховання варто віднести: здоров'язбереження; різнорівневі технології; диференційовані технології; інформаційно-комунікативні технології.

**Висновки.** Істотною перевагою сучасних технологій фізичної освіти є те, що вони привабливі, перш за все, для студентів, що підвищує їх рівень мотивації до спорту і зацікавленість до занять фізкультурою. Однак, всі інноваційні та сучасні підходи до організації занять із фізичної

культури відрізняються дорожнечою, що не може бути однаково адаптоване для всіх бюджетних закладів освіти. Обмеженість ресурсного забезпечення також впливає на загальну підготовленість освітніх закладів, до можливості впровадження вдосконалених традиційних технологій організації занять спортом. Для використання сучасних технологій, педагог повинен розуміти і усвідомлювати їх важливість, що зажадає від нього додаткової підготовки в цих технологічних галузях.

В результаті використання вищеописаних технологій вдається:

- 1) розкрити всебічні здібності студентів;
- 2) підвищити зацікавленість студентів і захопленість предметом;
- 3) навчити студентів бути більш впевненими в собі;
- 4) навчити студентів використовувати отримані знання в повсякденному житті;
- 5) підвищити якість знань студентів.

#### Список використаної літератури:

1. Андрієва Є.В. Мотиваційні фактори навчальної діяльності студентів. Луцьк, 2017. С. 771–774.
2. Васенков Н.В. Інноваційні методи викладання фізичної культури в вузе. Київ, 2016. С. 72–75.
3. Валенский М. Физическая культура и здоровый образ жизни студента. Москва, 2017. 246 с.
4. Круцевич Т.Ю. Теорія і методика фізичного виховання. Київ, 2012. Т. 1. 392 с.
5. Мостовая Т. Подвижные игры в системе физического воспитания в вузе. Минск, 2016. 324 с.
6. Мокеева Л.А., Шиховцов Ю.В., Николаева И.В. Физическая культура в вузе: интерактивные методы обучения. Луцк, 2015. 84 с.
7. Николаев П.П., Николаева И.В. Мониторинг и современные технологии в процессе организации занятий силовым троеборьем в вузе. *Теория и практика физической культуры*. Москва, 2017. № 11. С. 89.

#### Serhata N., Serhatyi M. Innovative and modern approaches to organize lessons from the physical culture of university students

*The article analyzes innovative methods of teaching physical culture in the university. Most students do not find interest in the subject "physical culture". Therefore, it becomes important for university professors to introduce new teaching methods and technologies to interest students. The relevance and role of the search for new methods and technologies of physical education teaching are considered in the paper, as well as the importance of the motivational mechanism. Examples of health-saving, personally-oriented, information and communication technologies are given.*

*It is determined that a sedentary lifestyle leads to an increase in the level of morbidity and general weakness of the physical and mental health of young people, and the lessons in physical culture in the modern period are aimed at the student's personality, his abilities, desires and opportunities. The concept of personal-oriented training and the principles of building interactive learning are revealed. Person-centered learning technology helps to create a creative atmosphere in the classroom, and creates the necessary conditions for the development of students' individual abilities.*

*In the article, physical culture in higher education is presented as an educational discipline and an essential component of holistic personality development. It is shown that the problem of dispensing physical activity, taking into account the state of health and physical development of students, becomes of particular importance in conducting educational classes. The technologies of differentiated physical education, which are aimed at*

*the formation of knowledge and methodological skills in the organization of independent physical exercises, are revealed.*

*This paper describes modern health technologies that are combined with the general education system. One of the main areas of these technologies is to create a healthy psychological climate. They allow to organize the educational process at a new, more modern level, to provide a more complete assimilation of the educational material.*

**Key words:** *physical culture, teaching, higher education, training, innovation, sport, activity, student.*

УДК 001.8:37.014.5

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.22>

**Т. В. Сич**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами  
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

## СФОРМОВАНІСТЬ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

*У статті висвітлено результати аналізу сформованості понятійно-категоріального апарату методології досліджень проблем управління освітою. Поява структурованої понятійної системи у методологічній теорії свідчить про становлення її як самостійного наукового знання. Висвітлено різні погляди у науковому дискурсі щодо взаємозалежності філософії, логіки науки, методології пізнання.*

*Аналіз розвитку методології науки та її понятійної системи дозволив визначити чинники формування понятійного апарату. Розглянуто трансформацію трактування понять на рівнях філософії, загальної методології досліджень та методології конкретної науки.*

*Визначено структурні складники понятійно-категоріального апарату методології досліджень проблем управління освітою, в основі якого містяться філософські категорії, поняття загальної методології пізнання та методології педагогічних досліджень. Специфічні поняття методології досліджень проблем управління освітою знаходяться на етапі формування, проблемне поле методології досліджень проблем управління освітою окреслюють поняття теорії управління освітою.*

*Аналіз формування понятійної системи методології досліджень надав змогу визначити засоби розвитку понятійно-категоріального апарату методології досліджень проблем управління освітою. Перший – це конкретизація вже відомих понять у межах предмета наукової галузі. Другий – це поповнення понятійної системи поняттями інших наук, що відбувається завдяки поширенню міжпредметних зв'язків та використанню методів дослідження інших наукових галузей. Третій – це формування нових понять в межах методології досліджень проблем управління освітою у процесі науково-дослідної діяльності.*

*Наявність таких понять у терміносистемі методології досліджень проблем управління освітою зафіксовано у другому десятиріччі XXI століття, що свідчить про її розвиток як окремого напрямку методології.*

**Ключові слова:** методологія досліджень, управління освітою, наукові поняття, понятійно-категоріальний апарат, дослідження проблем управління освітою.

**Постановка проблеми.** Становлення будь-якої області наукового знання пов'язане з розвитком понять, які характеризують певний клас та вказують на сутнісну єдність явищ, які досліджуються в межах цієї наукової галузі та конструюють предметне поле даної науки. Одним із показників переходу наукового знання на якісно новий теоретичний рівень є поява структурованої понятійної системи. Питання систематизації понятійного апарату є однією з найважливіших методологічних проблем. Виявлення і вивчення чинників, закономірностей цього процесу має велике значення для розуміння механізмів розвитку і функціонування наукового знання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання формування методології науки розглядалися у працях В. Бондаря, А. Зинов'єва, В. Садовського, Н. Овчиннікова, В. Швирьова, П. Копніна, М. Мостепаненко, О. Новікова, П. Таванця, В. Штоффа, Г. Щедровицького та інші.

Розробкою термінологічного апарату у сфері управління освітою займалися М. Галагузова, Г. Єльнікова, В. Крижко, А. Моїсєєв, М. Мурашко,

В. Пikelьна, В. Полонський, М. Поташник, М. Черпінський, Є. Хриков, В. Шаповалова. Аналіз термінології теорії управління освітою здійснено у роботах О. Адаменко, Е. Хрикова, В. Шаповалової, Н. Місько. Аналіз сформованості понятійно-категоріального апарату методології досліджень проблем управління освітою у науковій літературі відсутній.

**Мета статті.** На основі ретроспективного розгляду розвитку методологічного знання та чинників формування його понятійної системи у вітчизняній науці надати характеристику сформованості понятійно-категоріального апарату методології досліджень проблем управління освітою.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення загальних методів пізнання і перетворення дійсності, засобів і методів формування й розвитку нового наукового знання, достовірності результатів пізнавального процесу, загальних зв'язків і відносин, якими характеризується реальний світ, загальних законів розвитку природи і суспільства довгі часи було провідним завданням філософії та методології наукового пізнання як складової філософії. Саме на цьому рівні формується над-

предметне знання, яке відповідає вищим вимогам достовірності, не потребує доказу та є орієнтиром досліджень в окремих галузях науки.

Понятійний апарат цього рівня – це широкі поняття-категорії, які мають статус загальності, універсальності, це такі категорії як причина, наслідок, необхідність, випадковість, можливість, об'єкт, предмет, дійсність, розвиток та інше. На основі загальних уявлень про світ (матерію, рух, простір, час) і пізнання, що склалися в межах філософського світорозуміння, формуються вихідні принципи пізнання, пізнавальної діяльності, які лежать в основі методів наукового дослідження.

Філософські поняття стали методологічною базою для формування понятійно-категоріального апарату багатьох наук. Проте, вони не прямо переносяться на вивчення конкретних явищ. Аналізуючи взаємозалежність філософіє та методології пізнання В.І. Бондар зазначає: «Філософські положення застосовуються до явищ ніби опосередковано, через систему конкретизованих на їх основі спеціальних понять. Такі поняття можуть скластися в практиці досліджень стихійно, без чіткого впливу філософських положень, але цей вплив завжди можна виявити під час наступного аналізу. Хоча понятійний апарат методології наукового пізнання, як правило, складається в процесі вирішення практичних завдань наукового дослідження, на його формування явно чи неявно впливають певні філософські постулати» [1, с. 64].

Також на певному етапі розвитку методології вважалося, що проблеми методології наукового пізнання мають розроблятися переважно як проблеми логіки наукового дослідження. Ряд вчених (А.А. Зинов'єв, В.Н. Садовський, Н.Ф. Овчинников, В.С. Швирьов, П.В. Копнін та інші) фактично отожднювали терміни «логіка науки», «логіка наукового дослідження» і «методологія наукового пізнання». П.В. Копнін зазначає, що логіка науки охоплює те «...що П.В. Таванець і В.С. Швирьов називають «логікою наукового пізнання», В.Н. Садовський – «логікою й методологією науки», а Н.Ф. Овчинников – «теорією наукового знання» [4, с. 258–259].

Обмеження методології пізнання лише логікою зводить її до аналізу логічної структури наукового знання у зв'язку із самою сутністю логіки як вчення про мислення в поняттях. Такі погляди підтримувалися не всіма науковцями-методологами того часу. М.В. Мостепаненко у розробленні «загальної теорії науки» провідну роль віддає методології науки, якій необхідно залучити весь науковий апарат сучасної формальної логіки та спирається на теорію пізнання й філософію [5].

Сучасна методологія науки використовує цілий комплекс понять з логіки, а саме: абстракція, аксіома, алогізм, аргумент, верифікація, демон-

страція, диз'юнкція, доказ, класифікація, коло в доведенні, кон'юнкція, логічні помилки, логіка дослідження, логічне структурування, метатеорія, семіотика, семантика, поділ обсягу поняття, постулат, формальна логіка та інше. В.І. Бондар підкреслює, що основою задля виокремлення методології наукового пізнання як теорії загальних методів дослідження, що склалися в науках протягом усього часу їхнього існування, є те, що методологія наукового пізнання не оперує безпосередньо філософськими положеннями, а конкретизує їх відносно до досліджуваних явищ природи і суспільства [1].

Ми згодні з науковцем, що саме в конкретизації понять і категорій, законів та принципів відносно предметного поля дослідження виявляється специфіка певної галузі пізнання. Прикладом такої конкретизації понять може бути порівняння визначення поняття «об'єкт» у різних джерелах. У філософському словнику «об'єкт» (від лат. Objectum – предмет) – «річ», «предмет».

З кінця XVIII століття (особливо у Канта) об'єктом називають те, що протистоїть суб'єкту, а саме свідомості, внутрішньому світу як дійсності, як частина зовнішнього світу. Зараз його більш влучно називають реальним об'єктом. Раніше поняттям «об'єкт» визначали те, що у середині мислення або свідомості протистоїть явищам думки у якості розумового предмету і зараз точніше має назву ідеального об'єкту [12, с. 315–316]. Отже, у філософському трактуванні протиставляється об'єктивне та суб'єктивне сприйняття явищ дійсності, що стає основою визначення поняття «об'єкт».

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко об'єкт визначається як «фрагмент дійсності, на який спрямовано практичну або пізнавальну діяльність суб'єкта. Він відтворюється у знанні на основі практично перетворювальної взаємодії з ним суб'єкта [3, с. 236]. Філософське протиставлення суб'єкта та об'єкта підкреслюється пізнавальною спрямованістю діяльності суб'єкта на об'єкт. У вимогах до оформлення дисертацій та авторефератів дисертацій (2011 р.) наводиться наступне визначення: «Об'єкт дослідження – це процес або явище, що породжує проблемну ситуацію й обране для дослідження» [2]; «Об'єкт дослідження – методологічна характеристика дослідження; процес чи явище, що породжує проблемну ситуацію й обране для вивчення».

Визначаючи об'єкт дослідження, варто дати відповідь на питання: що розглядається?» [8, с. 170]. Отже, за цим визначенням об'єкт дослідження має спричиняти появу проблемної ситуації, для вирішення якої він саме й має вивчатися. Ще більшої конкретизації набуває визначення поняття «об'єкт» відносно досліджень у педагогіці.

Автор наводить декілька формулювань із словників навчальних посібників з організації науково-педагогічних досліджень: «Об'єкт дослідження в педагогіці – це певний процес, певне педагогічне явище, яке існує незалежно від суб'єкта пізнання і на яке спрямована увага дослідника» [6, с. 179]. «Об'єкт дослідження – педагогічні процеси, явища, що містять суперечності і породжують проблемну ситуацію» [10, с. 334]. «Об'єкт дослідження у педагогіці – конкретні предмети, явища та процеси педагогічної діяльності, або ж їхні властивості, зв'язки та відношення, відібрані для спеціального вивчення; об'єктом дослідження може бути будь-яка матеріальна чи ідеальна система» [13, с. 466].

У наведених трактуваннях акцентується увага на тому, що об'єктом дослідження в педагогіці можуть виступати педагогічні явища та процеси. У першому формулюванні присутнє протиставлення об'єкта дослідження відносно суб'єкта пізнання, що відповідає сутності філософського трактування. У другому трактуванні підкреслюється обов'язковість наявності проблемної ситуації, спричиненої об'єктом дослідження, що відповідає загальнометодологічному визначенню поняття. Така умова відсутня у третьому визначенні, де об'єктом дослідження є те, на що спрямована увага дослідника у межах предметного поля педагогіки. Це трактування конкретизує педагогічне визначення поняття «об'єкт» як спрямованість пізнавальної діяльності дослідника (суб'єкта) на конкретні предмети, явища та процеси педагогічної діяльності (об'єкт). Отже, на прикладі аналізу формулювань цього поняття можна простежити, що на філософському рівні дається загальне широке сутнісне визначення понять.

Далі це поняття може знаходити конкретизацію у предметному полі певної науки. На нашому прикладі це педагогічна наука та загальна методологія наукового пізнання. Наступний етап конкретизації цих понять здійснюється вже на рівні методології досліджень конкретної науки. У нашому прикладі це рівень методології педагогічних досліджень. Якщо розглядати ці поняття з точки зору методології досліджень проблем управління освітою, на наш погляд, об'єктом досліджень у сфері управління освітою мають виступати явища та процеси управлінської діяльності, які відібрані для спеціального вивчення у зв'язку з наявністю певної суперечності, яка породжує проблемну управлінську ситуацію. У цьому визначенні здійснено спробу конкретизації поняття на рівні методології досліджень проблем управління освітою, понятійний апарат якої знаходиться на етапі становлення та розвитку.

На рівні загальної методології у працях видатних науковців-методологів, у офіційно прийнятих

вимогах до оформлення дисертацій знайшли визначення поняття, які характеризують понятійний апарат наукового дослідження: проблема дослідження, тема, актуальність, об'єкт і предмет дослідження, меті і завдання, гіпотеза, методологічні і теоретичні засади, наукова новизна, теоретична значущість результатів, практичне значення результатів, апробація та впровадження результатів дослідження, достовірність (вірогідність) результатів, методи дослідження. Саме вони є основними категоріями методології, які вже можуть конкретизуватися на рівні методології конкретної науки, як було продемонстровано.

Також на рівні загальної методології дослідження сформувалися поняття, які характеризують види наукової продукції, структуру наукового тексту, загальнонаукові методи дослідження тощо. Необхідно підкреслити, що понятійно-категоріальний апарат конкретної науки зазвичай містить центральне поняття, яке позначає всю досліджувану область і відрізняє її від інших предметних областей наук. У свою чергу, інші поняття категоріально-понятійного апарату тієї чи іншої науки відображають диференціацію вихідного, стрижневого поняття, доповнюють його, розкривають сутнісні характеристики його предметного поля.

Методологія, як базове поняття методології науки та компонента системи методологічного знання різних галузей наук, має багато визначень, які не завжди узгоджуються між собою, нерідко висвітлені дослідниками з протилежних позицій. Методологія виступає як галузь пізнавальної діяльності, а також як система знань про підходи, принципи, способи й методи здобуття знань відповідно до предмета розгляду.

У процесі розвитку науки формуються різні моделі методологічного знання: це діалектична методологія, системна методологія, синергетична методологія, методологія художньої діяльності та методологія освіти, загальнонаукова методологія, постнекласична методологія, прогностична методологія, методологія змін парадигм та ін. Кожна з названих методологічних систем збагачує понятійний апарат методологічної теорії новими термінами. Наприклад, у навчальному посібнику Ю.П. Сурміна (2003), присвяченому розгляду теорії систем, системного підходу та системного аналізу як важливіших досягнень методології ХХ століття, наводиться термінологічний словник із 387 категорій та понять, які розкривають сутність теорії систем та системної методології [7].

У зв'язку з поширенням використання методів математичної статистики у наукових дослідженнях гуманітарної сфери, понятійно-категоріальний апарат методології досліджень поповнився термінами з математичної статистики. Поширення міждисциплінарних зв'язків та використання методів суміжних наук теж сприяло розширенню поня-

тійно-категоріального апарату методології досліджень поняттями з методології психологічних, соціологічних, філологічних досліджень.

Про розвиток певної наукової галузі свідчить як формування терміносистеми, так і відображення її у спеціальних словниках. Існують філософські словники, словники математичних понять, психологічних понять, словники української мови та інше. Проте, спеціалізовані словники понять з методології наукових досліджень відсутні. Зазвичай ці поняття висвітлюються у нормативній літературі, у дисертаційних роботах, входять до словників понять конкретних наук, узагальнюються як словники термінів у навчально-методичній літературі з організації та методології наукових досліджень, що підкреслює міжпредметне, загальнонаукове значення методології досліджень.

У другій половині ХХ століття починають активно розвиватися методології конкретних наук, які конкретизують поняття у межах свого предмету дослідження, розробляють нові методи досліджень та формулюють нові методологічні поняття. На початку ХХІ століття з'являється навчально-методична література з методології досліджень у конкретних наукових галузях, у якій узагальнюються поняття методології досліджень цих конкретних наук. Прикладом такої літератури є посібник для студентів ЗВО А. Філіпенко, присвячений питанням методології і методів наукових досліджень, їх застосування в економічних науках (2004).

Посібник містить короткий словник термінів із 76 понять, більшість з яких філософського, загальнонаукового методологічного значення, також присутні поняття з математичної статистики та економічні терміни [11]. У 1997 р. видається «Український педагогічний словник» С.У. Гончаренко, який містить близько 3 000 понять з теорії, історії і практики навчання та виховання, базові педагогічні теорії, концепції й погляди, педагогічні течії і школи, вітчизняний та зарубіжний досвід, дані про відомих діячів освіти, педагогів [3]. У словнику наводяться більше 50 понять, які характеризують загальну методологію пізнання та методологію досліджень. Їх визначення наводиться зі загальнонаукової точки зору, філософські категорії трактується з філософської позиції. Деякі поняття отримують додаткове педагогічне трактування або приклади їхнього вживання у педагогічній практиці. Також у словнику більше 10 понять, які безпосередньо характеризують методологію педагогічних досліджень. Крім того, словник містить значну кількість понять, які характеризують освітні процеси, структуру освіти, поняття з суміжних наук, особливо з філософії. Проте, словник має дуже невелику кількість понять, які характеризують процеси управління в освіті та зовсім відсутні поняття, які відбива-

ють специфіку методології досліджень проблем управління освітою.

Практика формування термінологічних словників у навчально-методичній літературі з методології педагогічних досліджень поширюється у другому десятиріччі ХХІ століття. У навчальному посібнику для студентів вищої педагогічної школи, зокрема музичних спеціальностей, вчителів, аспірантів В.В. Тушевої.

«Основи наукових досліджень» (2014 р.) розглядаються питання методології, логіки і організації педагогічного дослідження [10]. Видання містить термінологічний словник із 148 понять, більшість яких філософського, загальнонаукового та загальнометодологічного походження. Присутні поняття з математичної статистики, соціології, психології, а також педагогічні поняття, які складають 24% від кількості понять у словнику та розкривають сутність педагогічного процесу. Деякі поняття конкретизують загально методологічні терміни, а саме: логіка педагогічного дослідження, мета в педагогічному дослідженні, кількісна характеристика педагогічного явища, закон педагогічний; а також представляють специфічні методи педагогічного дослідження: інтроспекція, педагогічний експеримент. Деякі загальнометодологічні терміни трактується з позиції педагогіки. Подібний підхід до формування термінологічних словників спостерігається і в інших посібниках.

Значна увага приділена визначенню категоріального апарату науково-педагогічного дослідження у навчальному посібнику «Науково-педагогічне дослідження: навчальний посібник для магістрантів» (2015 р.), підготовленого групою науковців (Н.Н. Чайченко, О.М. Семенов, Л.М. Артюшкіна, О.М. Рудь) [6]. Термінологічний словник посібника складається з 300 понять. Серед яких присутні філософські, загальнонаукові категорії, поняття методології пізнання, математичної статистики, з психології та педагогіки. Наводяться філологічні та бібліографічні поняття, які характеризують науковий текст; поняття, які розкривають сучасний стан розвитку науки та освіти, сучасну тенденцію щодо інформатизації освіти. У словнику присутні поняття, які характеризують процес управління освітою, які складають приблизно 3% від загальної кількості термінів. Проте, у словнику зі 101 терміном навчального посібника Ф. Швець для студентів ЗВО, які навчаються за програмою підготовки бакалаврів спеціальності «Менеджмент» (2013 р.), поняття, які характеризують специфіку предмету (менеджмент) та методологію його дослідження, відсутні [14].

Об'ємний термінологічний словник (540 понять) містить навчальний посібник «Методологія наукової діяльності», підготовлений групою науковців за редакцією професора Д.В. Чернілевського [13]. У посібнику висвітлені технології наукової

діяльності на прикладі педагогіки, педагогічної синергетики, психології, екології, інженерної механіки та економіки з позиції філософсько-практичних аспектів. Термінологічний словник посібника містить велику кількість понять, які характеризують сучасний стан освіти, науки і техніки. Склад термінів і методології розширений поняттями системної методології та синергетики. Також у словнику зустрічаються більше 20 понять, які характеризують процес управління.

Першим в історії педагогіки України системним зібранням терміносистеми з актуальної проблеми підготовки науково-педагогічних кадрів є «Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти», підготовлений колективом авторів на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» за науковою редакцією Є.Р. Чернишової [9]. Словник містить понад 550 тлумачень освітянських термінів, категорій, понять. Більш ніж 160 понять словника характеризують різні складові процесу управління освітою, що становить 64% від загальної кількості понять видання. 5% понять характеризують методологію дослідження проблем управління освітою. Це поняття «аудит управлінський», «аудит управлінської діяльності», «моніторинг діяльності», «моніторинг прогресу», «моніторинг стратегії», «моніторинг у закладі післядипломної педагогічної освіти», «моніторинг якості освіти», «оцінка особистісних якостей персоналу», «оцінка результатів праці», «педагогічна експертиза», «прогнозування», «рейтингова оцінка», «самооцінка» та інші. Поняття загальної методології досліджень та методології педагогічних досліджень представлено 40 термінами, що складає 16% від загальної кількості понять. Інші 15% понять характеризують вітчизняну систему освіти та науки. Можна зробити висновок, що це видання є першим в Україні, що містить поняття методології дослідження проблем управління освітою та ґрунтовно розкриває на понятійному рівні її предмет.

**Висновки та пропозиції.** Понятійно-категоріальний апарат теорії методології досліджень проблем управління освітою знаходиться на стадії формування. Його основу складають філософські категорії, поняття загальної методології пізнання та методології педагогічних досліджень. Їхнє трактування зазвичай не адаптоване до специфіки досліджень управління освітою.

Також структурними складовими понятійно-категоріального апарату методології досліджень проблем управління освітою виступають специфічні поняття, які характеризують науково-дослідний процес у галузі управління освітою та предметне поле досліджень.

Встановлено, що предмет досліджень ґрунтовно окреслюють поняття теорії управління осві-

тою, про понятійний апарат якої на сучасному етапі розвитку можна говорити як про системне формування. Поняття, які відбивають специфіку процесу наукових досліджень у цій галуззі, знаходяться на стадії розвитку, представлені незначною кількістю та у науковій літературі з'являються тільки у останнє десятиріччя XXI століття.

Проведена ретроспектива формування понятійної системи методологічного знання показала, що існує декілька шляхів її розвитку. Перше – це конкретизація вже відомих понять у межах предмета наукової галузі. Саме цей спосіб виокремив методологію у самостійну наукову галузь із площини філософії. Також конкретизація загально-методологічних понять відбувається на рівні конкретних наук.

Другий спосіб розвитку понятійно-категоріального апарату теорії методології – це поповнення її поняттями інших наук, що відбувається завдяки поширенню міжпредметних зв'язків та використанню методів дослідження інших наукових галузей.

Третій спосіб – це формування нових понять в межах методології досліджень проблем управління освітою у процесі науково-дослідної діяльності. Саме ці поняття відбивають особливості методології досліджень проблем управління освітою.

Наявність таких понять у терміносистемі методології досліджень проблем управління освітою починаючи з другого десятиріччя XXI століття свідчить про певний її розвиток як окремого напрямку методології досліджень. Проте, недостатня представленість у понятійно-категоріальному апараті теорії методології досліджень проблем управління освітою специфічних понять, які характеризують процес досліджень, не дає можливості говорити про неї як цілісну систему на сучасному етапі її розвитку.

#### Список використаної літератури:

1. Бондар В.І. Методологія та філософія наукового пізнання: подібність, відмінність, взаємозбагачення. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. с. 59–68
2. Вимоги до оформлення дисертацій та авторефератів дисертацій. Бюлетень ВАК України. 2011. № 9–10. С. 2–10.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник: бл. 3 000 сл. гол. ред. С. Головка; ред. С. Каверіна. К. : Либідь, 1997. 376 с.
4. Копнин П.В. Логические основы науки. К., 1968. С. 258–259.
5. Мостепаненко М.В. Методология научного познания, ее предмет и сущность. *Методология научного познания: естественные и технические науки : сборник*. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. Вып. 1. С. 8–12.



6. Науково-педагогічне дослідження: навчальний посібник для магістрантів. Укладачі: Н.Н. Чайченко, О.М. Семенов, Л.М. Артюшкіна, О.М. Рудь. Суми : СОІППО, 2015. 190 с.
7. Сурмин Ю.П. Теория систем и системный анализ : Учеб. пособие. К. : МАУП, 2003. 368 с.
8. Тарелкін Ю.П., Цикін В.О. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. Суми : Видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 196 с.
9. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти. авт. кол.: Є.Р. Чернишова, Н.В. Гузій, В.П. Ляхоцький [та інші]; за наук. ред. Є.Р. Чернишової. К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
10. Тушева В.В. Основи наукових досліджень : Навчальний посібник. Харків: «Федорко», 2014. 408 с
11. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій : Посібник. К. : Академвидав, 2004. 208 с.
12. Философский энциклопедический словарь. М. : ИНФРА-М, 2006. 576 с.
13. Чернілевський Д.В. Методологія наукової діяльності : Навчальний посібник: Вид. 2-ге, допов. за ред. Д.В. Чернілевського. Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.
14. Швець Ф.Д. Основи наукових досліджень : Навчальний посібник. Рівне : НУВГП, 2013. 208 с.

### **Sych T. The formation of conceptual-categorical apparatus of research methodology to the problems of education management**

*The article highlights the results of the analysis of the formation of the conceptual and categorical apparatus of the research methodology to the problems of education management. The appearance of a structured conceptual system in the methodological theory testifies to its formation as an independent scientific knowledge. Various views in the scientific discourse concerning interdependence of philosophy, logic of science, methodology of cognition are covered.*

*The analysis of development of methodology of science and its conceptual system allowed to define the factors of formation of the conceptual apparatus. The transformation of concepts interpretation at the levels of philosophy, general research methodology and methodology of specific science are considered. The components of the conceptual and categorical apparatus of the research methodology to the problems of education management, which is based on philosophical categories, concepts of general methodology of cognition and methodology of pedagogical research, are determined.*

*Specific concepts of the research methodology to the problems of education management are at the stage of formation, the concepts of theory of education management define the problematic field of the research methodology to the problems of education management. The analysis of the formation of the conceptual system of methodological knowledge provided an opportunity to determine the means of development of the conceptual and categorical apparatus of the research methodology to the problems of education management.*

*The first is the specification of known concepts within the subject of the scientific field. The second is the extension of the conceptual system to the concepts of other sciences, which is due to the spread of interdisciplinary connections and the use of research methods in other scientific fields. The third method is the formation of new concepts within the research methodology problems of education management in the process of research activities. The presence of such concepts in the terminology of the research methodology to the problems of education management is noted in the second decade of the 21st century, which indicates its certain development as a separate direction of the research methodology.*

**Key words:** *research methodology, education management, scientific concepts, conceptual and categorical apparatus, research of education management problems.*

**О. М. Слободянюк**кандидат педагогічних наук,  
завідувач кафедри зарубіжної літератури та основ риторики  
Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОТРИМАННЯ ПРИНЦИПІВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У межах презентованого дослідження вартими уваги є чотири позиції, які взаємопов'язані між собою: 1) фундаментальними засадами і невід'ємним атрибутом розвитку вищої освіти України є інтеграція та поглиблення співпраці з європейськими партнерами у сфері освіти; 2) приєднання України до Болонського процесу та входження до ЕНЕА актуалізує питання посилення інституційної спроможності вітчизняних закладів вищої освіти (далі – ЗВО) в умовах університетської автономії і академічної свободи; 3) здобувши автономію, університети повністю несуть відповідальність щодо якості організації освітнього процесу і якості здобутої освіти; 4) з метою підвищення якості освіти ЗВО створюють внутрішні системи забезпечення якості освіти. Згідно із Законом України «Про вищу освіту» така система має забезпечити формування культури якості, ефективну систему запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових працях працівників вищих навчальних закладів і здобувачів вищої освіти. у статті зазначено, по-перше, йдеться про забезпечення академічної доброчесності і запобігання проявам нечесності як із боку студентів, так і з боку представників викладацької спільноти університету. По-друге, що питання академічної доброчесності і нечесності обговорювалося в наукових і громадських колах ще задовго до прийняття у 2014 р. Закону України «Про вищу освіту», однак і нині залишається невирішеним питання запровадження дієвого механізму, що забезпечив би протидію академічній нечесності. Аналіз корпоративних документів американських та європейських університетів/коледжів доводить позитивний приклад практики розроблення та запровадження документів про дотримання академічної доброчесності та відповідальності за її порушення. Документи мають різні назви (Кодекс академічної доброчесності, Політика академічної доброчесності, Кодекс академічної чи наукової етики або честі тощо), проте їх зміст визначає порядок визнання й дотримання академічної поведінки студентів та викладачів під час здійснення освітньої діяльності і відповідальність за її порушення.

У процесі дослідження було уточнено, що з огляду на широку дискусію, яка точиться як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці щодо механізмів імплементації принципів академічної доброчесності авторка вважає за доцільне в подальшому опрацювати проблему принципів та підходів забезпечення академічної доброчесності у вищій освіті України.

**Ключові слова:** Болонський процес, Європейський простір вищої освіти, академічна доброчесність, принципи академічної доброчесності, якість освіти.

**Постановка проблеми.** Процеси формування єдиного європейського освітнього простору (European Higher Education Area, далі – ЕНЕА), що розпочалися півтора десятиліття тому із спільної заяви міністрів освіти чотирьох країн Західної Європи, нині охоплюють десятки країн. Створення відкритого простору європейської вищої освіти стало проявом бажання інтегрувати національні освітні сфери в рамках Європейського Союзу (як це було здійснено в економічному та фінансовому секторах). «Цей безпрецедентний проект став відповіддю на нагальну потребу забезпечити умови для реалізації концептуально нової освітньої моделі, наріжними каменем якої є мобільність та вільна траєкторія навчання. Болонський процес знаменує собою перехід від жорстко контрольованої державою системи підготовки фахівців із вищою освітою до надання вищим навчальним закладам автономності, що забезпечуватиме

постійну адаптацію систем вищої освіти і наукових досліджень до нових потреб суспільства та господарства», – підсумовує Т. Фініков, фундатор Міжнародного благодійного фонду «Міжнародний фонд досліджень освітньої політики».

З початку здобуття Україною незалежності влада держави постійно декларувала прагнення до запровадження європейських принципів в усіх сферах суспільного життя. Важливою складовою частиною євроінтеграційних прагнень України була і залишається інтеграція та поглиблення співпраці з Європою у сфері освіти. У 2005 р. Україна підписала Болонську декларацію, тим самим офіційно приєднавшись до Болонського процесу та взявши на себе зобов'язання брати участь у реформуванні системи вищої освіти та запроваджувати європейські освітні стандарти в системі вищої освіти.

Для України приєднання до Болонського процесу є не лише прагненням інтегруватись до

європейського освітнього простору, який є продовженням задекларованого євроінтеграційного зовнішньополітичного вектору країни. Процес реалізації концептуальних положень нової освітньої моделі дасть Україні змогу модернізувати національну систему вищої освіти, що гарантуватиме сталий розвиток вітчизняної системи освіти та підготує до викликів майбутнього. «В умовах глобалізації жодна демократична країна не може «консервувати» свою модель підготовки фахівців в автаркічному стані, і ця теза є справедливою і для України. Засади та напрями формування єдиного європейського освітнього простору зафіксовані в низці документів, що відбивають стратегічні цілі та завдання у сфері формування та вдосконалення європейського освітнього простору», – продовжує характеризувати сучасний стан справ Т. Фініков [2].

Приєднання України до Болонського процесу та входження до ЕНЕА актуалізує питання посилення інституційної спроможності вітчизняних закладів вищої освіти, що передбачає, своєю чергою, підвищення якості освіти. Створення системи забезпечення та постійного поліпшення якості вищої освіти, яка відповідає рекомендаціям і стандартам ЕНЕА, враховує кращі світові практики та виступає головною технологією досягнення відповідності освітньої системи вимогам і потребам суспільства та особистості [4]. Академічна доброчесність є дієвим інструментом забезпечення якості освіти, оскільки орієнтує на формування освітнього простору, якому притаманні академічна свобода та відповідальність.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Вихідні положення теми статті відображені в законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про авторське право і суміжні права» (2015), «Про наукову та науково-технічну діяльність» (2016 р.). Національній доктрині розвитку освіти (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013). Триває робота членів Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) над підзаконним актом про «Порядок скасування рішення спеціалізованої вченої ради про присудження наукового ступеня», який забезпечить виконання функції «суду» з питань академічної доброчесності щодо осіб, яким присуджено наукові ступені. Після схвалення МОН, цей документ ще має пройти погодження у всіх зацікавлених центральних органах виконавчої влади і бути затверджений Постановою Кабінету Міністрів України.

Серед світових та вітчизняних науковців триває дискусія щодо самого поняття академічної доброчесності та політики забезпечення академічної доброчесності в контексті Болонського процесу. До вітчизняного блоку досліджень нале-

жать праці Н. Гапон, М. Гриньової, Д. Загірняка, С. Курбатова, О. Меньшова, Л. Півневої, Л. Рижак, В. Ромакіна, А. Сингаївської, О. Траверсе, О. Цокур, Т. Ярошенко, які в різний час досліджували загальнотеоретичні аспекти формування академічної доброчесності в європейській освіті. Зокрема, проблему формування академічної грамотності та етики студентів висвітлює О. Гужва; формування академічної доброчесності як чинника правового виховання студентської молоді вивчає Ю. Калиновский; проблему формування академічної доброчесності як сталої основи розвитку університету досліджують В. Банись, Т. Добко, В. Турчиновський, Т. Фініков; прояви академічної нечесності, правові аспекти боротьби із плагіатом розглядають такі науковці, як А. Артюхов, Б. Буяк, А. Мельниченко, О. Меньшов; кодекс честі як інструмент дотримання академічної доброчесності освітян та науковців вивчають А. Мельниченко, І. Олексів; вплив академічної доброчесності на інституційну практику вищої школи досліджує І. Дегтярьова.

Проблема формування академічної доброчесності опрацьована С. Білле, Ф. Вілан, Е. Гулд, С. Джашик, Р.М. Джонс, Д. Елазар, Д. Кент, Р. Кніпер, Д. Мак-Кейб, Р. Мей-молодший, П. Оконт, Р. Патор, В. Пуповац, М. Рей, Д. Розеберг, Т. Руссо, Я. Саддак П. Скотт, Т. Терпстра, Д. Фанеллі, С. Хантингтон, С. Шіверс-Берклі. Особлива увага приділена таким питанням, як боротьба з плагіатом (Д. Белл, В. фон Струнсе) та зміни в етиці вищої освіти (Г. Адамс).

Проте дослідження наукового дискурсу щодо забезпечення дотримання принципів академічної доброчесності в контексті Болонського процесу проводилися фрагментарно, що обґрунтовує актуальність теми дослідження з огляду на виклики сучасного суспільства. А декларації державою високих намірів у документах замало для забезпечення імплементації принципів академічної доброчесності в освітній процес.

**Мета статті.** З огляду на важливість приєднання України до Болонського процесу та входження до ЕНЕА постає необхідність вивчення таких питань: 1) з'ясувати основні напрями розвитку вищої освіти з підвищення якісної вищої освіти, інструментом забезпечення якої є імплементація принципів академічної доброчесності; 2) проаналізувати взаємозв'язок університетської автономії, академічної свободи та відповідальності; 3) довести, що розроблення та реалізація корпоративних документів (Кодекс, Положення, Декларація про академічну доброчесність) можливі, якщо академічна доброчесність сприймається представниками університетської спільноти як цінність університетської спільноти.

**Виклад основного матеріалу.** Болонський процес офіційно розпочався у 1999 р. з Болонської

декларації. Текст документа констатував, що буде приведено «в дію серію реформ, необхідних для того, щоб зробити європейську вищу освіту <...> більш конкурентною та більш привабливою для європейців і для студентів та академічних працівників з інших континентів» [9]. Вже у 2009 р. на конференції «Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі», яка зібрала європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, були підбиті проміжні висновки та накреслені пріоритети на наступне десятиріччя..

У преамбулі у Льовен/Лувенському комюніке зазначено:

– протягом десятиріччя до 2020 р. європейська вища освіта буде здійснювати життєво важливий внесок у становлення Європи знань;

– студентоцентроване навчання і мобільність допоможуть студентам розвинути компетенції, яких вони потребуватимуть у змінному ринку праці;

– динамічна і гнучка європейська освіта буде спрямована на інновації на основі інтеграції між освітою і дослідницькою діяльністю на всіх рівнях;

– вища освіта є державною відповідальністю, ЗВО відповідають на широкі потреби суспільства шляхом різноманітності їхніх місій [3; 10].

Зазначена концепція засвідчує, що вища освіта розглядається як рушій економічного і соціального розвитку та інновацій у стрімко зростаючому, зорієнтованому на знання світі. Амбітні плани потребують зміни ставлення до якості вищої освіти. Тема якості вищої освіти дедалі більше домінує в академічному дискурсі. Забезпечення якості є надзвичайно важливим для побудови довіри та посилення привабливості пропозицій Європейського простору вищої освіти. Лондонський саміт 2007 р. зазначив доцільним утворення додатково до Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти, яка існує з 2000 р., Європейського реєстру якості вищої освіти (функціонує з 2008 р.), який би включав визнані європейські та національні агенції забезпечення якості. Україна має також бути представлена в такому реєстрі.

У Законі України «Про вищу освіту» якість освітніх послуг поділяють на два складники:

якість вищої освіти – сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства;

якість освітньої діяльності – сукупність характеристик системи вищої освіти та її складників, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або (та) суспільства [1].

Складниками системи забезпечення якості є інституалізація вищої освіти, академічна свобода (свобода навчання і свобода викладання), автономія університетів, збереження кращих традицій фундаментальності вищої освіти. У Великій хартії університетів (*Magna Charta Universitatum*), яка була підписана на святкуванні 900-річчя Болонського університету 18 вересня 1988 р., вказується, що «університет є автономною установою, яка критичним чином створює і поширює культуру через наукові дослідження та освіту. Аби адекватно реагувати на потреби сучасного світу, він повинен мати моральну та інтелектуальну незалежність щодо будь-якої політичної й економічної влади, реалізуючи свою діяльність у галузі досліджень і освіти» [8]. Завдяки новим редакціям законів «Про освіту» та «Про вищу освіту» університети отримали змогу розбудувати автономію університетів, що є основою для розвитку академічної доброчесності в українських закладах вищої освіти як символу відповідальності.

Поняття академічної доброчесності традиційно пов'язують з англійським словосполученням «*academic integrity*», в якому прикметник *academic* означає приналежність до такого роду діяльності, що стосується школи чи університету, процесів навчання та мислення. Своєю чергою, термін *integer* у перекладі з латини означає «довершений, повний, цілісний», а *integrity* з англійської – «довершеність, повнота, цілісність». Тобто це такий психологічний стан людини, який характеризується її внутрішньою гармонією, стійкістю і послідовністю морального образу [5, с. 12]. Така етимологія академічної доброчесності, власне, й визначає її внутрішню сутність, пов'язану з особистим вибором, безкомпромісною і передбачувано твердою відданістю привілею моральних та духовних цінностей в академічній сфері. Експертами Міжнародного центру академічної доброчесності при Ратлендському інституті етики, який знаходиться в Університеті Клемсон у Південній Кароліні, було розроблено документ «Фундаментальні цінності академічної доброчесності» [7, р. 12]. Згідно із запропонованим підходом, академічна доброчесність – це відданість, навіть перед лицем труднощів, шести фундаментальним цінностям: чесності, довірі, справедливості, повазі, відповідальності і мужності.

Для визначення орієнтирів у процесі забезпечення академічної доброчесності актуальним є європейський досвід. У зарубіжних університетах розробляються документи про дотримання академічної доброчесності та відповідальність за її порушення, які мають різні назви (Кодекс академічної доброчесності, Політика академічної доброчесності, Кодекс академічної чи наукової етики або честі тощо), проте їх зміст визначає порядок визнання й дотримання академічної поведінки

студентів та викладачів під час здійснення освітньої діяльності і відповідальність за її порушення. Європейська практика свідчить, що доцільним для впровадження і забезпечення дотримання академічної доброчесності є, наприклад, створення консорціуму з дванадцяти європейських вищих навчальних та науково-дослідних установ для реалізації проекту зі створення Європейської мережі академічної доброчесності (European Network for Academic Integrity, ENAI) (члени якої розробили словник з академічної доброчесності [6] через схему стратегічних партнерств Erasmus+). Платформа ENAI у Європі розробляється як портал для спільного використання та навчання.

Так, наприклад, у 2007 р. Сенат Загребського університету (Хорватія) прийняв Етичний кодекс університету у його сучасній редакції. Варто зазначити, що вписані правила стосуються усіх, хто працює в університеті, – не лише студентів, а й викладачів, допоміжного й адміністративного персоналу. Кодекс є також основним стрижнем усієї академічної діяльності. Саме у Етичному кодексі університету містяться положення про академічну доброчесність. Розписані окремі положення щодо порушень і у відносинах, під час написання наукових робіт, навіть на іспиті. Значна увага приділяється запобіганню корупції в університеті. На практиці до будь-якої письмової роботи студент прикріплює підписаний ним документ, в якому зазначає, що знайомий з усіма правилами академічної доброчесності і академічного плагіату та не припускався порушень у своїй роботі. Якщо ж викладач виявляє, що насправді це не так, він зобов'язаний спеціальним документом це зафіксувати та передати ці документи до спеціальної етичної комісії, яка виносить рішення з приводу порушення. За роботи, більші за п'ять сторінок, які містять ознаки порушень, передбачених у Кодексі, студента найчастіше відраховують без права поновлення на навчання [11].

Підсумовуючи викладене, під академічною доброчесністю для сфери вищої освіти розуміємо багатогранну категорію, яка визначає систему правових та морально-етичних принципів й правил у процесі здобуття вищої освіти та надання послуг із вищої освіти, які забезпечують високу якість отриманих навчальних та наукових результатів.

Безумовно, етична складова частина є необхідною умовою освітньої діяльності, адже відносини у співтоваристві мають будуватися на довірі та інтелектуальній чесності. Уміння працювати сумлінно, розвивати критичне мислення, толерувати думки інших, дотримуватися в своїх діях моралі – це далеко не повний перелік складників, які формують поняття академічної доброчесності і входять до переліку характеристик компетентного співробітника і активного свідомого громадянина.

Академічна доброчесність є підґрунтям академічної культури, яка унеможливорює плагіат, списування, несанкціоноване використання чужих напрацювань. Академічна доброчесність впливає і на те, яких громадян виховує система вищої освіти, які цінності закладаються під час навчання в університеті та яким є «секрет успіху» в суспільстві: наполеглива праця, яка допомагає досягати успіхів як окремому індивіду, так і країні загалом, чи обман та шахрайство, які потім стають нормами суспільних відносин і уповільнюють цивілізаційний розвиток України на шляху до Європи.

**Висновки і пропозиції.** Дослідження сучасного контексту питання забезпечення академічної доброчесності в контексті Болонського процесу засвідчило наявність наукового усвідомлення складності, необхідності і особливостей імплементації принципів цієї категорії в освітнє середовище вищої освіти України. В сучасній міжнародній університетській практиці вкрай важливого значення набувають питання забезпечення і просування фундаментальних цінностей академічної доброчесності як складної і багатовимірної системи дій та механізмів, покликаних виховувати інтелектуальну та особисту чесність студентів, викладачів, представників адміністрації університетів й інших стейкхолдерів вищої школи. З огляду на широку дискусію, яка точиться як в зарубіжній, так і вітчизняній науці щодо механізмів імплементації принципів академічної доброчесності, вважаємо за доцільне опрацювати принципи та підходи до забезпечення академічної доброчесності у вищій освіті України.

#### Список використаної літератури:

1. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.help/law/1556-VII/edition01.01.2019/>.
2. Міжнародний фонд досліджень освітньої політики. URL: [http://www.edupolicy.org.ua/\\_dx/main\\_ua/high-du\\_ua/bologna\\_ua.html](http://www.edupolicy.org.ua/_dx/main_ua/high-du_ua/bologna_ua.html).
3. Нова динаміка вищої освіти і досліджень для соціальних змін та розвитку / За ред. І.О. Вакарчука. Упор.: Т.В. Фініков, Я.Я. Болюбаш, І.І. Бабин, Г.О. Усатенко. Київ : Агентство «Україна», 2009. 64 с.
4. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект). Київ, 2014. 37 с.
5. Fishman T. The Fundamental Values of Academic Integrity (2nd edition). International Center for Academic Integrity, Clemson University, 2012. URL: [http://www.academicintegrity.org/icai/assets/AUD\\_Integrity\\_Quotes.pdf](http://www.academicintegrity.org/icai/assets/AUD_Integrity_Quotes.pdf).
6. Glossary for Academic Integrity / Tauginienė L., et al. ENAI Report 3G. 2018. URL: [http://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2018/02/GLOSSARY\\_final.pdf](http://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2018/02/GLOSSARY_final.pdf) (last accessed: 28.11.2018)
7. Killinger B. Integrity: Doing the Right Thing for the Right Reason. McGill-Queen's University Press, 2010.

8. Magna Charta Universitatum. URL: [http://www.magna-charta.org/pdf/mc\\_pdf/mc\\_ukrainian.pdf](http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_ukrainian.pdf)
9. The Bologna Process – Towards the European Higher Education Area. URL: [http://ec.europa.eu/education/higher-education/bologna\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/higher-education/bologna_en.htm)
10. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. URL: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf).
11. University of Zagreb Code of Ethics. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjMznk-rkAhXMwosKHeUKCL0QFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fwww.fpz.unizg.hr%2Ffile%2F8cad7a63faee9b6e08318da706bb15cb.pdf&usg=AOvVaw21bGRmkukWlfdgPwiMqU0v>
- 

**Slobodianiuk O. Provision of academic integrity principles in the context of the Bolon process**

*Within the framework of the presented research, there are four positions that are interrelated: 1) the fundamental principles and an integral attribute of the development of higher education of Ukraine are the integration and deepening of cooperation with European partners in the field of education 2) Ukraine's accession to the Bologna Process and entry into the ENEA actualizes the issue of strengthening the institutional capacity of domestic higher education institutions in terms of university autonomy and academic freedom; 3) by gaining autonomy, universities are fully responsible for the quality of the organization of the educational process and the quality of the education obtained; 4) in order to improve the quality of education, universities create internal quality assurance systems for education. According to the Law of Ukraine «On Higher Education», such a system should ensure the formation of a culture of quality, an effective system of preventing and detecting academic plagiarism in the scientific works of employees of higher education institutions and higher education applicants. Firstly, the article is about ensuring academic integrity and preventing dishonesty on the part of students and representatives of the university's teaching community. Secondly, the issue of academic integrity and dishonesty was discussed in the scientific and public circles long before the adoption of the law of Ukraine on higher education in 2014. The analysis of corporate documents of US and European universities / colleges proves a positive example of the practice of developing and implementing documents on academic integrity and responsibility for its violation. The documents have different names (Code of Academic Integrity, Policy of Academic Integrity, Code of Academic or Scientific Ethics or Honor, etc.), but their content defines the order of recognition and observance of academic behavior of students and teachers in the conduct of educational activities and responsibility for its violation.*

*In the course of the research it was clarified that in view of the wide discussion, which is held in both foreign and national science on the mechanisms of implementation of the principles of academic integrity, the author considers it expedient to further elaborate the problem of principles and approaches of ensuring academic integrity in higher education of Ukraine.*

**Key words:** Bologna Process, European Higher Education Area, academic integrity, principles of academic integrity, quality of education.

УДК 378.091.33: [355.23:356.13] (043.3)  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.24>

**І. В. Сніцар**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
Хмельницького національного університету

**С. П. Шумовецька**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін  
Національної академії Державної прикордонної служби імені Богдана Хмельницького

## РОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ

*У статті доведено необхідність розвитку творчого потенціалу майбутніх офіцерів-прикордонників як важливої складової частини їх професійної культури: офіцер не може бути висококласним фахівцем, якщо не буде вміти нестандартно мислити, не буде готовий до дій у нетипових ситуаціях професійної діяльності, вирішення складних нестандартних проблем. Визначено, що вміння вирішувати завдання, застосовувати знання під час професійної діяльності у нетипових практичних ситуаціях, розуміти і використовувати нові ідеї і думки та генерувати оригінальні ідеї є невід'ємними складниками особистісного компонента професійної культури офіцера-прикордонника. До актів творчості можна зарахувати прийняття офіцером рішень щодо виконання завдань з охорони державного кордону, забезпечення мобільності підрозділу, формування морально-психологічного клімату в підрозділі, вплив на поведінку окремих прикордонників тощо.*

*Автори детально характеризують навчально-творчі завдання, їх види та ситуації застосування, що необхідні для формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників, зокрема наводять приклади завдань, що потребують простих розумових операцій із даними (на виявлення фактів, на аналіз і синтез, зіставлення й розрізнення), завдань на управління, тобто на визначення мети, стратегії діяльності, планування чи організацію діяльності, нормування часу діяльності, оцінку результатів. Визначено, що під час вивчення майбутніми офіцерами-прикордонниками навчальних дисциплін «Морально-психологічне забезпечення», «Педагогіка та психологія», «Основи управління» доцільно використовувати навчально-творчі завдання, пов'язані з професійною діяльністю, практикою та завданнями охорони кордону. Вони мають охоплювати максимальну кількість тем навчальної дисципліни, містити елементи наукового дослідження, враховувати інтереси майбутніх фахівців.*

*Виконання творчих завдань є прикладом активної і творчої військової освіти, найкращою підготовкою до ситуацій двозначності й невизначеності, які можуть виникнути під час виконання службових (управлінських, організаційних, навчальних, дисциплінарних, виховних, екстремальних та ін.) завдань з охорони кордону.*

**Ключові слова:** офіцер-прикордонник, професійна культура, навчально-творчі завдання, творчі ситуації.

**Постановка проблеми.** Нині для успішного вирішення завдань прикордонної служби офіцер-прикордонник має вміти творчо підходити до справи, вміти вибирати оптимальний варіант вирішення професійних проблем. Офіцер не може бути висококласним фахівцем, якщо не буде вміти нестандартно мислити, не буде готовий до дій у нетипових ситуаціях професійної діяльності, вирішення складних нестандартних проблем. Уміння вирішувати завдання, застосовувати знання під час професійної діяльності в нетипових практичних ситуаціях, розуміти і використовувати нові ідеї і думки та генерувати оригінальні ідеї мають бути невід'ємними складниками особистісного компонента професійної культури офіцера-прикордон-

ника. З огляду на це проблема формування у майбутніх офіцерів-прикордонників творчого підходу до професійної діяльності є важливим завданням педагогіки вищої військової школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окремі аспекти формування професійної культури офіцерів-прикордонників досліджували у своїх працях В. Балашов, Ю. Дем'янюк, Д. Іщенко, О. Сафін та ін. Проблематика професійної культури є також предметом уваги І. Балицького, С. Білявця, В. Мірошніченко, І. Почекаліна, В. Царенка, В. Хоми, Т. Щеголевої та ін. Безпосередньо проблемі формування професійної творчості у майбутніх офіцерів-прикордонників присвячені роботи О. Діденка. Дослідник

доводить, що необхідність творчого підходу до справ зумовлена й особливостями професійної діяльності офіцера-прикордонника, структурою його професійної культури. На його думку [1, с. 6], творче ставлення до управлінських рішень мобілізує знання і досвід офіцера, дає змогу йому з усіх можливих варіантів виконання завдань обрати найбільш оптимальний. Окрім прийняття офіцером рішень щодо виконання завдань, пов'язаних з охороною державного кордону, до актів творчості можна зарахувати розв'язання складних проблем повсякденної, службової та педагогічної діяльності, забезпечення мобільності підрозділу, формування морально-психологічного клімату в підрозділі, вплив на поведінку окремих прикордонників тощо.

Військові педагоги М. Єжеєв, С. Ніколаєнко та О. Устименко підкреслюють, що необхідно розвивати у військовослужбовців уміння нестандартно мислити, щоб вони були готові в широкому просторі практичної діяльності адекватно відповісти на ймовірні виклики та загрози [2, с. 322]. Цієї ж позиції дотримуються й зарубіжні вчені. Зокрема, Д. Карафано та А. Кошемс вважають, що найкращою підготовкою до ситуації двозначності й невизначеності, яка може виникнути під час планування та проведення бойових операцій, є уміння мислити [3].

Важливим є дослідження педагогічних умов формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників та їх творчих здібностей як необхідної передумови успішного вирішення завдань з охорони кордону.

**Мета статті.** Метою статті є визначення педагогічних шляхів розвитку в майбутніх офіцерів-прикордонників творчого потенціалу, зокрема через використання навчально-творчих завдань.

**Виклад основного матеріалу.** Офіцеру-прикордоннику часто доводиться знаходити варіанти виходу з досить складних ситуацій, вирішувати нестандартні завдання і проблеми, що стосуються безпеки державного кордону в повсякденних умовах та в разі ускладнення обстановки. По суті, вся діяльність офіцера-прикордонника як керівника органами охорони державного кордону є нічим іншим, як вирішенням творчих (управлінських, організаційних, навчальних, дисциплінарних, виховних, екстремальних та ін.) завдань. Саме тому навчання майбутніх захисників кордону вирішувати навчально-творчі завдання має особливе значення.

Навчально-творче завдання, за С. Сисоевою, – це така форма організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якої педагог створює творчу ситуацію, прямо чи опосередковано задає мету, умови та вимоги до навчальної творчої діяльності, у процесі якої суб'єкти навчання активно оволодівають знаннями та навичками, розвивають

свої творчі здібності. Навчально-творче завдання передбачає діяльність виконавця у два етапи: формулювання проблеми та її розв'язок [4, с. 91].

М. Фіцула говорить про індивідуальні навчальні завдання як вид позааудиторної індивідуальної роботи навчального характеру, що його виконують суб'єкти навчання під час вивчення програмного матеріалу [5, с. 162]. Задля виконання індивідуального навчального завдання курсанти мають самостійно вивчити необхідний програмний матеріал, поглибити його, визначити можливості практичного застосування знань.

Серед навчально-творчих завдань виокремлюють завдання на виявлення протиріччя, проблемне бачення, тобто навчальні завдання (завдання схованого протиріччя, завдання на конструювання заданих ситуацій, завдання на розкриття уявних протиріч) і навчально-творчі (завдання-гололомки, завдання-проблеми, парадокси, антиномії, завдання на формулювання проблем). Є ще завдання без повної інформації (завдання на уточнення мети, умов, із недостатньою вихідною інформацією), завдання на прогнозування (на прогресивні екстраполяції, регресивні екстраполяції, безпосереднє висунення гіпотез), завдання на оптимізацію (на вибір оптимального розв'язку, оптимізацію процесу, оптимізацію витрат чи засобів діяльності), завдання на управління (на визначення мети, стратегії діяльності, планування чи організацію діяльності, нормування часу діяльності, оцінку результатів), завдання на комунікативність (на розподіл обов'язків під час колективної діяльності, спілкування, пошук засобів співробітництва) та ін. [6, с. 91–99].

У Національній академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького для розвитку професійної культури майбутніх захисників кордону передбачено широке використання навчально-творчих завдань для розвитку в майбутніх офіцерів-прикордонників творчого потенціалу, насамперед творчого мислення. Зокрема, під час вивчення навчальних дисциплін «Морально-психологічне забезпечення» та «Педагогіка та психологія» для створення творчої ситуації викладачі прямо чи опосередковано задають мету, умови та вимоги до навчальної творчої діяльності, для вирішення чого курсанти оволодівають знаннями та навичками, розвивають свої творчі здібності. Завдання охоплюють максимальну кількість тем зазначених навчальних дисциплін, тісно пов'язані з практикою професійної діяльності, передбачають елементи наукового дослідження, враховують інтереси курсантів та передбачають поступове нарощування складності.

Враховуючи особливості професійної діяльності офіцера-прикордонника як послідовності вирішення різнопланових завдань, викладачі пропонують курсантам завдання-проблеми,



парадокси. Наприклад, із навчальної дисципліни «Морально-психологічне забезпечення» курсанти мають висловити своє бачення думки Отто фон Бісмарка, що у війнах перемагає не солдат зі зброєю, а вчитель із книжкою та священник із молитовником. Курсанти вказували на важливість духовного загартування воїнів, розуміння ними своєї місії та правоти своєї справи.

З цієї ж навчальної дисципліни, розглядаючи питання гуманітарної підготовки, курсанти мають виконати завдання на оптимізацію. Йдеться, до прикладу, про важливість використання потенціалу вивчення мілітарної літератури з метою виховання персоналу прикордонних підрозділів. Майбутні офіцери-прикордонники вказували на значення творів, насамперед, В. Шкляра, А. Кокотюхи, А. Сови (позивний «Плохіш»), І. Орла, О. Біка та ін. Курсанти підтверджували думку С. Поліщук про те, що важливість мілітарної риторики та літератури зумовлена потребою вироблення колективної ідентичності народу, формування власного символічного простору [7, с. 80]. Курсанти доводили, що національна героїзація обов'язково має бути в інформаційному просторі, що необхідно зруйнувати міфи про «новоросію» та знати своїх українських героїв. Вони робили висновок, що мілітарна література формує національну ідентичність і традицію – зі своїми героями, битвами та перемогами.

Прикладом завдання, що потребує простих розумових операцій із даними (на виявлення фактів, на аналіз і синтез, зіставлення й розрізнення), є визначення значення для українського війська запровадження Маршу нової української армії («Зродились ми великої години»), звернення «панове», а також петлюрівських тризубів, гетьманських зірок, зубчатки Української Галицької Армії, одностроїв армії УНР. Курсанти, спираючись на статті А. Мороз «Чорні запорожці і холодноярці: як нові назви та символи ідеологічно відроджують Українське військо» [8], «На зміну образу українця-невдахи приходять відважний воїн» [9], І. Фаріон «Нарешті зрозуміли, що ідеологічна робота в армії – така ж зброя, як і набої» [10], «Про важливість патріотичного виховання і протидії ворожій пропаганді – у розмові з військовим істориком Василем Павловим» [11] та ін., з'ясували, що нині кілька бригад Збройних сил України змінили свої назви та узгодили нову символіку. Так, наприклад, 24 бригаду було названо на честь Короля Данила Галицького, 72 бригада отримала назву на честь бійців часів визвольних змагань 1917–1921 рр. Чорних запорожців, 55 бригада – на честь Запорізької Січі, 93 бригада – Холодного Яру, 3 полк спецпризначення – Святослава Хороброго. Курсанти робили висновок про необхідність відмови від радянських та пострадянських назв, які не стосуються укра-

їнської історії, зміни назв і символіки офіційних підрозділів Збройних сил України, доводили, що зміна назв і символіки – це одна з головних вимог на шляху до віддалення нашої армії від так званого «руського миру» [12], що введення гасла «Слава Україні! – Героям слава!» увійде до підручників інформаційно-психологічної протидії [13].

Щодо завдання на управління, тобто на визначення мети, стратегії діяльності, планування чи організації діяльності, нормування часу діяльності, оцінку результатів (з навчальної дисципліни «Основи управління»), викладачі пропонували курсантам прокоментувати, наприклад, слова Цві Аріелі, інструктора 1-ї бригади швидкого реагування Національної гвардії України, яка формується за стандартами НАТО. Він у 2016 р. зазначив, що за два роки війни не можна сказати про якісь принципові зміни. «Бронешилетів більше, стали давати нормальні каски, виділяти більше грошей, але це не є принциповими змінами. Більше не означає краще», – зазначає Цві Аріелі. «Якщо хочемо виграти цю війну, ми маємо розуміти, що російська армія (незважаючи на те, що побудована за радянським, трохи модернізованим, типом) – це потужна армія. Українська армія, скільки б у неї не вливали коштів, буде маленькою радянською армією. Маленька радянська армія з великою радянською армією змагатися не може!» Найбільша проблема, на думку Аріелі, – це професіоналізм: підрозділи управляються за радянською системою, яка не ефективна [14]. Для вирішення цього завдання курсанти порівнювали системи управління в радянській системі та структурах НАТО, визначали необхідні умови підвищення ефективності дій українського війська. Загалом виконання таких завдань допомагало розвивати в курсантів уміння нестандартно мислити, що необхідно для їх практичної діяльності та адекватного реагування на ймовірні виклики та можливі загрози на державному кордоні.

**Висновки і пропозиції.** З огляду на особливості професійної діяльності офіцера-прикордонника як послідовності вирішення різнопланових завдань важливим дидактичним засобом їх професійної підготовки як фахівців управлінської ланки слід вважати навчально-творчі завдання, що мають передбачати зв'язок із професійною діяльністю, практикою та завданнями охорони кордону, охоплювати максимальну кількість тем навчальних дисциплін, містити елементи наукового дослідження, враховувати інтереси майбутніх фахівців. Виконання творчих завдань є прикладом активної і творчої військової освіти, найкращою підготовкою до ситуації двозначності й невизначеності, яка може виникнути під час виконання службових (управлінських, організаційних, навчальних, дисциплінарних, виховних, екстремальних та ін.) завдань з охорони кордону.

Перспективами подальшого розвитку в цьому напрямі є визначення методичних рекомендацій щодо формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі їхньої професійної підготовки.

#### Список використаної літератури:

1. Діденко О.В. Формування професійної творчості в майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : монографія. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2009. 407 с.
2. Ежеев М., Ніколаєнко С., Устименко О. Підготовка офіцерського корпусу та фахівців у сфері національної безпеки в США. Досвід для України. Вісник Національної академії державного управління. 2009. Вип. 2. С. 314–323.
3. Sarafano J., Kochemc A. Military Education Needs Reform. *Defense News*. 2005. № 4. Р. 15–19.
4. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посібник. Київ : ЕКМО, 2011. 320 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : «Академвидав», 2006. 352 с.
6. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посібник. Київ : ЕКМО, 2011. 320 с.
7. Поліщук С. Реактивність літератури. Київ : Академвидав, 2016. 192 с.
8. Мороз А. Чорні запорожці і холодноярці: як нові назви та символи ідеологічно відроджують Українське військо. URL: [http://dniprograd.org/2018/08/17/chorni-zaporozhtsi-i-kholodnoyartsi-yak-novi-nazvi-ta-simvoli-ideologichno-vidrodzhuyut-ukrainske-viysko\\_70439](http://dniprograd.org/2018/08/17/chorni-zaporozhtsi-i-kholodnoyartsi-yak-novi-nazvi-ta-simvoli-ideologichno-vidrodzhuyut-ukrainske-viysko_70439) (дата звернення: 28.08.2019).
9. На зміну образу українця-невдахи приходять відважний воїн. URL: [http://texty.org.ua/pg/news/movchun/read/40206/Na\\_zminu\\_obrazu\\_ukrajincanevdahy\\_pryhodyt\\_vidvazhnyj\\_vojin](http://texty.org.ua/pg/news/movchun/read/40206/Na_zminu_obrazu_ukrajincanevdahy_pryhodyt_vidvazhnyj_vojin) (дата звернення: 28.08.2019).
10. Фаріон І. «Нарешті зрозуміли, що ідеологічна робота в армії – така ж зброя, як і набої». URL: <https://wz.lviv.ua/interview/380179-nareshti-zrozumily-shcho-ideolohichna-robota-v-armii-taka-zh-zbroia-ia-k-i-naboi> (дата звернення: 28.08.2019).
11. Про важливість патріотичного виховання і протидії ворожій пропаганді – у розмові з військовим істориком Василем Павловим. URL: <https://wz.lviv.ua/interview/380179-nareshti-zrozumily-shcho-ideolohichna-robota-v-armii-taka-zh-zbroia-ia-k-i-naboi> (дата звернення: 29.08.2019).
12. Мороз А. Чорні запорожці і холодноярці: як нові назви та символи ідеологічно відроджують Українське військо. URL: [http://dniprograd.org/2018/08/17/chorni-zaporozhtsi-i-kholodnoyartsi-yak-novi-nazvi-ta-simvoli-ideologichno-vidrodzhuyut-ukrainske-viysko\\_70439](http://dniprograd.org/2018/08/17/chorni-zaporozhtsi-i-kholodnoyartsi-yak-novi-nazvi-ta-simvoli-ideologichno-vidrodzhuyut-ukrainske-viysko_70439) (дата звернення: 28.08.2019).
13. Фаріон І. «Нарешті зрозуміли, що ідеологічна робота в армії – така ж зброя, як і набої». URL: <https://wz.lviv.ua/interview/380179-nareshti-zrozumily-shcho-ideolohichna-robota-v-armii-taka-zh-zbroia-ia-k-i-naboi> (дата звернення: 28.08.2019).
14. Шклярська О. «Ізраїльський інструктор Нацгвардії розповів про проблеми української армії». URL: <https://racurs.ua/ua/n70786-izrayilskyi-instruktor-nacgvardiyi-rozpoviv-pro-problemy-ukrayinskoyi-armiyi.html> (дата звернення: 30.08.2019).

#### **Snitsar I., Shumovetska S. Development of future frontier officers' professional culture based on the use of the potential of educational and creative tasks**

*The need to develop the creative potential of future border guards as an important component of their professional culture has been proved in the article, as an officer cannot be a top-notch specialist unless he is able to think outside the box, is not ready to act in atypical situations of professional activity, to solve complex non-standard problems. It has been determined that the ability to solve problems, apply knowledge during professional activity in atypical practical situations, understand and use new ideas and thoughts and generate original ideas are integral components of the personal component of the professional culture of the border guard officer. The acts of creativity can be attributed to the decision making by the officer on the implementation of tasks for the protection of the state border, ensuring the mobility of the unit, the formation of moral and psychological environment in the unit, the influence on the behavior of individual border guards.*

*The authors have described in detail the educational and creative tasks, their types and situations of application, which are necessary for the formation of professional culture of future border guard officers, in particular they give examples of tasks that require simple mental operations with data (on fact finding, analysis and synthesis, comparison and differentiation), management tasks, that is, to define the purpose, strategy of the activity, to plan or organize the activity, to normalize the time of activity, to evaluate the results. It has been determined that it is expedient to use educational and creative tasks related to professional activity, practice and tasks on border protection while studying of the disciplines "Moral and Psychological Support", "Pedagogy and Psychology", "Fundamentals of Management" by the future border guard officers. They should cover the maximum number of topics of the discipline, contain elements of scientific research, take into account the interests of future professionals.*

*Performing creative tasks is also an example of active and creative military education, the best preparation for the situation of ambiguity and uncertainty that may arise while performing official (administrative, organizational, training, disciplinary, educational, extreme, etc.) border protection tasks.*

**Key words:** *frontier officer, professional culture, educational and creative tasks, creative situations.*

УДК [37.011.3-052:330]:378.4.046(043.5)  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.25>

**С. В. Стеблюк**

кандидат педагогічних наук, викладач  
Мукачівського кооперативного торговельно-економічного коледжу

## ТРАДИЦІЙНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ, ЇЇ ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

*У статті розглянуто особливості традиційної системи навчання в майбутніх фахівців вищої школи. Вказано на її переваги, адже вона пройшла випробовування часом. Мають місце різні види лекцій із застосуванням комп'ютерних технологій; практичні заняття насичені різними інноваційними методами.*

*Змінилися сучасні підходи до підготовки фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності із введенням Стандарту вищої освіти за означеною спеціальністю. Метою статті є з'ясування переваг традиційної системи навчання у вищій школі та окреслення окремих її недоліків. Завдання – визначення складових елементів професійної компетентності майбутніх фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності відповідно до Стандарту вищої освіти та підходів у традиційній системі навчання. Сформульовано власне бачення поняття «професійна компетентність майбутніх фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності» як комплексне, багатоконпонентне особистісно-психологічне утворення на основі інтеграції знань, умінь і навичок, цілеспрямованої практичної підготовки, здатності індивідуума до самовдосконалення та самовираження на основі сформованих громадянських та морально-етичних цінностей. Відповідно до Стандарту вищої освіти перелічено складники професійної компетентності: інтегральна, загальні, спеціальні. Серед спеціальних компетентностей: формування критичного осмислення теоретичних засад підприємницької, торговельної та біржової діяльності; здатність обирати та використовувати відповідні методи, інструментарій для обґрунтування рішень щодо створення, функціонування підприємницьких, торговельних і біржових структур; здатність застосовувати інноваційні підходи в діяльності підприємницьких, торговельних та біржових структур та інші. Закцентовано на освітніх програмах закладів освіти, наведено приклад однієї з них. Запропоновано професійно-інтегративну технологію навчання у вищій школі, що передбачає розробку інноваційних методів навчання, зокрема метод спіральної дискусії.*

*Перспектива подальших досліджень вбачається в розробці й апробації методів професійно-інтегративної технології навчання в підготовці майбутніх фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, підприємництво, торгівля та біржова діяльність, традиційна система навчання, професійно-інтегративна технологія навчання.

**Постановка проблеми.** Упродовж десятиліття в Україні склалася сучасна традиційна система навчання у вищій освіті, про переваги якої свідчить наявний попит фахівців на вітчизняному та європейському ринках праці.

Видано низку законодавчих актів (закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», «Про фахову передвищу освіту»), активізовано наукові пошуки, що спрямовані на удосконалення й покращення освітньої галузі.

Домінантним у напрацюваннях є перехід до компетентнісного підходу, з'ясування шляхів формування в майбутніх фахівців професійних компетентностей. Акцентуємо на колективних монографіях, в яких простежуються тенденції розвитку наукової думки щодо означеної проблеми [1–3 та ін.]. Їх аналіз (та й інших джерел) дає змогу стверджувати, що наявний значний вітчизняний досвід у визначенні шляхів підготовки здобувачів освіти за різними галузями знань. Проте залишається низка невивчених питань цієї проблеми, бо упроваджено новий Стандарт вищої освіти для ОС

«бакалавр», в якому визначено складники професійної компетентності.

У межах нашого дослідження становлять інтерес ті наукові пошуки, в яких відображаються різні підходи до формування професійної компетентності в майбутніх фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Професійна компетентність майбутніх фахівців економіки та підприємництва в процесі вивчення економічних дисциплін, за словами Т. Фурман, «включає систему наукових економічних об'єктивних знань і вмінь фахівця (методи економічного аналізу та статистики, фінансовий менеджмент, бухгалтерський облік і законодавство), здатність адаптувати їх у професійну діяльність (менеджмент, маркетинг, фінансовий аналіз, аудит, бухгалтерія), ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, інтегровані показники культури (мови, стилю, спілкування, ставлення до себе та своєї професійної діяльності, до суміжних галузей знань), а також наявність стійкої готовності до професійного

зростання») [4, с. 6]. О. Лісовська розглядає підготовку фахівця з погляду його конкурентоспроможності. Сутність феномена «конкурентоспроможність майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг» науковець розглядає як інтегральну динамічну характеристику особистості, що відбивається на здатності суб'єкта презентувати свої професійні можливості на ринку сфери послуг і перемагати в конкурентній боротьбі [5].

Забезпечення конкурентоспроможності фахівця можливе за умови нового мислення та наявності громадянського світогляду. Враховуючи це, С. Чупахін поняття професійної компетентності формулює як динамічну інтегративно-діяльну характеристику спеціаліста, яка складається з гармонійного поєднання професійних знань й умінь, практичного досвіду, що в поєднанні з планетарним мисленням і усвідомленням відповідальності дає змогу використовувати творчий підхід до виконання завдань в умовах невизначеності або обмеженої інформації; а також постійного свідомого самоаналізу з метою перманентного самовдосконалення, наявності активної соціально-громадянської позиції [6, с. 172].

Підтримуємо думку, що постала необхідність у розробці нових підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців із товарознавства, переорієнтації професійних цінностей, переосмислення мети, змісту й технологій навчання для забезпечення формування управлінської компетентності, толерантності, культурі спілкування, що необхідно будь-якому сучасному фахівцю, зокрема товарознавцю, професійна діяльність якого потребує постійної взаємодії у сфері «людина-людина» [1, с. 330].

Оскільки підготовка здобувачів освіти за спеціальністю 076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність запроваджена з 2015 р., існує низка питань щодо удосконалення освітнього процесу галузі знань Управління та адміністрування.

**Метою статті** є з'ясування переваг традиційної системи навчання у вищій школі та окреслення окремих її недоліків. Завдання – визначення складників професійної компетентності майбутніх фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності відповідно до Стандарту вищої освіти та підходів у традиційній системі навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Новим Стандартом вищої освіти для ОС «бакалавр» спеціальності 076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність визначено інтегральну, загальні та спеціальні компетентності [7]. Інтегральна передбачає здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та проблеми у сферах підприємницької, торговельної та біржової діяльності або в процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів організації і функціонування підприємницьких, торговельних, біржових структур і

характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Загальні компетентності включають: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність застосовувати отримані знання в практичних ситуаціях; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність спілкуватися іноземною мовою; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність виявляти ініціативу та підприємливість; здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні та інші.

Спеціальні компетентності формують: критичне осмислення теоретичних засад підприємницької, торговельної та біржової діяльності; здатність обирати та використовувати відповідні методи, інструментарій для обґрунтування рішень щодо створення, функціонування підприємницьких, торговельних і біржових структур; здатність застосовувати інноваційні підходи в діяльності підприємницьких, торговельних та біржових структур та інші.

Відповідно, закладами вищої освіти сформовано Освітні програми підготовки майбутніх фахівців із підприємництва. У процесі нашого дослідження проаналізовано їх в окремих коледжах і університетах, що дало змогу стверджувати про позитивні тенденції в розвитку професійної освіти.

До прикладу, Львівський торговельно-економічний університет готує майбутніх фахівців зі спеціальності 076 за такими кваліфікаціями: бакалавр із товарознавства і торговельного підприємництва й бакалавр із товарознавства та експертизи в митній справі [8; 9]. Відповідно, визначено інтегральну, загальні й фахові компетентності та включено навчальні курси, що відповідають означеним кваліфікаціям. Чітко окреслена ступеневість освіти, перелік дисциплін осучаснений (враховується європейська інтеграція в освітньому просторі).

Особливість підготовки здобувачів освіти за програмою «магістр» у тому, що вона орієнтована на глибоку наукову підготовку сучасних фахівців: підприємців, товарознавців, аналітиків, експертів, які ініціативні та здатні до швидкої адаптації до сучасного бізнес-середовища. Аналіз переліку дисциплін показав, що відсоток тих, які формують професійні компетентності, становить 82,1%, на противагу тим, що формують загальні – 17,9%. Складниками професійної компетентності стали дослідницька, інформаційно-аналітична, ресурсна, проектувальна, організаційна, управлінська, технологічна, контрольна, конфліктологічна, про-

гностична, технічна, соціально-особистісна компетентності [10].

Досвід роботи автора статті та спостереження за особливостями освітнього процесу в коледжах й університетах дав змогу констатувати той факт, що у вищій школі традиційно встановилася лекційно-практична (семінарська) система викладання. Її переваги:

1) різновиди лекцій за дидактичним завданням та способом викладу матеріалу: вступна, настановна, тематична, заключна, оглядова; проблемна, лекція-візуалізація та ін.;

2) сформульованість вимог до змісту лекційного матеріалу: науковий виклад великого об'єму чітко систематизованої і концентрованої інформації; доказовість і аргументованість суджень; достатня кількість фактів, прикладів; ясність, логічність і лаконічність викладу матеріалу; чіткість в окресленні питань для самостійної та індивідуальної роботи;

3) удосконалення форм та методів проведення практичних (семінарських) занять; застосування інноваційних методів навчання, серед яких кейс-метод, гронування понять, моделювання ситуацій, проектний тощо. Наприклад, на практичному занятті з теми (дисципліна «Технології» модуль Підприємництво) пропонується змоделювати ситуацію щодо уникнення ймовірних ризиків у підприємницькій діяльності.

Економічна інформація для міркування. Сучасне підприємство має на ринку певні переваги і недоліки. SWOT-аналіз дає змогу визначити сильні і слабкі сторони, які потребують найбільшої уваги і зусиль із боку підприємства. Перед початком SWOT-аналізу комплексно зосереджуються на ймовірних загрозах і можливостях, що постають перед підприємством. Наступний крок – з'ясувати, які загрози є найбільш ймовірними і які ризики вони здатні спричинити. Оцінюючи можливості, варто зважити на їх потенційну привабливість і ймовірність їх реалізації. Залежно від ситуації один і той самий фактор здатний бути як загрозою, так і можливістю. Підприємство має зосередитися на тих із них, які можуть стати ключовими факторами успіху чи провалу. Студенти виконують завдання, моделюючи ситуацію на прикладі конкретного підприємства;

4) системність в організації самостійної та науково-дослідної роботи;

5) застосування комп'ютерних технологій викладання.

Традиційна система підготовки фахівців у професійній освіті пройшла випробування часом й заслуговує на увагу. Проте спостерігаються й певні недоліки, окремі з них:

1) повільний перехід від знаннєвого чинника до компетентнісного. Тезисне конспектування лекцій, заучування теоретичних відомостей та їх відтворення ще залишаються;

2) недостатня кількість годин для виробничої практики, їх частка відповідно до теоретичного курсу ще незначна;

3) незначна суб'єктивізація освітнього процесу під час викладу лекційного матеріалу. Викладач усно передає інформацію групі, в якій значна кількість студентів, від кількох осіб до кількох десятків. Комунікація, як правило, одностороння;

4) поряд із розробленими інноваційними технологіями викладання професійно-інтегративна у вищій школі розроблена ще недостатньо;

5) мінімальна кількість бінарних лекцій із залученням практичних працівників;

6) морально-етичний компонент професійної компетентності в майбутніх фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності неповною мірою відображений у змісті лекційного матеріалу.

Наше дослідження дало змогу сформулювати власне бачення поняття «професійна компетентність майбутніх фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності» як комплексне, багатоконцентне особистісно-психологічне утворення на основі інтеграції знань, умінь і навичок, цілеспрямованої практичної підготовки, здатності індивідуума до самовдосконалення та самовираження на основі сформованих громадянських та морально-етичних цінностей.

Вона виражена формулою:  $P_k = (\text{знання} + \text{уміння} + \text{навички}) + (\text{практична підготовка} + \text{самовдосконалення}) + (\text{громадянські} + \text{морально-етичні цінності})$ .

Нами запропоновано професійно-інтегративну технологію навчання у вищій школі, що передбачає поряд із традиційними застосування інноваційних, серед яких метод спіральної дискусії. Студентам пропонується теза: «Підприємницький (торговельний, біржовий) процес є багатовимірним та охоплює значну кількість важливих факторів: етапи розвитку, компоненти процесу створення нової структури. Завдання – проаналізувати змінність за наростаючою величиною на основі досвіду, набутого у процесі виробничої практики».

Крок за кроком студенти здійснюють пошук за принципом: від складного до простого, враховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності.

**Висновки і пропозиції.** Нами з'ясовано переваги та недоліки традиційної підготовки фахівців із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності. Акцентовано на лекційно-практичних (семінарських) формах, їх видах, застосуванні інноваційних методів навчання. Виокремлено складники професійної компетентності означеної спеціальності відповідно до Стандарту вищої освіти. Запропоновано авторську професійно-інтегративну технологію навчання, метод спіральної дискусії.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці методів професійно-інтегративної технології навчання.

**Список використаної літератури:**

1. Клімова А.М. Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з товарознавства в системі професійної освіти / А. М. Клімова. Професійна освіта : теоретичні та прикладні аспекти формування компетентності майбутніх фахівців : колективна монографія. Част. 1 / І.І. Доброскок та ін. ; керівник авторського колективу І.І. Доброскок. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.) : Домбровська Я.М., 2016. С. 327–383.
2. Актуальні аспекти розвитку освіти в Україні: економіка, професійна підготовка, дистанційне навчання: монографія / Л.Л. Ляхощка, О.В. Величко, О.М. Гедиш [та ін.] / за заг. ред. В.В. Олійника. Київ : Ун-т менедж. освіти НАПН України; Донецьк : Світ книги, 2012. 185 с.
3. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія / [авт. кол.: Н.М. Авшенюк, В.О. Кудін, О.І. Огієнко, та ін.]. Київ : Пед. думка, 2011. 232 с.
4. Фурман Т.Ю. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців економіки та підприємництва в процесі вивчення економічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти». Нац. авіац. ун-т. Київ, 2012. 21 с.
5. Лісовська О.М. Формування конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників у закладах професійної освіти сфери послуг : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «теорія і методика проф. освіти» / Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2018. 20 с.
6. Чупахін С.А. Формування професійної компетентності майбутніх інженерів-зв'язківців в процесі вивчення спеціальних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти 01 «Освіта/Педагогіка». Київ, 2018. 252 с.
7. 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>
8. Освітньо-професійна програма «Товарознавство і торговельне підприємництво». Першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» галузі знань 07 «Управління та адміністрування». Кваліфікація: бакалавр з товарознавства і торговельного підприємництва. Львів, 2017. URL: [http://www.lute.lviv.ua/fileadmin/www.lac.lviv.ua/data/Academy/Osvita/OPP\\_Bakalavr/2017/076\\_T-vo\\_i\\_torgovelnepidpryjemnytstvo.pdf](http://www.lute.lviv.ua/fileadmin/www.lac.lviv.ua/data/Academy/Osvita/OPP_Bakalavr/2017/076_T-vo_i_torgovelnepidpryjemnytstvo.pdf)
9. Освітньо-професійна програма «Товарознавство та експертиза в митній справі» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» галузі знань 07 «Управління та адміністрування» Кваліфікація: бакалавр з товарознавства та експертизи в митній справі. Львів, 2017. URL: [http://www.lute.lviv.ua/fileadmin/www.lac.lviv.ua/data/Academy/Osvita/OPP\\_Bakalavr/2017/076\\_T-vo\\_ta\\_expertyza\\_vmytnij\\_spravi.pdf](http://www.lute.lviv.ua/fileadmin/www.lac.lviv.ua/data/Academy/Osvita/OPP_Bakalavr/2017/076_T-vo_ta_expertyza_vmytnij_spravi.pdf)
10. Освітньо-професійна програма «Товарознавство і торговельне підприємництво». Другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» галузі знань 07 «Управління та адміністрування». Кваліфікація: магістр з товарознавства та комерційної діяльності. Львів, 2017. URL: [http://www.lute.lviv.ua/fileadmin/www.lac.lviv.ua/data/Academy/Osvita/OPP\\_Magistr/2017/076\\_Tovvo\\_i\\_komer\\_dijalnist.pdf](http://www.lute.lviv.ua/fileadmin/www.lac.lviv.ua/data/Academy/Osvita/OPP_Magistr/2017/076_Tovvo_i_komer_dijalnist.pdf)

**Stebljuk S. Traditional system of training of future higher education specialists, its benefits and drawbacks**

*In the article the peculiarities of the traditional system of teaching the future specialists in higher school are showed. Provided its benefits, as it has existed for a long time period. There are various types of lectures with the use of computer technology; practical exercises with various innovative methods.*

*Modern approaches in training specialists for enterprise, trade and exchange activities with the introduction of the Standard of higher education in this specialty have been changed. The purpose of this article is to clarify the advantages of the traditional system of learning in higher education and outlining some of its disadvantages. Task: to determinate the components of professional competence of future specialists on entrepreneurship, trade and exchange activities in accordance with the Standard of higher education and approaches to traditional learning system. Vision of the concept of "professional competence of future specialists on entrepreneurship, trade and exchange activities" as a complex, multi-component personal-psychological education based on the integration of knowledge, abilities and skills, practical training, the ability of the individual to self-improvement and self-expression based on the generated civil and moral-ethical values has been formulated. According to the Standard of higher education the components of professional competence are: integral, general, special. Among the special competencies: the formation of a critical understanding of the theoretical foundations of entrepreneurship, trade and exchange*

*activities; the ability to select and use appropriate methods, tools to support decision-making, the functioning of the entrepreneurship, trade and exchange structures; ability to apply innovative approaches to the entrepreneurship, trade and exchange structures, and others. The attention is focused on educational programs in education institutions, an example is shown. Vocational and integrative learning technology in higher education that involves the development of innovative teaching methods, in particular, the spiral of the discussion is formulated.*

*The prospect for further research is seen in the development and testing of methods for vocational and integrative learning technologies while training future specialists in entrepreneurship, trade and exchange activities.*

**Key words:** *professional competence, entrepreneurship, trade and exchange activity, traditional system of education, vocational and integrative learning technology.*

УДК 378.147:[351.743:796](477)(045)  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.26>

**О. В. Хацаюк**

заслужений тренер України, суддя НК із боротьби самбо,  
заступник начальника кафедри фізичної підготовки та спорту  
Національної академії Національної гвардії України

## СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ЗА ПРИЗНАЧЕННЯМ ЗАСОБАМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті на підставі проведеного теоретико-методологічного аналізу визначено сутність готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання завдань за призначенням засобами спеціальної фізичної підготовки. Внаслідок моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури, власного досвіду військової служби у підрозділах спеціального призначення, тривалого педагогічного досвіду встановлено, що високий рівень спеціальної фізичної підготовленості військово-службовців надійно забезпечує виконання ними завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності. Тому важливою є підготовка майбутніх офіцерів Національної гвардії України (НГУ), які в подальшому будуть проводити підготовку підлеглого особового складу до виконання завдань, покладених на НГУ. Використання новітніх педагогічних технологій, методик із сучасними технічними засобами навчання під час практичних занять зі спеціальної фізичної підготовки та інших форм фізичної підготовки з курсантами НАНГУ під час їх професійного становлення забезпечить набуття ними необхідного рівня готовності до виконання завдань за призначенням.*

*Враховуючи результати наукових досліджень провідних фахівців цього напрямку, можливою видається модернізація програми навчання майбутніх офіцерів НГУ зі «Спеціальної фізичної підготовки». Проведений аналіз трактування понять «готовність особистості до професійної діяльності» та «готовність майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням» дав змогу сформулювати визначення терміна «готовність майбутнього офіцера НГУ до виконання завдань за призначенням». Крім того, визначено структуру готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням, яка містить такі компоненти: мотиваційний, базовий, функціональний, прикладний, стресостійкий. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі передбачають визначення підходів, принципів, форм, методів та засобів (технічних засобів навчання), які доцільно застосувати під час практичних занять зі спеціальної фізичної підготовки в системі професійної освіти, для формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням з огляду на бойовий досвід.*

**Ключові слова:** *готовність, функціональна готовність, майбутні офіцери, завдання за призначенням, спеціальна фізична підготовка, службово-бойова діяльність, бойова підготовка, Національна гвардія України.*

**Постановка проблеми.** Нестабільна політична ситуація в державі, військова агресія зі сторони Російської федерації, «гібридна війна» на сході України та інші суспільні негаразди впливають на процеси, які відбуваються в оборонному секторі України. Нині в Україні відбувається інтеграція до європейського співтовариства. Не омине євроінтеграція і систему МВС України, до складу якої входить Національна гвардія України.

Національна гвардія України (НГУ) є військовим формуванням із правоохоронними функціями, яке входить до системи Міністерства внутрішніх справ України, і призначено для виконання завдань із захисту та охорони життя, прав, свобод і законних інтересів громадян, суспільства і держави від злочинних та інших протиправних посягань, охорони громадського порядку та забезпечення громадської безпеки, а також у взаємодії

з правоохоронними органами – із забезпечення державної безпеки і захисту державного кордону, припинення терористичної діяльності, діяльності незаконних воєнізованих або збройних формувань (груп), терористичних організацій, організованих груп та злочинних організацій [1].

Забезпечення вищевикладеного вимагає від військовослужбовців НГУ високої професійної підготовленості (компетентностей), адже завдання, які вони виконують, забезпечують мир та спокій в Україні і нерідко вирішуються в екстремальних умовах.

Необхідний рівень професійної підготовленості військовослужбовців НГУ забезпечується у процесі бойової підготовки. Бойова підготовка – це система заходів, які плануються, організовуються і проводяться з метою навчання та виховання особового складу окремих категорій військовос-



лужбовців, підготовки і злагодження підрозділів, частин, з'єднань, органів управління (штабів) веденню бойових дій та виконанню інших завдань за призначенням, а також підтримання встановленої бойової готовності [2, с. 29–35].

Завдання за призначенням для вище зазначеної силової структури визначені Законом України «Про Національну гвардію» [1, ст. 12] і забезпечуються виконанням таких завдань та функцій (обов'язків):

1) забезпечувати захист та охорону життя, прав, свобод і законних інтересів громадян, суспільства і держави від злочинних та інших протиправних посягань;

2) брати участь у забезпеченні громадської безпеки та охороні громадського порядку, у тому числі під час проведення зборів, мітингів, вуличних походів, демонстрацій, інших масових заходів;

3) вживати заходів, спрямованих на запобігання, виявлення кримінальних (адміністративних) правопорушень;

4) забезпечувати охорону об'єктів, що охороняються Національною гвардією України;

5) забезпечувати пропускний режим на об'єктах, що охороняються Національною гвардією України;

6) забезпечувати охорону спеціальних вантажів, у тому числі ядерних матеріалів, під час їх перевезення територією України;

7) забезпечувати охорону органів державної влади, здійснення заходів державної охорони органів державної влади та посадових осіб, а також брати участь в охороні громадського порядку під час офіційних візитів та інших заходів за участю посадових осіб України та іноземних держав, щодо яких здійснюється державна охорона на території України;

8) вживати заходів щодо припинення діяльності незаконних воєнізованих або збройних формувань (груп), терористичних організацій, організованих груп та злочинних організацій;

9) брати участь в антитерористичних операціях;

10) вживати заходів щодо затримання осіб, які підозрюються у вчиненні кримінального правопорушення, осіб, які вчинили втечу з місць позбавлення волі, дезертирів;

11) надавати допомогу в ліквідації наслідків природних, техногенних, екологічних катастроф;

12) брати участь у заходах, пов'язаних із припиненням збройних конфліктів та інших провокацій на державному кордоні, а також у заходах щодо недопущення масового переходу державного кордону з території суміжних держав;

13) брати участь у міжнародному співробітництві, міжнародних операціях із підтримання миру і безпеки на підставі міжнародних договорів, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою

України, у порядку і на умовах, визначених законами України;

14) брати участь у відновленні конституційного правопорядку, порушеного під час спроб захоплення державної влади чи зміни конституційного ладу шляхом насильства, а також у відновленні діяльності органів державної влади, органів місцевого самоврядування, порушеної в результаті здійснення протиправних дій, у тому числі на підґрунті міжнаціональних і міжконфесійних конфліктів;

15) підтримувати або відновлювати правопорядок у районах виникнення особливо тяжких надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру (стихійного лиха, катастроф, особливо великих пожеж, застосування засобів ураження, пандемій, панзоотій тощо), що створюють загрозу життю і здоров'ю значних верств населення;

16) розблоковувати або припиняти протиправні дії у разі захоплення важливих об'єктів або місцевостей, що загрожує безпеці громадян і порушує нормальну діяльність органів державної влади та органів місцевого самоврядування;

17) протидіяти масовим заворушенням;

18) формувати в особливий період військові частини і підрозділи та обороняти важливі державні об'єкти, перелік яких визначається Кабінетом Міністрів України, спеціальні вантажі, у тому числі ядерні матеріали, під час їх перевезення територією України;

19) вести воєнні (бойові) дії в разі збройного конфлікту чи загрози нападу на Україну;

20) виконувати завдання територіальної оборони;

21) виконувати заходи правового режиму воєнного стану;

22) брати участь у припиненні групових протиправних дій осіб, узятих під варту, засуджених, а також у ліквідації їх наслідків в установах попереднього ув'язнення, виконання покарань.

З огляду на вищезазначене прослідковується важливість саме спеціальної фізичної підготовленості військовослужбовців НГУ, адже без достатнього рівня сформованості необхідних військово-прикладних навичок неможливо забезпечити виконання завдань за призначенням, покладених на НГУ, що, своєю чергою, підкреслює актуальність обраного напрямку дослідження.

Мета бойової підготовки полягає в набутті військовослужбовцями знань, умінь і навичок, які необхідні для вирішення завдань бойової і мобілізаційної готовності, а також здійснення підготовки та злагодження підрозділів і частин для успішного виконання завдань щодо бойового призначення в найскладнішій обстановці сучасного військового бою [3]. Варто зазначити, що процес бойової підготовки військовослужбовців НГУ та інших військових формувань України забезпечується

з урахуванням, насамперед, бойового досвіду, основних дидактичних принципів навчання та вимог нормативно-правових актів України. Тому пошук сучасних педагогічних технологій та методик підготовки військовослужбовців з огляду на вищезазначене є пріоритетним напрямом наукових досліджень.

Не менш важливою є організація різнопланової та ефективної підготовки майбутніх офіцерів НГУ, які в подальшому, відповідно до своїх посадових обов'язків, будуть навчати військовій справі підлеглий особовий склад. Система професійної підготовки в НГУ передбачає опанування військовослужбовцями різних предметів бойової та спеціальної підготовки, основу яких становлять: фізична підготовка, вогнева підготовка та тактична підготовка. Відповідно до «Інструкції з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України» (надалі «Інструкції») фізична підготовка має забезпечувати необхідний рівень готовності військовослужбовців НГУ до виконання завдань за призначенням [4, с. 5]. Крім цього, фізична підготовка проводиться з урахуванням особливостей службово-бойової діяльності (СБД) військових частин НГУ і має спеціальну спрямованість [4, с. 5]. Тому у військових частинах та вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) вона має назву «Спеціальна фізична підготовка». Важливим є і той факт, що у військових частинах НГУ навчально-тренувальні заняття зі спеціальної фізичної підготовки (СФП), проведення інших форм фізичної підготовки забезпечуються безпосередньо командирами підрозділів, а також начальником фізичної підготовки і спорту, який, крім цього, надає командирам всіх ланок методичну допомогу за фахом. Відповідно до вищевикладеного, прослідковується важливість методичної підготовленості командирів підрозділів із фізичної та спеціальної фізичної підготовки в організації різних форм фізичної підготовки [5; 6].

Підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації осіб офіцерського складу для Національної гвардії України проводиться згідно із законодавством України у вищих військових навчальних закладах Національної гвардії України [1 (ст. 10)]: Національна академія Національної гвардії України (НАНГУ), Київський факультет Національної академії Національної гвардії України (КФ НАНГУ).

Сучасний етап реформування вищих військових навчальних закладів освіти до стандартів НАТО передбачає внесення змін до програм професійної підготовки майбутніх офіцерів, зокрема програми спеціальної фізичної підготовки, що в подальшому забезпечить якісне виконання ними завдань за призначенням. Варто також зауважити, що система спеціальної фізичної підготовки у країнах блоку НАТО неповною мірою забезпе-

чує реалізацію на практиці основних дидактичних принципів, що нерідко під час практичних занять призводить до травмувань особового складу.

Використання новітніх педагогічних технологій, методик із сучасними технічними засобами навчання під час практичних занять зі СФП та інших форм фізичної підготовки з курсантами НАНГУ під час їх професійного становлення забезпечує набуття ними необхідного рівня готовності до виконання завдань за призначенням та є актуальним напрямом наукових досліджень.

Дослідження виконано відповідно до: плану науково-дослідної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка за темою «Професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця у вищій школі в контексті інтеграції України до європейського освітнього простору» (номер державної реєстрації 0117U004242); зведеного плану НДР і ДКР (РК) Українського інституту науково-технічної і економічної інформації (шифр «Модель-РБ», номер державної реєстрації 0108U007536) та планів науково-дослідної роботи і дослідно-конструкторських робіт кафедри фізичної підготовки та спорту НАНГУ (2017–2019 р.р.).

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проведений аналіз науково-методичної літератури в напрямі удосконалення рівня професійної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ засобами СФП із акцентованим впливом сучасних педагогічних технологій, результати попередніх науково-дослідних робіт [7] цієї спрямованості, власний бойовий та педагогічний досвід викладання дисципліни «СФП», досвід виступу на змаганнях різних рівнів зі службово-прикладних видів спорту, досвід підготовки збірних команд НГУ з рукопашного бою, боротьби самбо, військово-спортивних багатоборств, універсального бою та інших команд до всеукраїнськи і міжнародних змагань підтверджують необхідність постійного удосконалення процесу формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ та інших військових формувань України.

Під час моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури нашу увагу привернули роботи І.С. Азарова, О.В. Діденка, Н.В. Калинюка, А.В. Турчинова, в яких розкриваються питання формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх офіцерів. На їхню думку, формування вищезазначеної компетентності відбувається завдяки низці педагогічних умов (забезпечення позитивної мотивації майбутніх офіцерів до набуття здоров'язбережувальної компетентності; доповнення змісту навчальних дисциплін питаннями валеологічної спрямованості; використання інтерактивних форм і методів навчання, що забезпечують формування у курсантів вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) цінніс-

ного ставлення до здоров'я та ін.). На нашу думку, складники вищезазначеної компетентності є важливими для навчання та виховання сучасних офіцерських кадрів, адже рівень здоров'я індивіда напряму забезпечує його майбутню професійну підготовленість і певним чином впливає на виконання ним завдань за призначенням.

Цікавими та унікальними, на нашу думку, є навчальні посібники авторів О.В. Хацаюка [9], О.А. Гаркавого, К.В. Ананченка та ін. [9], В.О. Артем'єва, О.А. Яреценка та інш. [10], А.В. Турчинова, Ю.К. Белошенка та ін. [11], Р.І. Любича, С.Я. Гунбіної та ін. [12]. Ці навчальні посібники деталізують зміст проходження навчальної дисципліни «СФП», яка забезпечує в майбутніх офіцерів НГУ розвиток необхідного рівня фізичної підготовленості до виконання завдань за призначенням.

Задля підтвердження існування чи відсутності науково-педагогічної проблеми проведено аналіз положень наукової новизни дисертаційних робіт за напрямом дослідження (табл. 1).

За результатами аналізу дисертаційних робіт виявлено відсутність наукових праць, присвячених вирішенню практичної проблеми формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням засобами спеціальної фізичної підготовки. Розроблені представниками військових формувань України (Ю.В. Вареньгою, І.П. Закорком, В.М. Кирпенком, В.М. Монастирським, С.В. Палевичем та іншими науковцями) педагогічні моделі забезпечують розвиток та вдосконалення основних фізичних якостей військовослужбовців, дотично та поверхнево торкаються питань спеціальної фізичної

підготовленості майбутніх офіцерів різних силових структур України та не враховують специфіки службово-бойової діяльності Національної гвардії України, що, своєю чергою, потребує подальших наукових досліджень з урахуванням наявного бойового досвіду, отриманого в зоні ООС (АТО).

Крім цього, в роботах представників військових формувань України (С.В. Романчук, О.М. Ольховий, Ю.А. Бородін та ін.) розкриваються актуальні питання формування необхідних військово-професійних навичок та розвитку спеціальних (основних) фізичних якостей майбутніх офіцерів на різних етапах навчання у ВВНЗ. Відповідно до результатів, отриманих під час досліджень вищезазначених фахівців, можливою є модернізація програм навчання майбутніх офіцерів НГУ зі «СФП».

Важливим є і той факт, що під час проходження дисципліни «Спеціальна фізична підготовка» [30], розділ 3 «Заходи фізичного впливу» майбутніми офіцерами НГУ відпрацьовуються навчальні питання, які передбачають вивчення та вдосконалення техніки службово-прикладного рукопашного бою.

На думку К.В. Ананченка, С.А. Антоненка, Б.А. Максимчука, Д.О. Миргород, О.А. Моргунова, І.С. Овчарука, О.А. Яреценка та ін., рукопашний бій варто диференціювати на поліцейський та армійський розділи, адже кожній групі технічних прийомів службово-прикладного РБ притаманні свої особливості їх застосування. Питанням удосконалення технічної майстерності курсантів ВВНЗ (військовослужбовців) із рукопашного бою на основі використання сучасних технічних засобів навчання присвячені роботи В.П. Бізіна

Таблиця 1

**Аналіз положень наукової новизни дисертаційних робіт за напрямом дослідження**

| Вчений, наукова праця        | Положення наукової новизни      |                           |                   |   |
|------------------------------|---------------------------------|---------------------------|-------------------|---|
|                              | Поняттєво-категоріальний апарат | Принципи, форми та методи | Педагогічні умови | Критерії, показники та рівні готовності |
| І.П. Закорко, 2001 [13]      | +                               |                           | +                 |   |
| С.О. Кубіцький, 2001 [14]    | +                               | +                         |                   | +                                       |
| А.Р. Лушак, 2001 [15]        | +                               | +                         |                   |   |
| О.А. Зарічанський, 2002 [16] |                                 | +                         | +                 |   |
| А.С. Сіцінський, 2002 [17]   |                                 | +                         | +                 |   |
| Ю.П. Сергієнко, 2005 [18]    |                                 | +                         | +                 |   |
| Ю.М. Антошків, 2006 [19]     |                                 | +                         | +                 |   |
| О.Д. Богданюк, 2007 [20]     | +                               | +                         | +                 | +                                       |
| В.Л. Уліч, 2007 [21]         | +                               | +                         |                   | +                                       |
| О.А. Яреценка, 2008 [22]     | +                               | +                         | +                 |   |
| І.І. Маріонда, 2011 [23]     | +                               | +                         | +                 |   |
| О.О. Старчук, 2011 [24]      | +                               | +                         |                   | +                                       |
| С.А. Божко, 2013 [25]        |                                 | +                         | +                 |   |
| С.В. Романчук, 2013 [26]     | +                               | +                         | +                 | +                                       |
| Ставицький О.М., 2015 [27]   | +                               |                           | +                 |   |
| С.А. Мул, 2016 [28]          |                                 | +                         | +                 | +                                       |
| В.Д. Волошин, 2018 [29]      |                                 | +                         | +                 |   |

[31], Д.О. Каратаєвої [32], О.А. Моргунова [33], О.В. Хацаюка [34] та ін. Педагогічні технології вищезазначених авторів дають змогу прискорити та оптимізувати навчально-тренувальний процес із дисципліни «СФП» [30], яка у всіх своїх розділах передбачає удосконалення техніки та тактики ведення рукопашної сутички з противником у різних варіативних умовах службово-бойової діяльності.

Відповідно до проведеного моніторингу з обраного напрямку дослідження виявлено відсутність наукових праць, присвячених вирішенню практичної проблеми формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є визначення сутності та структури готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням засобами спеціальної фізичної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «готовність до виконання завдань за призначенням» органічно взаємопов'язане зі службово-бойовою діяльністю. Службово-бойова діяльність Національної гвардії України – загальна назва, яка відображає характер діяльності НГУ, на відміну від бойової діяльності Збройних сил [35, с. 383]. Збройні сили призначені для ведення воєнних (бойових) дій у воєнний час; у мирний час вони частиною своїх сил несуть бойове чергування, а основними силами здійснюють заходи щодо підготовки до воєнних (бойових) дій, основним змістом якої є бойова (оперативна) підготовка військ (сил).

На відміну від Збройних сил, військовослужбовці Національної гвардії України основними силами у мирний час навіть у звичайній оперативній обстановці виконують службово-бойові завдання у спосіб бойової служби у плановому, регулярному порядку і посилюють службово-бойову діяльність за надзвичайних обставин.

Розглянемо сутність та структуру готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням. Офіцер (латинське «*officiarius*») перекладається як «службовець» і визначається в довідкових матеріалах як особа командного і керівного (начальницького) складу в силових структурах та спеціальних службах різних країн світу.

Підготовка майбутніх офіцерів для потреб НГУ здійснюється з урахуванням основних функцій, покладених на підрозділи Національної гвардії України [1 (ст. 2)], а в напрямі забезпечення необхідного рівня фізичної готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням відповідно до Робочої програми навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка» [30].

Охарактеризуємо поняття «підготовка». Цей термін, як зазначає І.В. Гавриш, взаємопов'язаний

із фаховою освітою та ґрунтується на концепції безперервного навчання, збагачує поняття готовності; підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат професійної підготовки [36].

Професійна підготовка – це система навчання, яка забезпечує формування необхідних компетентностей, потрібних для певної діяльності, з метою здобуття певної кваліфікації за конкретною професійною спеціалізацією. Своєю чергою, успішне засвоєння майбутніми офіцерами НГУ вищезазначеної навчальної дисципліни [30] в майбутньому забезпечує оволодіння ними спеціальними компетенціями (СК) [30, с. 4–5], а саме:

- готовністю до керівництва підрозділом під час участі спеціальних операціях із знешкодження озброєних злочинців, припиненні діяльності не передбачених законом воєнізованих або збройних формувань (груп), організованих груп та злочинних організацій на території України, а також у заходах, пов'язаних із припиненням терористичної діяльності (СК-1);

- готовністю до керівництва підрозділом під час встановлення, викривання та знешкодження бойового складу, положення, характеру дій, місця (району) висадки повітряних (морських) десантів, диверсійно-розвідувальних груп, незаконних воєнізованих (збройних) формувань (груп), терористичних організацій, організованих груп та злочинних організацій (СК-2);

- здатністю особисто володіти спеціальним гірським спорядженням, організувати їхню правильну експлуатацію підлеглим особовим складом (СК-3);

- здатністю впевнено та вміло здійснювати стрибки з парашутом та організувати предстрибкові тренування підрозділу (СК-4);

- здатністю здійснювати заходи державної охорони органів державної влади та посадових осіб (СК-5);

- готовністю до керівництва підрозділом під час проведення розвідувальних заходів (СК-6);

- здатністю особисто володіти засобами зв'язку тактичної ланки управління (СК-7);

- здатністю впевнено та вміло орієнтуватися на місцевості в різних умовах обстановки (СК-8);

- здатністю самостійно організувати виконання завдань інженерного забезпечення в різних видах бою (СК-9).

Таким чином, поняття «готовність» є станом готового, а «готовий» згідно з довідковою літературою – це той, хто зробив необхідне приготування до чого-небудь; перебуває в стані, близькому до чого-небудь; заздалегідь продуманий, складений, підготовлений; набув досвіду, уже склався, досяг високої майстерності [37, с. 257]. Готовність індивіда до професійної діяльності досліджували такі учені: А.А. Бевз,

А.В. Демченко, К.В. Касярум, Л.В. Кондрашова, С.Д. Максименко, М.В. Москальов, Г.В. Непіна, О.М. Пелех, О.М. Скоробогат, Б.О. Сосновський, В.В. Ягупов та ін.

З точки зору педагогічної науки є кілька підходів стосовно дослідження проблеми готовності особистості до професійної діяльності:

*креативний* (Л.В. Кондрашова, О.В. Хутренко, В.В. Ягупов та ін.) – готовність до фахової діяльності означає здатність до творчості, фахову майстерність як творчість;

*персоналістичний* (М.І. Лазарєв, М.В. Москальов, О.М. Пехота та ін.) – готовність до професійної діяльності виражається через певні вимоги до особистості фахівця, а також через сукупність його компетентностей;

*культурологічний* (Г.П. Васянович, Е.Г. Муртазієв, Т.Г. Чикалова, О.М. Шевченко, В.В. Ягупов та ін.) – готовність до професійної діяльності проявляється через рівень сформованості професійної культури.

Крім цього, є змішаний підхід (Ю.А. Галімов, Н.Є. Мойсенюк, С.А. Мул, І.П. Сірак та ін.), який поєднує різні вищезазначені підходи. Своєю чергою, різні підходи стосовно аналізу сутності готовності зумовлюють варіативність її визначень. Під час моніторингу спеціальної науково-методичної літератури зустрічається низка трактувань поняття «готовність особистості до професійної діяльності» (табл. 2).

Службово-бойова діяльність військовослужбовців НГУ у порівнянні з іншими видами професійної діяльності має свої відмінності. Тому доцільно використовувати поняття «готовність майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням». Слід також зауважити, що багато авторів, представлених у табл. 2, звертають увагу на фізичну готовність до професійної діяльності, але не розкриваються необхідні засоби фізичної підготовки (фізичні вправи, спеціальні комплекси функціональної підготовки, тренажери, сучасні технічні засоби навчання) для її досягнення, що підкреслює актуальність обраного напрямку дослідження. Трактування поняття «готовність майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням» наведено у табл. 3.

Таким чином, поняття «готовність майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням» доцільно вважати похідним від поняття «готовність особистості до професійної діяльності».

Моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури свідчить про те, що запропоновані визначення збігаються з висновками і науковими теоріями таких провідних учених, як А.В. Балендр, В.В. Вишньовський, А.О. Деркач, А.А. Ісаєв, І.В. Платонов, Є.С. Романова, О.О. Старчук, В.Л. Уліч, що готовність є особистісним утворенням, проте воно не є стійким (В.Л. Уліч) і залежить від потреб та можливостей особистості, які можуть змінюватись.

Таблиця 2

## Трактування поняття «готовність особистості до професійної діяльності»

| № з/п | Автор                       | Визначення поняття «готовність особистості до професійної діяльності»  |
|-------|-----------------------------|--|
| 1.    | А.А. Бевз                   | «певний ступінь відповідності змісту і стану психіки, фізичного здоров'я, якостей вимогам діяльності»  |
| 2.    | А.В. Демченко               | «цілісне особистісне динамічне утворення, набуте в результаті спеціального навчання, що включає у свою структуру взаємопов'язані елементи – науково-теоретичний, практичний і психологічний»   |
| 3.    | Л.М. Карамушка              | «комплекс взаємопов'язаних і взаємозумовлених психологічних якостей, які забезпечують ефективність професійної діяльності»   |
| 4.    | Г.Т. Кловак                 | «фахова компетентність, яку характеризують сукупність взаємопов'язаних сутнісних орієнтацій, відповідних знань, умінь і навичок»   |
| 5.    | Г.М. Коджаспірова           | «складна динамічна система, що містить інтелектуальні, емоційні, вольові, мотиваційні сторони психіки»   |
| 6.    | А.В. Кондрашова             | «інтегральне поняття, що характеризується складною, динамічною структурою взаємопов'язаних особистісних компонентів – професійною спрямованістю, здатністю до самооцінки праці, потреби у професійному зростанні»  |
| 7.    | М.А. Котик                  | «стійкі якості індивіда і ситуативного фактору трудового завдання»   |
| 8.    | Л.М. Кузнецов               | «цілісний прояв особистості, що включає знання предмета, методів роботи, професійну майстерність, комунікативні вміння, високу суспільно-політичну спрямованість, загальні та спеціальні здібності тощо»   |
| 9.    | С.Д. Максименко, О.М. Пелех | «цілеспрямований прояв особистості, який включає погляди, переконання, знання, звички, уміння, ставлення, мотиви, вольові та інтелектуальні якості, почуття установки; її становлення відбувається впродовж моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки і є результатом усебічного особистісного розвитку особистості з урахуванням вимог, зумовлених особливостями професії» |
| 10.   | Г.В. Непіна                 | «якість особистості, в якій виражено її прихильність до здійснення діяльності, а також ступінь засвоєння нею елементів, відповідного соціального досвіду і здатність використовувати цей досвід у професійній діяльності; готовність може являти собою наведену єдність елементів – мотиваційна готовність, теоретична готовність, практична готовність»                                       |
| 11.   | Б.О. Сосновський            | «ієрархізована система професійно важливих якостей і властивостей особистості, необхідних і психологічно достатніх для ефективної професійної діяльності»  |

## Трактування поняття «готовність майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням»

| № з/п | Автор                          | Визначення поняття «готовність майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням»   |
|-------|--------------------------------|---|
| 1.    | А.В. Балендр                   | «інтегроване утворення, що включає в себе сукупність конфліктологічних знань, умінь і навичок професійної діяльності, а також необхідних особистісних якостей, які дають змогу попереджати міжособистісні зіткнення в різних ситуаціях оперативної-службової діяльності та належним чином організувати діяльність підлеглого особового складу»  |
| 2.    | О. Бойко                       | «складне динамічне психічне утворення, що виражає сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних, операційно-управлінських і вольових складників його психіки в їх співвідношенні із зовнішніми умовами та управлінськими завданнями та включає взаємодію і взаємовплив мотиваційного, емоційно-вольового, орієнтаційно-мобілізаційного, пізнавально-оцінювального, операційно-управлінського та інтелектуального компонентів»                           |
| 3.    | Є.І. Брижатиї                  | «фундаментальна умова успішного виконання майбутньої діяльності, яка містить: наявність відповідного рівня фізичної підготовки, емоційно-вольової стійкості, сформованості і розвиненості необхідних професійних якостей, творчий характер, мотивацію, професійні риси сприйняття, саморегуляцію, професійне мислення, прагнення до досягнення вищого результату, самооцінку, особисті знання і досвід, створення оптимальних умов для майбутньої діяльності» |
| 4.    | М.І. Дьяченко, Л.А. Кандибович | «цілеспрямований вияв особистості, що містить її переконання погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки, налаштованість на певну поведінку»   |
| 5.    | О.О. Михайлишин                | «особисте утворення, що передбачає наявність у випускника гностичних, конструктивних, організаційно-торських і комунікативних умінь, що забезпечують подальшу професійну діяльність»  |
| 6.    | М.П. Недбай                    | «структурна інтеграція професійно важливих якостей особистості, знань, умінь та навичок щодо загальнонаукових основ сучасної техніки, формування яких відбувається під час навчально-виховного процесу у ВНЗ»   |
| 7.    | Е.М. Сивохоп                   | «інтегративна особистісна властивість курсанта, що характеризується наявністю системи знань і сформованих умінь, самосвідомості, переконаності в особистій значущості самовдосконалення»  |
| 8.    | О.О. Старчук                   | «професійно-особистісне новоутворення майбутнього військового фахівця, що формується у процесі фізичної підготовки, забезпечує змогу сформувати у майбутніх офіцерів ситуацію успіху і реалізувати її у процесі професійного становлення й самовдосконалення під час військової служби»   |

Заслуговує на увагу те, що готовність є компетентністю (Г.Т. Кловак). Крім того, готовність залежить від сформованих компетентностей особистості, які необхідні для успішної діяльності (С.О. Кубіцький).

Певним чином, якщо точиться дискусія стосовно готовності здобувачів освіти до майбутньої діяльності, то в процесі її формування важливу роль відіграє педагогічний вплив (О.А. Абдуліна, О.П. Демченко, Л.В. Долинська, В.А. Крутецький, Н.В. Кузьміна, С.Д. Максименко, М.П. Недбай, О.М. Пелех, О.О. Старчук, Т.С. Яценко). Важливим є те, що готовність особистості може бути сформована лише за умови, що вона має чітке уявлення про зміст та структуру діяльності і її якості та сформовані компетентності будуть відповідати вимогам цієї діяльності (А.В. Балендр, А.А. Бевз, О.Д. Богданюк, М.С. Головань, Л.М. Карамушка, М.М. Карпенко, Г.Т. Кловак, С.О. Кубіцький, С.Д. Максименко, М.П. Недбай, О.М. Пелех, Ю.В. Пономаренко, І.В. Родигіна, О.О. Старчук, С.Є. Трубочова, М.А. Тищенко, В.Л. Уліч).

Відповідно до вищевикладеного, пропонуємо таке визначення поняття «готовність майбутнього офіцера НГУ до виконання завдань за призначенням»: це особистісне утворення, яке формується шляхом акцентованого педагогічного впливу на формування у військовослужбовця готовності до захисту України, до виконання завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової

діяльності та забезпечує узгодження ним знань про зміст та структуру професійної діяльності та вимог цієї діяльності до рівня спеціальної фізичної підготовленості і психофізіологічного стану, сформованих компетентностей військово-професійної діяльності зі сформованими та усвідомленими ним у процесі розвитку можливостями та потребами.

Під час дослідження структури готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначення встановлено, що до основних структурних елементів готовності військовослужбовців В.В. Ягупов [38] зараховує такі: мотиваційний – прагнення подолання труднощів майбутнього бою та розуміння необхідності їх подолання, оцінювання своїх можливостей щодо управління психічними станами та діями на основі накопиченого досвіду; пізнавальний – забезпечується необхідним об'ємом певної інформації, який потрібен для цілеспрямованої діяльності в екстремальних умовах бойових дій; емоційний – переживання почуття впевненості чи сумніву у своїй готовності до подолання труднощів сучасного бою, уміння керувати своїми емоційно-вольовими процесами в екстремальних умовах; вольовий – забезпечує військово-службовцям можливість подолання труднощів бойових дій.

Аналіз досліджень із проблеми формування готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням (професійної діяльно-

Таблиця 4

**Аналіз виділення компонентів у структурі готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням (професійної діяльності)**

| Учений          | Компонент                |                         |                           |                           |
|-----------------|--------------------------|-------------------------|---------------------------|---------------------------|
|                 | I компонент              | II компонент            | III компонент             | IV компонент              |
| А.В. Балендр    | мотиваційно-вольовий     | пізнавально-операційний | прогностично-творчий      |                           |
| О.В. Бойко      | мотиваційний             | ціннісний               | пізнавальний              | діяльнісний, особистісний |
| А.В. Галімов    | ціннісно-орієнтаційний   | інформаційно-змістовий  | діяльнісно-технологічний  | узагальнено-прогностичний |
| С.О. Кубіцький  | ціннісно-мотиваційний    | когнітивний             | практичний                | оцінний                   |
| І.І. Маріонда   | змістово-цільовий        | мотиваційний            | організаційно-діяльнісний | контрольно-регульований   |
| Я.В. Павлов     | мотиваційний             | змістовий               | аналітико-оцінний         |                           |
| А.С. Сіцінський | мотиваційний             | когнітивний             | операціональний           | емоційно-вольовий         |
| О.О. Старчук    | особистісно-мотиваційний | змістово-діяльнісний    | оцінно-рефлексивний       |                           |
| Р.С. Троцький   | мотиваційно-ціннісний    | понятійно-змістовий     | операційно-діяльнісний    | емоційно-вольовий         |
| Д.В. Швець      | мотиваційний             | когнітивний             | діяльнісний               | рефлексивний              |

сті) дає змогу виділити в її структурі низку компонентів, які є спільними (табл. 4).

Відповідно до вищевикладеного вважаємо, що структура готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням містить такі компоненти:

- мотиваційний – розуміння труднощів службово-бойової діяльності та їх подолання, оцінювання своїх можливостей стосовно управління психічним та фізичним станом;

- базовий – формування необхідного початкового рівня фізичної підготовленості;

- функціональний – формування та розвиток необхідних компетентностей, які потрібні для виконання завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності;

- прикладний – забезпечення розвитку військово-професійних рухових дій засобами спеціальної фізичної підготовки та засобами різних форм фізичної підготовки;

- стресостійкий – формування високої психологічної стійкості військово-службовців до несприятливих факторів службово-бойової діяльності.

**Висновки і пропозиції.** На підставі проведеного теоретико-методологічного аналізу з цієї проблематики визначено сутність готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням засобами спеціальної фізичної підготовки – особистісне утворення, яке формується шляхом акцентованого педагогічного впливу на формування у військовослужбовця готовності до захисту України, до виконання завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності та забезпечує узгодження ним знань про зміст та структуру професійної діяльності та вимог цієї діяльності до рівня спеціальної фізичної підготовленості і психофізіологічного стану, сформованих компетентностей військово-професійної діяльності зі сформованими та усвідомленими ним у процесі розвитку можливостями та потребами, а також структуру такої готовності за

мотиваційним, функціональним, прикладним та стресостійким компонентами.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі передбачають визначення підходів, принципів, форм, методів та засобів (технічних засобів навчання), які доцільно застосувати під час практичних занять зі спеціальної фізичної підготовки в системі професійної освіти, задля формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням.

**Список використаної літератури:**

1. Закон України «Про Національну гвардію». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 17. Ст. 594. Ст. 1. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/876-18> (Дата звернення: 20.04.2019).
2. Руснак І.С. *Методологічні засади створення інтегрованої навчально-тренувальної системи оперативної та бойової підготовки військ* / І.С. Руснак, В.Л. Шевченко, Ю.І. Артемов. *Наука і оборона*. 2002. № 2. С. 29–35.
3. Бойова підготовка : Матеріал з Вікіпедії — вільної енциклопедії. 2019. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%BE%D0%B9%D0%BE%D0%B2%D0%B0\\_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%BE%D0%B9%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0) (Дата звернення: 20.04.2019).
4. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України [Текст]: інстр. / Лещеня С.В., 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.
5. Удосконалення методичної підготовленості майбутніх офіцерів Національної гвардії України в системі фізичного виховання [Текст] / О.В. Хацаюк, О.А. Гаркавий, Ю.К. Белошенко, К.В. Ананченко. *Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті*

- інтеграції до європейського освітнього простору». 2018. № 6. Кн. 2. Том IV (82). Київ: Гнозис, 2018. № 1. С. 347–360.*
6. Камаев О.И. Оптимизация соотношения физической и методической подготовки курсантов командного факультета Академии внутренних войск МВД Украины / Камаев О.И., Пилипец А.В., Белошенко Ю.К. *Физическое воспитание студентов* : сборник науч. тр. / под. ред. Ермакова С.С. Харьков, 2011. № 2. С. 47–49.
  7. Хацаюк О.В. Удосконалення техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України із використанням сучасних технічних засобів навчання. Шифр «Модель – РБ». наук. дослід. роб / О.В. Хацаюк, Д.О. Каратаєва. Харків : АВВ МВС України, 2008. 135 с.
  8. Спеціальна фізична підготовка військовослужбовців внутрішніх військ МВС України : Навч. посібник / О.В. Хацаюк. Харків : Акад. ВВ МВС України, 2011. 180 с.
  9. Хацаюк О.В. Організація фізичної підготовки у навчальних закладах НГУ : навч. посібник / О.А. Гаркавий, А.В. Стаднік, К.В. Ананченко. Харків : НАНГУ, 2018. 260 с.
  10. Артем'єв В.О., Ярещенко О.А., Сергієнко В.В. Спеціальна фізична підготовка працівників ОВС України : Підручник. Харків : Харків юридичний, 2011. 256 с.
  11. Організація та методика проведення навчальних занять з фізичного виховання та методики фізичної підготовки (прискорене пересування, подолання перешкод, рукопашний бій) [Текст] : навч. посібник / А.В. Турчинов, О.В. Пилипець, Ю.К. Белошенко, Р.І. Любич. Харків : НАНГУ, 2018. 125 с.
  12. Організація та методика проведення навчальних занять з військово-прикладного плавання [Текст] : навч. посібник / Р.І. Любич, Ю.К. Белошенко, С.Я. Гунбіна. Харків : НАНГУ, 2018. 86 с.
  13. Закорко І.П. Спеціальна фізична підготовка у вищих навчальних закладах МВС України з урахуванням індивідуальних особливостей моторики курсантів : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / Національний університет фізичного виховання і спорту України. Київ., 2001. 20 с.
  14. Кубіцький С.О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Центр. ін.-т після диплом. Пед. освіти АПН України. Київ, 2001. 20 с.
  15. Лушак А.Р. Оптимізація психофізичної підготовки курсантів вищих закладів освіти МВС України : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / Львівський державний інститут фізичної культури. Львів, 2001. 20 с.
  16. Зарічанський О.А. Педагогічні умови професійно-прикладної фізичної підготовки курсантів вищих закладів освіти I-II рівнів акредитації МВС України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.04.00 / Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2002. 20 с.
  17. Сіцінський А.С. Формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності засобами інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02 / Нац. акад. Прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. Хмельниц., 2002. 19 с.
  18. Сергієнко Ю.П. Спеціальна фізична підготовка у системі професійного навчання фахівців податкової міліції : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / Харківська державна академія фізичної культури. Харків, 2005. 17 с.
  19. Антошків Ю.М. Вдосконалення професійно-прикладної фізичної підготовки курсантів вищих навчальних закладів МНС України : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / Львівський державний університет фізичної культури. Львів, 2006. 23 с.
  20. Богданюк О.Д. Формування готовності до професійної діяльності у майбутніх офіцерів-кінологів Державної прикордонної служби : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. акад. Держ. прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. Хмельниц., 2007. 20 с.
  21. Уліч В.Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. акад. Держ. прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. Хмельниц., 2007. 20 с.
  22. Ярещенко О.А. Обґрунтування змісту і організації спеціальної фізичної підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / Харківська державна академія фізичної культури. Харків, 2008. 20 с.
  23. Маріонда І.І. Професійно-особистісна фізична підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. акад. Держ. прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. Хмельниц., 2011. 23 с.
  24. Старчук О.О. Методика формування фізичної готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. акад. Держ. прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. Хмельниц., 2011. 20 с.
  25. Божко С.А. Технологія формування професійно значущих умінь майбутніх офіцерів в процесі спеціальної фізичної підготовки : авто-



- реф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди». Переяслав Хмельницький, 2013. 21 с.
26. Романчук С.В. Теоретико-методологічні засади фізичної підготовки курсантів військових навчальних закладів сухопутних військ Збройних сил України : автореф. дис. ... докт. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / Львівський державний університет фізичної культури. Львів, 2013. 39 с.
27. Ставицький О.М. Теоретичні та методичні засади професійного виховання майбутніх офіцерів – прикордонників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / ДЗ «Луганський національний університет ім. Т. Шевченка». Старобільськ, 2015. 39 с.
28. Мул С.А. Психологія готовності офіцера прикордонника до професійної діяльності : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2016. 539 с.
29. Волошин В.Д. Формування умінь застосування спеціальних засобів і зброї майбутніми офіцерами-прикордонниками у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. акад. Держ. прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. Хмельниц., 2018. 20 с.
30. Хацаюк О.В. Робоча програма навчальної дисципліни ЦПП 14 «Спеціальна фізична підготовка» для підготовки майбутніх офіцерів НГУ галузі знань: 25 Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону (спеціалізація: «Службово-бойове застосування підрозділів спеціального призначення НГУ», «Службово-бойове застосування підрозділів НГУ»); Національна академія Національної гвардії України. Херсон : НАНГУ, 2018. 44 с.
31. Бизин В.П. Технические средства обучения двигательным действиям [Текст] : научн. пособие / В.П. Бизин, Д.А. Миргород, А.В. Хацаюк. Берлин (Германия). : Lambert Academic Publishing, 2014. С. 36–42.
32. Хацаюк О.В., Каратаєва Д.О. Удосконалення техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України із використанням сучасних технічних засобів навчання. Молода спортивна наука України : Збірник наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. Вип. 11: У 4-х т. Львів : НВФ «Українські технології», 2007. Т. 1. – 327.
33. Розробка техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України в системі спеціальної фізичної підготовки [Текст] / О.А. Моргунов, О.А. Ярещенко, О.В. Хацаюк, Ю.К. Белошенко. *Честь і закон*. 2018. № 4 (67). С. 67–74.
34. Хацаюк О.В. Удосконалення техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України із використанням GPRS технології. *Вісник ЧДПУ ім. Т.Г.Шевченка*. Вип. 54. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання і спорт : збірник. Чернівці : ЧДПУ, 2008. С. 326–331.
35. Словник офіцера внутрішніх військ з воєнно-наукових питань / О.М. Шмаков. 5-те вид., переробл. і доповн. Харків : Акад. ВВ МВС України, 2009. 518 с.
36. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2006. 542 с.
37. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ Перун, 2004. 1440 с.
38. Ягупов В.В. Педагогіка : [навчальний посібник для студентів]. Київ : Либідь, 2003. 560 с.

### **Khatsaiuk O. The essence and structure of the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine to perform the tasks by appointment by means of special physical training**

*In the article on the basis of the theoretical and methodological analysis the essence of the readiness of the future officers of the National Guard of Ukraine to fulfill the tasks by appointment by means of special physical training is determined. As a result of the monitoring of scientific and methodological and special literature, own experience of military service in the units of special purpose, long pedagogical experience, it is established that a high level of special physical preparedness of the military personnel reliably ensures their fulfillment of tasks by appointment in different conditions of combat service. Therefore, it is important to train future officers of the National Guard of Ukraine (NGU) who will further train their subordinate personnel to perform the tasks assigned to the NGU. The use of the latest pedagogical technologies, techniques with modern technical means of training during practical training in special physical training and other forms of physical training with National Academy of National Guard of Ukraine cadets during their professional formation – will provide them with the necessary level of readiness to perform the tasks on purpose.*

*Taking into account the results of scientific researches of the leading specialists of this field, it is possible to modernize the training program of future NGU officers in Special Physical Training. The analysis of the interpretation of the concepts: “readiness of the person for professional activity” and “readiness of future officers to perform assignments on purpose” allowed to formulate the definition of “readiness of a future NGU officer to perform assignments”. In addition, the structure of future NGU officers’ readiness for the assignment was determined, which includes the following components: motivational, basis; functional; applied; stress*

*resistant. Prospects for further exploration in this area include identifying approaches, principles, forms, methods and means (technical training tools) that are appropriate to apply in the course of special physical training in the vocational education system, to formulate the readiness of future NGU officers to complete their assignments based on your combat experience.*

**Key words:** *readiness, functional readiness, future officers, tasks on purpose, special physical training, combat service, combat training, pedagogical conditions, modern technical means of training, qualification degrees.*

УДК 378.011

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.27>**О. С. Чубрей**кандидат історичних наук, доцент,  
доцент кафедри економічної географії та екологічного менеджменту  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

## ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНІ СТРУКТУРНІ СКЛАДНИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

*У статті охарактеризовано компоненти особистісно-розвивальних структурних складників, що забезпечують ефективну підготовку майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти. Визначено, що ці складники спрямовані на особистість майбутнього вчителя географії та детермінують його особистісний й професійний розвиток. До таких зараховано автопсихологічну, самоорганізаційну, рефлексивну та самоосвітню складові частини.*

*Визначено, що основними компонентами автопсихологічної структурної складової частини є: обізнаність майбутнього вчителя географії щодо змісту і показників автопсихологічної компетентності; уміння самодіагностики, особистісної саморегуляції й самовдосконалення; здатність розраховувати на власні сили; прагнення до саморегуляції, самоконтролю та самовдосконалення; адекватна самооцінка; високий рівень самоприйняття та самоповаги майбутнього вчителя географії.*

*Основними компонентами самоорганізаційної структурної складової частини є: здійснювати саморегуляцію власної діяльності та емоційної сфери; економно розподіляти власні сили та засоби; планувати свою діяльність і час на професійний розвиток; здатність здійснювати самомотивацію та самоспонування; керувати собою; здатність до самоконтролю й самодисципліни, критичності в оцінюванні результатів своєї праці.*

*Основними компонентами рефлексивної структурної складової частини є: уявлення про образ власного «Я»; усвідомлення значущості професійної діяльності для себе й суспільства; обізнаність щодо рольових функцій та організації взаємодії в колективі; здатність ретроспективно переглядати і відстежувати перебіг власної інтелектуальної праці; вміння виявляти та аналізувати допущені помилки; уміння самоаналізу, самоконтролю й самооцінки в педагогічній діяльності.*

*Основними компонентами самоосвітньої структурної складової частини є: уявлення про методи пізнання, володіння прийомами самонавчання; обізнаність про планування, організацію та реалізацію самоосвітньої діяльності; розвинене наочно-дієве, наочно-образне й логічне мислення; критичне ставлення до будь-якої отриманої інформації; уміння працювати з навчальною й науковою літературою за фахом, використовувати інформаційні технології; здатність розробляти програми самоосвіти, коригувати результати; спрямованість на постійну діяльність й саморозвиток; відповідальність за власну самоосвітню діяльність та її результати.*

**Ключові слова:** майбутні вчителі географії, трансформація освіти, автопсихологічна, самоорганізаційна, рефлексивна, самоосвітня складові частини професійної підготовки.

**Постановка проблеми.** У процесі підготовки майбутнього вчителя географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти важливого значення набуває обґрунтування його змісту з урахуванням вимог суспільства до такого фахівця.

Загалом поняття «зміст» тлумачиться як «відповідна сторона цілого, що представляє собою єдність усіх складових елементів об'єкта, його властивостей, внутрішніх процесів, зв'язків, суперечностей і тенденцій». Зміст підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти повинен мати відповідну структуру, яка відображала б його властивості, внутрішні зв'язки, суперечності і тенденції розвитку.

Таким чином, зміст підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти повинен мати відповідну структуру, яка відображала б його властивості, внутрішні зв'язки, суперечності і тенденції розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти розглядають у працях О. Бондарчук [1], Н. Довмантович [2], Л. Журавська [4], О. Малихін [5], Н. Мирончук [6], Н. Проскурка [7], І. Ульянич [8].

Проте в сучасних умовах теоретичні засади підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти

не отримали належної уваги, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

**Мета статті** – охарактеризувати компоненти особистісно-розвивальних структурних складових частин, що забезпечать ефективну підготовку майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Враховуючи, що майбутній вчитель географії виступає водночас і суб'єктом, і об'єктом педагогічної діяльності, структуру їх підготовки до майбутньої професійної діяльності в умовах трансформації освіти, на нашу думку, можна представити як сукупність *особистісно-розвивальних* (автопсихологічна, самоорганізаційна, рефлексивна та самоосвітня) складових частин.

Надамо характеристику цих компонентів, оскільки саме вони, на нашу думку, забезпечать ефективну підготовку майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти.

Виділення *автопсихологічної структурної складової частини* зумовлене тим, що в умовах трансформації освіти потрібні вчителі географії, які здатні до саморегуляції, володіють високим рівнем адаптивності до швидко змінюваних умов професійної діяльності і зберігають самоконтроль у стресових та екстремальних ситуаціях, які виникають у процесі реформування системи освіти України. Разом із тим це актуалізує потребу у формуванні автопсихологічної компетентності майбутнього вчителя географії.

Загалом автопсихологічна компетентність розглядається як «особистісна властивість, що здатна стимулювати саморозвиток, самовиховання, стимулювання професійної активності особистості й надає змогу правильно використовувати психологічні знання, досвід, усвідомлювати та розвивати власні особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свою діяльність залежно від зміни умов» (О. Бондарчук, Л. Карамушка, О. Брюховецька) [1, с. 25].

Н. Проскурка автопсихологічну компетентність тлумачить як «здатність майбутнього фахівця до професійного та особистісного розвитку за рахунок активізації особистісних ресурсів, рефлексії власних можливостей та їх розвитку» [7, с. 88]. На думку автора, саме вона виступає базисною професійною характеристикою особистості не тільки педагога, психолога або фахівця психолого-педагогічного профілю, але й будь-якого іншого [7].

На думку російських дослідниць А. Деркач та Л. Степанової, провідне місце в переліку характеристик автопсихологічної компетентності займають рефлексивність, адекватна самооцінка і високий рівень самоприйняття та самоповаги. Важливого значення також набувають особиста відповідальність, здатність розраховувати на

власні сили, прагнення досягти успіху в професійній діяльності та ін.

При цьому науковці виділяють такі *основні функції автопсихологічної компетентності*:

– самодіагностична (самоаналіз, самооцінка, самовизначення, самосвідомість та самоконтроль);

– самокорекційна (зняття стресів, комплексів, позбавлення від шкідливих звичок; саморегуляція, самонавіювання, зняття болю і методи контролю функцій організму, самопереконавання, самогіпноз);

– саморозвитку (зміна особистісних рис, самопрограмування);

– самомотивування (формування і прийняття образів досягнення, постановка задач, ресурсне підкріплення власних дій).

Важливість автопсихологічної складової частини підготовки майбутніх географії підсилюється ще й тим, що в разі її неврахування можливе формування *автопсихологічної некомпетентності*, яка характеризується: завищеною самооцінкою, надмірною самовпевненістю, абсолютною впевненістю у правильності власних вчинків, завищеним уявленням про власні можливості, небажанням самореалізовуватися й саморозвиватися, позицією «так простіше», надмірною вразливістю до критики тощо.

В умовах трансформації освіти *самоорганізаційна структурна складова частина* підготовки майбутнього вчителя географії набуває важливого значення. Адже в зазначених умовах критично важливими стають уміння фахівця планувати та організовувати власну професійну діяльність і професійний розвиток.

Проблема самоорганізації особистості знаходить витоки в біології, адже будь-який організм є саморегульованою та самоорганізованою системою.

У цьому контексті саморегуляція може бути ситуативною та стихійною, тобто неусвідомленою, натомість самоорганізація завжди є раціональною та осмисленою. На думку Л. Фрідмана, самоорганізація виступає основним сутнісним положенням, на якому має ґрунтуватися організація освітнього процесу. При цьому автор тлумачить самоорганізацію як здатність особистості самостійно й раціонально організувати власну діяльність відповідно до мети, яка реалізується без систематичного контролю, підтримки або стимулювання.

Поняття «самоорганізація» широко досліджувалося ще радянськими вченими як окремий напрям. У дослідженнях того часу цей напрям окреслював проблематику методології в межах індивідуального підходу та його дидактичного забезпечення. Проте з виокремленням синергетики в самостійний науковий напрям «самоорганізація» став основним теоретичним положенням

для моделювання складних педагогічних систем та прогнозування їх розвитку в умовах хаотичності (Н. Мирончук) [6, с. 65].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях поняття «самоорганізація» також активно досліджується та обговорюється його сутність й зміст.

Так, Н. Мирончук визначає самоорганізацію як здатність педагога організувати себе й власну професійну діяльність, а її метою – підвищення ефективності професійної діяльності і збереження власного психічного здоров'я [6, с. 85], при цьому розглядаючи її як діяльність педагога, яка реалізується через компоненти цілепокладання, цілеспрямованості, самоаналізу, самооцінювання, самоконтролю та саморегуляції [6].

Л. Журавська пов'язує самоорганізацію з *самотивацією*, яка реалізується шляхом цілеспрямованого розкриття особистістю системи власних мотивів, їх вербалізації та застосування для самоспонукання до виконання певної роботи. Тобто самоорганізація пов'язана з вольовою саморегуляцією, контролем діяльності і певним самообмеженням особистості [3, с. 62].

Л. Зязюн до компонентів самоорганізації додає такі характеристики: рішучість, володіння собою, стриманість, самокритичність, самодисципліна та терпіння [4, с. 24–25].

Виокремлення *рефлексивної структурної складової частини* у підготовці майбутнього вчителя географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти спричинене тим, що саме рефлексія виступає регулятивним компонентом професійної діяльності. Крім цього, рефлексія дає змогу майбутньому вчителю географії стати суб'єктом саморозвитку, що є критично важливим у зазначених умовах.

Результатом рефлексії як процесу переосмислення особистісного та професійного досвіду виступає *рефлексивна компетентність*.

Так, О. Малихін та О. Герасимова трактують рефлексивну компетентність педагога як якість особистості, що дає змогу більш ефективно й адекватно здійснювати рефлексію. При цьому науковці визначають її важливим компонентом готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності, що сприяє розвитку й саморозвитку особистості й забезпечує творчий підхід у подальшій професійній діяльності [5, с. 147–148].

До структури рефлексивної компетентності майбутнього педагога науковці включають такі компоненти:

– обізнаність про процеси актуалізації особистості, реалізацію її рефлексивних здібностей, осмислення й подолання стереотипів мислення (І. Ульяніч) [8, с. 50];

– уміння виявляти та аналізувати допущені помилки, розкривати психолого-педагогічні причини їх виникнення (Л. Журавська) [3];

– уміння здійснювати самоаналіз, самоконтроль та самооцінку у педагогічній діяльності;

– постійне осмислення значення професійної діяльності та її результатів не тільки для себе, а й для інших.

Виділення *самоосвітньої структурної складової частини* спричинене невідповідністю рівня професійної підготовки майбутнього вчителя географії вимогам сучасного суспільства. Така невідповідність є цілком природною, оскільки пов'язана з трансформацією освітньої галузі, соціально-економічними реформами та інтенсивним зростанням інформаційного потоку, який подвоюється кожне десятиліття. Все це мотивує педагога до постійної самоосвіти та самовдосконалення у професійній діяльності.

Різні аспекти самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів широко представлені в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Мірилом її ефективності науковці вважають «самоосвітню компетентність».

На думку Н. Довмантович, самоосвітня компетентність особистості включає уявлення про методи пізнання, володіння прийомами самонавчання; уміння працювати з навчальною й науковою інформацією (навички пошуку, читання й конспектування) та відповідальність за власну самоосвітню діяльність [2, с. 142].

На думку О. Копил, у структурі самоосвітньої компетентності особистості можуть бути виділені певні часткові компетентності:

1) мотиваційна, яка забезпечує власну мотивацію, оцінювання й контроль самоосвітньої діяльності;

2) методична, яка виражена знаннями про прийоми організації самостійної діяльності й уміннями її регулювати;

3) комунікативна, що включає вміння й навчання спілкування;

4) професійно-ситуативна, яка пов'язана з уміннями особистості застосувати результати самоосвіти у професійній діяльності.

**Висновки і пропозиції.** Отже, особистісно-розвивальні структурні складові частини професійної підготовки спрямовані на особистість майбутнього вчителя географії та детермінують його особистісний й професійний розвиток. До них ми зараховуємо автопсихологічну, самоорганізаційну, рефлексивну та самоосвітню складові частини.

У процесі дослідження нами визначено, що основними компонентами *автопсихологічної структурної складової частини* у контексті нашого дослідження є: обізнаність майбутнього вчителя географії про зміст і показники автопсихологічної компетентності та її вплив на ефективність майбутньої професійної діяльності; уміння майбутнього вчителя географії із самодіагностики, особистісної саморегуляції й самовдосконалення;

здатність майбутнього вчителя географії розраховувати на власні сили; прагнення майбутнього вчителя географії здобути психологічні знання, щоби на їх основі забезпечити реалізацію свого творчого потенціалу, самоактуалізацію й самореалізацію у професійній діяльності; прагнення майбутнього вчителя географії до саморегуляції, самоконтролю та самовдосконалення, пізнання власних особистісних професійних якостей і їх значення у професійній діяльності; адекватна самооцінка майбутнього вчителя географії; високий рівень самоприйняття та самоповаги майбутнього вчителя географії.

Основними компонентами *самоорганізаційної структурної складової частини* у контексті нашого дослідження є: вміння майбутнього вчителя географії здійснювати саморегуляцію власної діяльності та емоційної сфери; вміння майбутнього вчителя географії економно розподіляти власні сили та засоби; вміння майбутнього вчителя географії планувати свою діяльність і час на професійний розвиток; здатність майбутнього вчителя географії здійснювати самомотивацію та самоспонування у професійній діяльності; здатність майбутнього вчителя географії керувати собою; здатність майбутнього вчителя географії до самоконтролю й самодисципліни; здатність майбутнього вчителя географії до критичності в оцінюванні результатів своєї праці.

Основними компонентами *рефлексивної структурної складової частини* у контексті нашого дослідження є: уявлення майбутнього вчителя географії про образ власного «Я», власні вчинки та стосунки з колегами і учнями; уявлення майбутнього вчителя географії про внутрішній світ інших та психологічні детермінанти їх діяльності й поведінки; усвідомлення майбутнім вчителем географії значущості професійної діяльності для себе й суспільства; обізнаність майбутнього вчителя географії щодо рольових функцій та організації взаємодії у колективі; обізнаність майбутнього вчителя географії щодо процесів актуалізації особистості, реалізацію її рефлексивних здібностей, осмислення й подолання стереотипів мислення; здатність майбутнього вчителя географії ретроспективно переглядати й відстежувати перебіг власної інтелектуальної праці; вміння майбутнього вчителя географії виявляти та аналізувати помилки, розкривати психолого-педагогічні причини їх виникнення; вміння майбутнього вчителя географії із самоаналізу, самоконтролю й самооцінки у педагогічній діяльності.

Основними компонентами *самоосвітньої структурної складової частини* у контексті нашого дослідження є: уявлення майбутнього вчителя географії про методи пізнання, володіння прийомами самонавчання; обізнаність

майбутнього вчителя географії про планування, організацію та реалізацію самоосвітньої діяльності; розвинене наочно-дієве, наочно-образне й логічне мислення; критичне ставлення до будь-якої отриманої інформації; вміння майбутнього вчителя географії працювати з навчальною й науковою літературою за фахом; вміння майбутнього вчителя географії використовувати інформаційні технології, зокрема ресурси мережі Інтернет; здатність майбутнього вчителя географії розробляти програми самоосвіти відповідно до власних потреб і вимог професії; здатність майбутнього вчителя географії коригувати результати, отримані під час самоосвіти; здатність майбутнього вчителя географії представляти, обґрунтовувати й захищати результати самоосвіти; прагнення майбутнього вчителя географії задовольнити індивідуальні й соціальні потреби пізнання дійсності; прагнення майбутнього вчителя географії досягти високого рівня професійної компетентності й бажання протистояти невизначеностям професійної діяльності та життя; спрямованість майбутнього вчителя географії на постійну діяльність й саморозвиток; відповідальність майбутнього вчителя географії за власну самоосвітню діяльність та її результати.

#### Список використаної літератури:

1. Бондарчук О.І. Формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. посібник. Київ : Наук. світ, 2012. 190 с.
2. Довмантович Н. Проблема формування самоосвітньої компетентності особистості у педагогічній теорії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. Вип. 12(2). С. 139–144.
3. Журавська Л.М. Фактори самореалізації особистості у процесі безперервної освіти. *Наукові праці: науково-методичний журнал*. Т. 42. Вип. 29. Педагогічні науки. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. С. 57–62.
4. Зязюн Л.І. Теоретичні засади розвитку та саморозвитку особистості в освітній системі Франції : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2008. 30 с.
5. Малихін О.В., Герасимова О.І. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. Компетентнісно зорієнтована освіта : якісні виміри : монографія. Київ : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 128–150.
6. Мирончук Н.М. Змістові характеристики самоорганізації праці викладача вищого навчального закладу. Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 64–68.

7. Проскурка Н.М. Проблеми розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій у процесі їхньої професійної підготовки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Вип. 103. Т. 2. Чернігів : ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2012. С. 86–89.
8. Ульянич І.В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 2. С. 49–51.

**Chubrei O. Personal and developmental structural components of preparation between future geography teachers for professional activities in conditions of transformation**

*The article describes elements of the personal-developmental structural components that provide effective preparation of future geography teachers for professional activity in the conditions of educational transformation. Was postulated that these components are aimed at the future teacher of geography and determine her/his personal and professional development. Psychological, self-organizing, reflexive and self-educational components are also included in the study.*

*Main components of the autopsychological structural component are: awareness of the future geography teacher about the content and indicators of autopsychological competence; self-diagnosis, personal self-regulation, and self-improvement skills; the ability to count on their own skills, striving for self-regulation, self-control and self-improvement; adequate self-esteem, high level of self-acceptance and self-esteem of the future geography teacher.*

*The main components of a self-organizing structural component are: provide self-regulation of one's own activity and emotional sphere; economically allocation of resources and means; to plan activities and time for professional development; ability to exercise self-motivation as well as self management; the ability to self-control and self-discipline, critical skills in evaluating the results of work.*

*The main components of the reflective structural component are: the idea of the image of one's self; awareness of the importance of professional activity for themselves and society; awareness of role functions and organization of teamwork; the ability to retrospectively view and track the progress of one's intellectual work; ability to detect and analyze mistakes; ability to self-analysis, self-control and self-esteem in pedagogical activity.*

*The main components of self-educational structural component are: understanding of methods of cognition, possession self-study skills; awareness of the planning, organization and implementation of self-education activities; advanced visual, imaginative and logical thinking; critical treatment of any information received; ability to work with educational and scientific literature on a specialty, to use information technologies; ability to develop self-education programs, adjust results; focus on continuous activity and self-development; responsibility for their own self-education activities and their results.*

**Key words:** future teachers of geography, transformation of education, autopsychological, self-organizing, reflexive, self-educational components of vocational training.

УДК [004.775:316.774]:[378.015.31:005.336.2]  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.28>

**С. В. Шаров**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри української і зарубіжної літератури  
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

## МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*У статті аналізується зв'язок соціальної компетентності та медіаграмотності для майбутнього учителя в умовах інформаційного суспільства. Зазначається, що соціальна компетентність дає змогу людині комфортно відчувати себе в суспільстві, уникати конфліктів, конструктивно взаємодіяти з іншими людьми задля досягнення мети. Виявлено, що соціальна компетентність є однією із ключових компетентностей підготовки сучасного фахівця. Вона є специфічним засобом адаптації індивіда до соціального середовища на основі інформації, отриманої з різних джерел. Інформація аналізується особистістю, фільтрується через її переконання, впливає на її поведінку та взаємовідносини з іншими. З'ясовано, що інформаційне суспільство надає людині великі переваги, які стосуються використання інформаційно-комунікаційних технологій для роботи, відпочинку, спілкування. Однак для інформаційного суспільства виявлено перелік проблемних питань. Вони стосуються підвищення вимог до інформаційної безпеки, негативного впливу на особистість засобів масової інформації та інтернет, неповного або фрагментарного уявлення про реальні події. З'ясовано, що звичайна людина може потрапити під вплив перекрученої інформації, яка іноді відтворюється у друкованих та електронних джерелах. Зазначається, що в умовах інформаційного суспільства варто формувати комп'ютерну грамотність та культуру людини, підвищувати рівень інформаційної компетентності, розвивати медіаграмотність. Особливо це стосується учителів, які мають захистити учнів від спотвореної або неповної інформації. Виявлено, що формування медіаграмотності учнів треба починати з розвитку медіаграмотності вчителя під час навчання у закладі вищої освіти. Майбутні вчителі мають навчатися критично аналізувати інформацію, знати механізми впливу інформації на особистість та способи захисту від них. Зроблено висновок, що соціальна компетентність та медіаграмотність мають прямий зв'язок. Зазначається, що конструктивна взаємодія між членами суспільства можлива тільки завдяки володінню певною інформацією, яка має бути повною, актуальною, правдивою.*

**Ключові слова:** майбутні вчителі, вища школа, соціальна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, медіаграмотність.

**Постановка проблеми.** Глибинні соціальні зміни в суспільстві актуалізують потребу в оновленні змісту освіти, впровадженні нових підходів до підготовки фахівців, зокрема майбутніх вчителів. У науковому колі постійно постають питання про навчання та виховання студентів в умовах впровадження компетентнісного підходу, студентської мобільності, підвищення конкурентоспроможності на ринку праці.

Однією із ключових компетентностей сучасного фахівця є соціальна компетентність, яка дає змогу комфортно почуватись у суспільстві, уникати конфліктних ситуацій, вирішувати виниклі проблеми. Водночас в умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства та безперечної важливості інформації як ресурсу є проблема забезпечення правдивості та повноти інформації, що відображається в засобах масової інформації.

З огляду на це медіаграмотність є запорукою адекватного сприйняття інформації з різних джерел та розвитку соціальної компетентності майбутнього вчителя. Тільки людина, яка обізнана в певній справі, зможе задіяти весь арсенал засобів

для ефективного вирішення поставленого перед нею завдання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Формуванню соціальної компетентності студентів присвячено праці І. Зарубінської, Н. Борбич, Н. Бойчук, С. Остапенко, В. Ягупова та ін. Вплив інформаційного суспільства на особистість досліджували В. Воронкова, Р. Олексенко, В. Семиколенов, П. Сухорольський та ін. Дослідженням медіаграмотності учителів займалися М. Антонченко, А. Єрмоленко, В. Іванов, Т. Іванова, О. Кутик та інші науковці. Водночас потребує аналізу зв'язок соціальної компетентності та медіа грамотності майбутніх учителів з позиції їхніх професійної діяльності та саморозвитку.

**Метою статті** є аналіз значення медіаграмотності для розвитку соціальної компетентності майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасне суспільство характеризується динамічними процесами, пов'язаними із суспільними, політичними, економічними зрушеннями. Особливістю сучасного інформаційного середовища є його бурхливе



розширення [2, с. 19], що супроводжується збільшенням інформації за геометричною прогресією.

Серед великого масиву подій, що відбуваються з особистістю, їй постійно доводиться брати участь у різноманітних комунікаціях одночасно, формувати нові форми взаємодії із зовнішнім середовищем, розвивати потрібні компетентності [3, с. 198]. В цих умовах молодому поколінню потрібно підвищувати власну конкурентоспроможність, навчатися протягом життя, долаючи національні та комунікативні бар'єри тощо.

Запровадження компетентнісного підходу у вищу школу дало змогу сформуванню низки ключових компетентностей, оволодіння якими підготує сучасного фахівця до професійної діяльності та суспільного життя. Однією із ключових компетентностей, які формуються системою вищої освіти, є соціальна компетентність. Під цим поняттям розуміється інтегрована характеристика особистості, що дає змогу їм взаємодіяти із соціумом, відігравати різноманітні соціальні ролі, брати участь у соціально значущих проектах [9, с. 129], комфортно почуватися в оточенні інших людей або груп людей.

Компетентність обов'язково має бути відображена у певній діяльності, а компетентна людина може мобілізувати набути здібності для вирішення певного завдання в конкретній ситуації. На думку науковців, соціально компетентна людина вміє здобувати знання про себе та інших, розуміє специфіку та особливості виниклої проблеми, вміє конструктивно її вирішувати, вибудовує власну поведінку залежно від ситуації, вміє аналізувати свою діяльність та її наслідки, має активну та власну позицію щодо суспільного життя [9, с. 129; 10, с. 64].

Становлення соціальної компетентності, за великим рахунком, можна вважати розгортанням життєвого потенціалу особистості, оскільки соціально компетентна людина оптимізує свою соціальну поведінку залежно від отриманої ззовні інформації [12, с. 2], поступово адаптуючись до умов життя в соціумі. Така адаптація забезпечить можливість комфортної життєдіяльності у певних умовах на основі узгодження очікувань особистості з її можливостями та реальними можливостями [3, с. 201], власного соціального досвіду, ціннісних орієнтацій тощо.

До структури соціальної компетентності К. Weare та G. Gray зараховують здатності до управління відносинами, які передбачають встановлення зв'язків та взаєморозуміння з іншими, керування конфліктами та уникнення труднощів у відносинах, припинення відносин у разі потреби без можливих негативних наслідків [14, с. 79]. У будь-якому разі, управління відносинами здійснюється на основі зовнішньої інформації, отриманої від оточуючого середовища.

Інформація аналізується особистістю, фільтрується через її переконання та бажання та впливає на її поведінку та відносини з іншими.

Завдяки можливостям, що надає людству інформаційне суспільство, пошук, використання та обмін інформацією для вирішення поставлених завдань є простою рутинною справою. На жаль, в епоху повсюдного розповсюдження мережі Інтернет, хмарних сервісів, інформаційних систем спожити та опрацювати великі обсяги інформації неможливо, що певним чином впливає на якість прийнятих рішень стосовно проблем та формування соціальної поведінки. Попри всі безсумнівні переваги інформаційного суспільства, дослідники звертають увагу на такі проблемні питання:

- в інфосфері продукується значна частина перекрученої, деформованої інформації, яка неадекватно відображає наявний світ [2, с. 19];
- посилення процесів руйнації локальних культур шляхом підвищення рівня інтернаціоналізації [3, с. 199];
- негативний вплив засобів масової інформації на суспільство та особистість;
- потреба у підвищенні вимог до інформаційної безпеки;
- підвищення вимог до інформаційної культури громадянина [11, с. 34].

Те ж саме стосується мережі Інтернет, яка містить величезний обсяг інформації з різних джерел: блоги, інтернет-конференції, соціальні мережі, програмне забезпечення для швидкого відправлення мультимедійних повідомлень. Слід зазначити, що мережа Інтернет нині стала важливою частиною соціального буття більшості людей різного віку. З його допомогою створюються нові форми спілкування та поведінки, причому молодь майже постійно перебуває у віртуальному просторі, спілкується, працює та відпочиває.

Варто зазначити, що сучасні умови цифрового буття призвели до формування віртуальної реальності як форми предметно-соціальної симуляції, що є близькою до об'єктивної реальності, але із додатковими можливостями, недосяжними у повсякденному житті [3, с. 200]. У віртуальному просторі можна творити, працювати, відчувати нові враження, спілкуватися без меж. Однак надмірне захоплення віртуальною реальністю, зокрема перебування в інтернеті або постійна гра в онлайн-ігри, може призвести до негативних наслідків. Згідно негативного варіанту соціальної компенсаційної гіпотези, що була досліджена Valkenburg, віртуальна ідентичність підлітків може розвинути більше, ніж їхня індивідуальна, автономна ідентичність. Як наслідок, у реальному житті їхня соціальна компетентність буде поступово зменшуватися через втрату зв'язку з реальністю [13, с. 211].

Нині різноманітні засоби комунікації та масової інформації постійно створюють насичене інформаційне середовище, що впливає (безпосередньо чи опосередковано) на особистість. Як зазначає Р. Олексенко, тлумачення природнього та соціального середовища, що генерується засобами масової інформації, часто легко сприймається пересічним споживачем інформації, який здебільшого не схильний до критичного ставлення до запропонованого відображення реального світу [8, с. 66]. Водночас відсутність контролю за змістом інформації, що подається споживачеві, ставить його у певну залежність від думки автора [6, с. 57].

Як наслідок, масова культура маніпулює споживачами інформації, які не можуть адекватно оцінити судження та факти, формують у них певні стереотипи, конструюють у них віртуальну реальність, яка часто відрізняється від правдивої [8, с. 66]. Зазначена тенденція на маніпулювання споживачами інформації має негативні наслідки для особистісного розвитку підростаючого покоління, його подальшого життєвого та професійного становлення.

Ми згодні з В. Воронковою та вважаємо, що процеси інформатизації та життєдіяльність в умовах інформаційного суспільства потребує від особистості по-новому дивитися на світ, знати про його особливості та потенційні проблемні моменти, формувати комп'ютерну грамотність та культуру людини [3, с. 199]. Аналогічну думку має О. Кутик, який наголошує на необхідності підвищення рівня вимог до рівня інформаційної компетентності вчителів в умовах розвитку інформаційного суспільства. Таким чином, на думку автора, будуть забезпечені можливості здійснення якісної освіти учнів [7, с. 245].

Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у більшість напрямів діяльності людини, переобтяження особистості масивами зайвої інформації актуалізує потребу в уміннях адаптуватися до мінливого інформаційного середовища, що знаходить своє відображення в розвитку медіаграмотності.

Медіаграмотність є однією з важливих компетентностей в умовах формування особистого уявлення світу на основі обробки інформаційних потоків. Її можна розглядати у вигляді сукупності особистісних якостей людини, спрямованих на активний пошук та використання інформації, створення власного медіаконтенту [7, с. 247], розпізнавання неправдивої інформації серед інформаційного потоку, що пропонують друковані або електронні засоби масової інформації, критичне ставлення до неї тощо. Формування умінь із медіаграмотності має бути інтегровано у процес формування та розвитку професійних умінь майбутніх фахівців, тому що неправильно сформований світогляд дитини становить загрозу для її психіки.

Від того, наскільки буде сформована медіакомпетентність вчителя, наскільки розвинена його свідомість та критичне ставлення до інформації, наскільки розвинуті вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології для навчання та спілкування з учнями, буде залежати ефективність медіаосвіти підростаючого покоління [4, с. 330]. Майбутній вчитель має навчитися аналізувати медіатексти, шукати потрібну правдиву інформацію, знати механізми сприйняття та розуміння інформації, критично оцінювати сприйняту інформацію [6, с. 58], створювати медіапродукти відповідно до завдань та умов комунікації, вміти ефективно використовувати медіапродукти в навчальному процесі [1, с. 59].

Щодо розвитку соціальної компетентності майбутніх вчителів варто зазначити, що вони мають бути обізнані щодо поширених засобів впливу на особистість та способів захисту від них, знати електронні ресурси, що дозволяють відрізнити фейкову інформацію від правдивої, навчитися шукати та використовуватися інформацією, яка зменшить негативний вплив інформаційного середовища та віртуальної реальності на особистість учнів. Крім того, сучасний педагог має розуміти, що одні медіаповідомлення більше за інші впливають на особистість, що є способи ефективного впливу на суспільство, що авторитетна людина може більше конструктивно вплинути на особистість та суспільство, ніж людина маловідома.

Науковці виділяють вісім рівнів медіаграмотності: осягнення основних положень, усвідомлювання мови повідомлення, усвідомлювання викладеної інформації, розвиток скептицизму, інтенсивний розвиток, емпіричне вивчення та критичне оцінювання [5, с. 14]. Сучасний студент має розвивати у собі такі здатності, які відповідають високим рівням медіаграмотності: інтенсивний розвиток, емпіричне вивчення та критичне оцінювання. Крім того, розвиток здатностей до соціальної взаємодії в умовах критичного ставлення до інформації має бути постійним та цілеспрямованим процесом, оскільки довготривале занурення в соціальне та інформаційне середовище сприяє розвитку потрібних компетентностей.

**Висновки і пропозиції.** Отже, соціальна компетентність та медіаграмотність мають йти поруч, оскільки конструктивна взаємодія між членами суспільства можлива тільки завдяки володінню певною інформацією, яка має бути повною, актуальною, правдивою. У цьому разі можна конструктивно побудувати діалог для досягнення мети, передбачити негативні наслідки взаємодії, попередити можливі конфлікти тощо. Крім того, поєднання різних компетентностей, згідно з компетентнісним підходом до навчання та виховання, надасть змогу підготувати підростаюче покоління до комфортного життя в соціумі.

**Список використаної літератури:**

1. Антонченко М. Медіаграмотність педагогічних працівників. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії*: матеріали наук.-практ. конф., Переяслав-Хмельницький, 31 жовтня 2018 р. С. 58–60.
2. Бойко С.Т. Медіаграмотність як основа інформаційно-психологічної безпеки особистості в сучасних умовах. *Український психолого-педагогічний збірник*. 2015. Т. 6. № 6. С. 18–23.
3. Воронкова В.Г. Формування інформаційної культури особистості як умова успішної адаптації людини до життя в інформаційному суспільстві. *Гілея: науковий вісник*. 2014. № 86. С. 198–203.
4. Ермоленко А.О. Медіакомпетентність як необхідна складова професійної майстерності сучасного педагога. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 137. С. 330–333.
5. Іванов В.Ф., Волошенко О.В. Медіаосвіта та медіа грамотність : підручник. Київ : Центр Вільної Преси, 2013. 352 с.
6. Ізбаш С., Ярова О. Особливості підготовки майбутніх вчителів інформатики до впровадження медіа грамотності. *Молодь і ринок*. 2019. № 6(173). С. 56–59.
7. Кутик О.М. Інформаційно-медійна грамотність як складова професійної компетентності вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. № 36. С. 244–251.
8. Олексенко Р.І. Вплив комунікацій на ціннісні орієнтири особистості. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2015. № 62. С. 65–73.
9. Остапенко С.А. Зміст і сутність соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей як основа їхньої професійно-комунікативної діяльності. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*. 2011. № 4. С. 127–130.
10. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. № 47. С. 63–67.
11. Шарова Т.М., Москальова Л.Ю. Ретроспективний аналіз розвитку інформаційного суспільства. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі*. 2018. Т. 7. № 39. С. 31–35.
12. Taborsky B., Oliveira R. Social competence: an evolutionary approach. *Trends in ecology & evolution*. 2012. Т. 27. № 12. С. 679–688. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tree.2012.09.003>.
13. Valkenburg P., Peter J. Adolescents' identity experiments on the Internet: Consequences for social competence and self-concept unity. *Communication Research*. 2008. Т. 35. № 2. С. 208–231.
14. Weare K., Gray G. What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? Research Report № 456. London: Department for Education and Skills, 2003. 114 p.

**Sharov S. Media literacy as a factor for the development of social competence of future teachers**

*The article analyzes the connection of social competence and media literacy for a future teacher in an information-oriented society. It is noted that social competence allows a person to feel comfortable in society, to avoid conflicts, to interact constructively with other people in order to achieve the goal. It is revealed that social competence is one of the key competences of modern specialist training. It is a specific means of adapting the individual to the social environment on the basis of information received from various sources. Information is analyzed by the person, filtered through one's beliefs, influences one's behavior and relationships with others. It was figured out that the information society offers great advantages for a person in the use of information and communication technologies for work, leisure, intercourse. However, a list of problematic issues has been identified for the information society. They relate to increasing requirements for information security, negative impact on the individual of the media and the Internet, incomplete or fragmented understanding of real events. It has been found out that the average person can be affected by the perverse information that is sometimes reproduced in print and electronic sources. It is stated that in the conditions of the information society it is necessary to develop computer literacy and human culture, to increase the level of information competence, to develop media literacy. This is especially true of teachers, who should protect students from distorted or incomplete information. It has been found that the formation of media literacy of students should start with the development of media literacy of a teacher while studying at a higher education institution. Future teachers should learn to analyze information critically, to know the mechanisms of influence of information on the individual and how to protect them. It is concluded that social competence and media literacy are directly related. It is noted that constructive interaction between members of society is possible only by possessing certain information, which must be complete, relevant, truthful.*

**Key words:** future teachers, high school, social competence, information and communication technologies, media literacy.

**Н. С. Щерба**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики  
Житомирського державного університету імені Івана Франка

## КУЛЬТУРОЛОГО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ

*Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до навчання учнів з інвалідністю є новою задачею для вітчизняної професійної освіти. Її бажаним кінцевим результатом є готовність педагогів до реалізації освітньої інклюзії учнів з особливими освітніми потребами. Тому в процесі розробки теоретико-методологічних основ такої підготовки мають враховуватись усі фактори, що можуть підвищити чи знизити її ефективність. Культурологічний аспект філософської методології розкриває деякі світоглядні основи цієї підготовки. Його врахування в навчальному процесі дає змогу студентам осягнути національні соціокультурні особливості українців, оцінити власну культуровідповідність і переглянути свої ціннісні орієнтації в контексті оптимізації середньої інклюзивної освіти. До чинників, які доцільно врахувати, належать моделі інвалідності та теорія культурних вимірів Г.Х. Хофстеде.*

Поняття «*модель інвалідності*» розуміється нами як уявлення окремої особи чи групи осіб про місце людей з інвалідністю в суспільстві. Кількість таких моделей умовно дорівнює кількості мислячих людей на Землі, проте їх усі можна поділити на 2 групи: інтеграційні та ізоляційні. У науковій літературі було виявлено 10 прикладів моделей, які можна зарахувати до тієї чи іншої групи. Так, до ізоляційної групи належать Релігійна (Моральна), Благодійна, Медична, Реабілітаційна та Економічна. Інтеграційна група включає Соціальну, Британську, Правову, Культурну та Компенсаційну (Handicap) моделі. Усвідомлення та «гуманізація» студентами своєї моделі інвалідності є передумовою оптимізації їх взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.

Своєю чергою, теорія культурних вимірів Г.Х. Хофстеде розглядає соціокультурні особливості різних націй за 6 показниками: дистанція від влади (висока – низька); відособленість (індивідуалізм – колективізм); переважання чоловічого чи жіночого (маскулінність – фемінність); ставлення до невизначеності (неприйняття – прийняття); орієнтація на майбутнє (традиційність чи прагматичність); поблажливість до себе (потурання – стриманість). Розуміння педагогом цих особливостей дасть змогу зрозуміти деякі фактори, що впливають на навчальний процес, а також обрати методи, засоби і форми роботи, що враховують культурні особливості студентів/учнів.

**Ключові слова:** культуролого-методологічний аспект, підготовка майбутнього вчителя, іноземна мова, учні з інвалідністю, моделі інвалідності, теорія культурних вимірів.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку вітчизняної середньої освіти відкриває унікальні перспективи для її гуманізації і водночас висуває перед освітянами нетрадиційні задачі. Особливо це стосується запровадження інклюзивної освіти учнів з інвалідністю. У недалекому минулому діти з порушеннями стану здоров'я навчалися у спецшколах (школах-інтернатах) під керівництвом тифлопедагогів, олігофренопедагогів, психологів, логопедів та інших спеціалістів. Нині деякі з цих функцій мають ситуативно виконуватись вчителями-предметниками, які здебільшого не готові до цього ані професійно, ані психологічно. Тому відповідна підготовка майбутніх учителів до роботи з дітьми з інвалідністю має враховувати обидва вказані аспекти: інструментальний та аксіологічний, останній з яких апелює до наявних в Україні культурних особливостей. Їх аналіз дасть змогу виокремити фактори, що впли-

вають на цю підготовку і тому мають братися до уваги.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості навчання учнів з особливими освітніми потребами (зокрема з інвалідністю) були проаналізовані у працях таких науковців: М. Дьякова, 2013; О.С. Казачінер, 2015; В.І. Ляшенко, 2005; Т.В. Сак, 2005, 2013, 2014; П.І. Сікорський, 1998, 2000; К.С. Тороп, К.В. Рейда, 2017; О.М. Таранченко, Ю.М. Найда, 2012; В.С. Gartin, N.L. Murdick, M. Imbeau, D.E. Perner, 2002; С.А. Tomlinson, 2017 та ін. Питання підготовки (майбутніх) учителів до роботи з дітьми з інвалідністю розглядалися такими вченими, як А. Луговський, М. Сварник, О. Падалка (2008), Л.Л. Дика (2005), О.П. Кірцхалія (2014) та ін. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності вивчалися такими вченими: В.А. Гладуш, Г.І. Лисенко (2014),

О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова (2003), В.І. Зацерковний, І.В. Тішаєв, В.К. Демидов (2017), І.В. Зайченко (2008), В.В. Прошкін (2015), Ю.П. Тарелкін, В.О. Цикін (2010) С.Л. Яценко (2015) та ін. Проте культуролого-методологічний аспект підготовки майбутніх учителів (у тому числі іноземної мови) до роботи з учнями з інвалідністю був вивчений недостатньо.

**Метою статті** було обрано висвітлення культуролого-методологічних засад підготовки майбутнього вчителя іноземної мови (ІМ) до навчання учнів з інвалідністю.

**Виклад основного матеріалу.** Значущість вивчення культурологічного аспекту методології підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами полягає в тому, що це розкриває деякі закономірності організації суб'єкт-суб'єктної навчально-комунікативної взаємодії між викладачем і студентами та між студентами групи, а також між учителем і учнями та між учнями класу. Крім того, розуміючи свої культурні особливості та їх вплив на майбутню професійну діяльність, студенти зможуть усвідомити і привласнити більш гуманні моделі поведінки, тобто позбавитись рудиментарних проявів культури та пройти свідому «інкультуризацію».

Першим і головним культурним чинником, що впливає на подальшу роботу майбутніх учителів ІМ з учнями з інвалідністю, є наявні в них **моделі інвалідності**. Відповідні теоретичні положення були висвітлені в дослідженнях таких науковців, як В.О. Азін, Л.Ю. Байда, Н. Госс, П.М. Ждан, А. Флетчер (2015), Н. Сокур, Т. Шульгина (2016), Р. Тюшнякова (2012), Л.Ю. Байда, О.В. Красюкова-Еннс, С.Ю. Буров, В.О. Азін, Я.В. Грибальський, Ю.М. Найда (2012) та ін.). Поняття «модель інвалідності» можна визначити як уявлення місце про людей з інвалідністю в суспільстві. Кількість моделей є принципово невичерпною, оскільки вони можуть привласнюватись чи створюватись окре-

мими людьми. Тому в нашій статті наведено лише ті з них, що були виявлені в науковій літературі [1–4].

Кілька десятиріч тому в міжнародних документах, що відстоювали права людей з інвалідністю на освіту (див., напр., матеріали Саламанкської декларації, 1994), розглядалася дихотомія з 2 моделей: Медичної та Соціальної. Проте нині виокремлюються й інші, що відображають відтінки ставлень. Їх можна умовно поділити на 2 групи: «інтеграційну» та «ізоляційну» (див. рис. 1).

Розглянемо коротко сутність указаних груп моделей.

Основною відмінністю моделей **ізоляційної групи** є переконання, що особи з інвалідністю мають жити, навчатись і працювати окремо від решти суспільства. Пояснення для цієї ізоляції відрізняються залежно від моделей.

– *Релігійна/моральна модель.* Ця модель переважала в минулому та поступово витісняється іншими, більш гуманними переконаннями. За нею родичів з інвалідністю необхідно приховувати чи виганяти з родини, оскільки їх порушення свідчать про гріх чи злочин, скоєний ними, членами їхньої родини чи предками в цьому чи попередньому житті. Людина з вадами є ганьбою для родини, значно знижуючи її статус. Водночас у межах християнської моралі до осіб з інвалідністю варто проявляти милосердя;

– *Благодійна модель.* За нею люди з інвалідністю не мають працювати, брати участь у громадських заходах, а мають очікувати на добротність удома чи в спеціалізованих закладах. Вони розглядаються як меншовартісні громадяни, жертви обставин, неспроможні самі про себе піклуватися. Маніпулювання їхнім статусом є основою для збору коштів на їх утримання;

– *Медична модель.* Згідно з нею люди з інвалідністю – це, насамперед, пацієнти, яких потрібно лікувати в медичних закладах. Вони вважаються

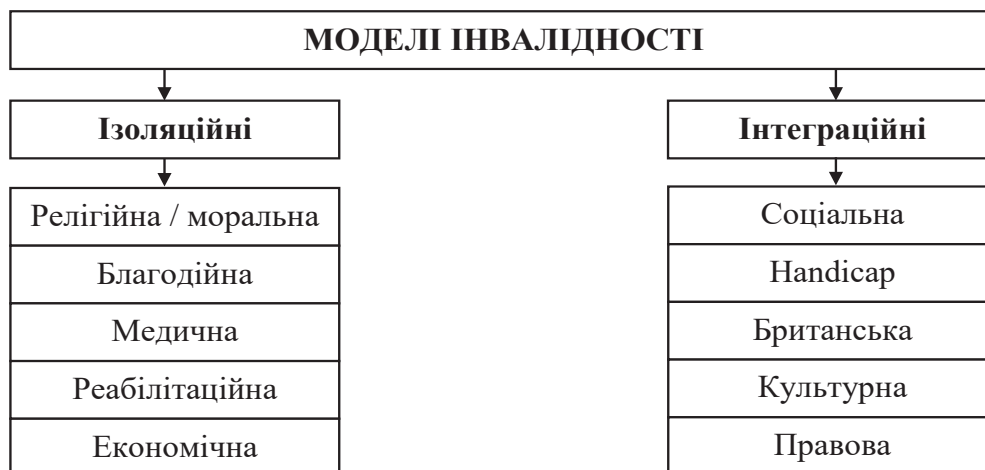


Рис. 1. Класифікація моделей інвалідності

неповноцінними особами, які не можуть нормально вчитись, продуктивно працювати, виконувати сімейні обов'язки. Якщо вилікувати їх остаточно вважають неможливим, вони мають жити в спеціально пристосованих інтернатах, корекційних школах, училищах і працювати на закритих підприємствах;

– *Реабілітаційна модель*. Вона є близькою до Медичної. Люди з інвалідністю вважаються ненормальними, оскільки порушення стану здоров'я перешкоджає їм самостійно жити, навчатись, працювати. Наявні вади треба виправляти в процесі медичної, фізичної, психологічної та професійної реабілітації у спеціальних центрах і закладах. В іншому випадку найкращим виходом для людини є добровільна ізоляція (наприклад, вдома);

– *Економічна модель*. Згідно з нею, люди з інвалідністю є тягарем для державних коштів, оскільки не працюють і користуються субсидіями. Недієздатність та економічна невідгідність робить їх меншовартісними громадянами. При цьому, якщо людина з інвалідністю може працювати, то інвалідність і пільги треба зняти.

Моделі **інтеграційної групи** єднає ідея, що люди з інвалідністю є частиною суспільства, в якому кожен має особливості.

– *Соціальна модель*. Ті, хто її дотримуються, розглядають людей з інвалідністю як нормальних членів суспільства, незвичність яких проявляється, лише коли вони стикаються з бар'єрами в оточуючому середовищі (сходами без пандусів, непристосованими транспортними засобами, вузькими двірними отворами тощо). Тому, якщо суспільство бажає стати «суспільством для всіх», воно має їх усунути;

– *Британська модель*. За нею люди з інвалідністю мають жити в сім'ях і користуватись усіма необхідними послугами (наприклад, освітніми,

лікувально-реабілітаційними) та можливостями для максимально продуктивної життєдіяльності за місцем проживання. Задля підтримки та забезпечення наявних у них особливих потреб суспільство має створити розгалужену систему індивідуального обслуговування на місцях;

– *Культурна модель*. Згідно з нею, люди з інвалідністю мають свою особливу культуру. В її межах вирізняються й видатні досягнення в галузі науково-технічної творчості, і нетрадиційні витвори мистецтва, і спортивні рекорди, й особливий спосіб життя. Тому ця культура є не лише частиною загальної культури суспільства, але й збагачує історію людства, розширює уявлення про людські можливості;

– *Модель Handicap* (компенсаційна). Відповідно до неї, люди з інвалідністю – це рівноправні, але особливі члени суспільства. А отже, їхня рівноправна життєдіяльність передбачає підтримку, яка б компенсувала їх неспроможність досягти необхідних результатів у навчанні, працевлаштуванні тощо власними силами. Бажаним результатом реалізації цієї моделі є досягнення людьми з інвалідністю максимально можливої незалежності;

– *Правова модель*. За цією моделлю люди з інвалідністю розглядаються як суб'єкти національного та міжнародного законодавства. Їхні права не мають бути порушені, для чого суспільство має вжити необхідних заходів.

Культурні особливості українців у контексті толерантності до осіб з інвалідністю були проаналізовані ЮНІСЕФ [5]. Результати проведеного опитування виражаються в таких показниках (див. рис. 2).

Наведена вище статистика свідчить, що інтеграційні моделі інвалідності декларуються, але домінують саме ізоляційні. З огляду на те, що реалізація останніх суспільством призводить до

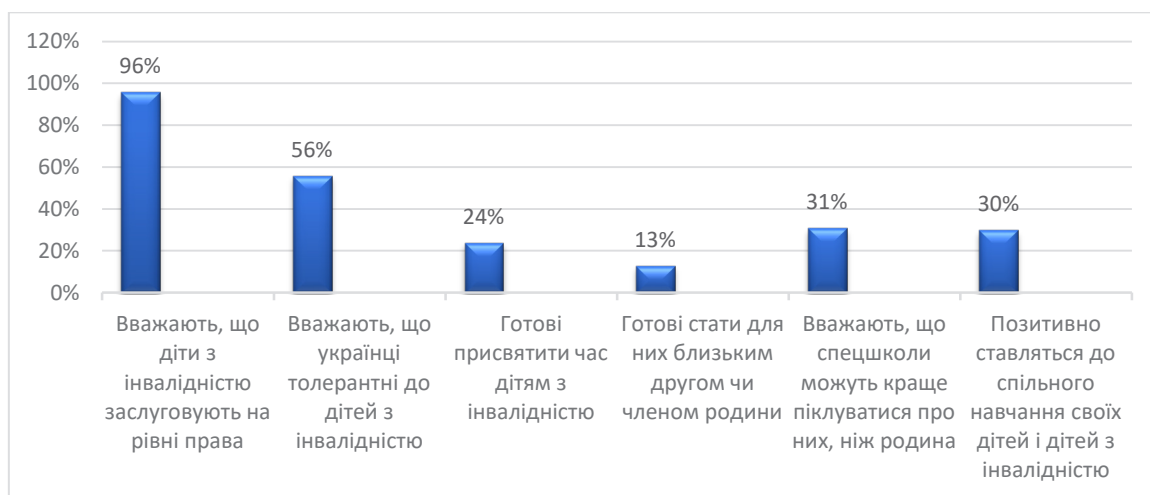


Рис. 2. Показники толерантності українців до дітей з інвалідністю за даними опитування ЮНІСЕФ

стигматизації людей з інвалідністю, тобто їх соціально-психологічної дискримінації [6], інтеграційні моделі мають стати світоглядною філософською основою майбутніх учителів ІМ. Це слугуватиме їм ціннісною основою в роботі з учнями з особливими освітніми потребами. Тому процес цілеспрямованого «привласнення» студентами інтеграційних моделей інвалідності має стати основою аксіологічної складової частини їхньої професійної підготовки.

Другим чинником, що, на нашу думку, має враховуватись у підготовці майбутнього вчителя до навчання учнів з інвалідністю, є зв'язок соціокультурних особливостей народу й освітнього процесу. Відповідні положення були сформульовані Г.Х. Хофстеде в **теорії культурних вимірів** [7]. Учений пропонує сукупність із 6 показників, що визначають культурні характеристики різних народів. До них належать:

- дистанція від влади (висока – низька);

- відособленість (індивідуалізм – колективізм);
- переважання чоловічого чи жіночого (маскулінність – фемінність);
- ставлення до невизначеності (неприйняття – прийняття);
- орієнтація на майбутнє (традиційність чи прагматичність) [8];
- поблажливість до себе (потурання – стриманість) [7].

Відповідно до дослідження, проведеного організацією Hofstede Insights [7] в Україні (див. рис. 3 і колонку 2 табл. 1.), культурні особливостей наших співвітчизників мають такі характеристики:

Використання теорії культурних вимірів Г.Х. Хофстеде у професійній підготовці майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з інвалідністю дасть змогу викладачу оптимізувати вибір форм, методів і засобів навчання, а також пояснити деякі явища, що позитивно чи негативно впливають на



Рис. 3. Культурні особливості українців за показниками теорії Г.Х. Хофстеде

Таблиця 1

### Культурні особливості українців та їх імплікації для професійної підготовки майбутніх учителів

| № | Культурні особливості   | Їх педагогічні імплікації   |
|---|---|---|
| 1 | Влада в Україні є значно дистанційованою від народу, що призвело до великого значення статусних символів.   | Статус педагога значною мірою залежить від його зовнішніх ознак: вигляду, впевненості в собі, стилю поведінки і мовлення.   |
| 2 | Україна є переважно колективістською нацією, де взаємна довіра та співпраця з сім'єю, друзями, сусідами і т. д. дає змогу отримувати інформацію, вирішувати побутові та ділові питання.                                   | Навчальний процес доцільно будувати навколо парної та групової діяльності студентів (як-от групові проекти, взаємонавчання, інтерактивні майстерні, дискусії тощо), ефективність яких підвищиться завдяки обміну інформацією.   |
| 3 | Українці схильні недооцінювати свої успіхи, досягнення та здібності, виявляють скромність. Домінантна поведінка схвалюється лише в стосунках керівника і підлеглого. Правильним і культуровідповідним є зважати на інших. | Доцільно ширше використовувати підбадьорення, моральне заохочення і конструктивну критику відповідей, а також взаємооцінювання і взаємоаналіз. Студентам слід давати змогу попередньо обговорювати відкриті проблемні запитання в парах чи малих групах, спільно презентувати проекти, що додасть їм впевненості. |
| 4 | Більшість українців схильні запобігати ситуації невизначеності шляхом детального планування, використання інструкцій чи підвищення своєї обізнаності.   | У контексті підготовки майбутніх учителів якість роботи студентів підвищиться, якщо вони знатимуть план поточного заняття, теми, модуля, цілі виконання завдань, а також систему оцінювання наперед.  |
| 5 | 55% українців вважають, що все в житті варто будувати згідно з традиціями. Інші 45% відкриті для інновацій.   | Приблизно половина студентів може проявляти інертність під час запровадження нових форм, методів і засобів навчання.  |
| 6 | Українці є досить стриманими в задоволенні своїх бажань і витрачання грошей і часу на розваги. Культуровідповідні – економність і зайнятість.   | Доцільність використання на занятті всього, що асоціюється з розвагами (ігрові методи роботи, витвори мистецтва, медіафайли), має обґрунтуватись викладачем.  |

ефективність навчального процесу. Своєю чергою, ознайомлення студентів з імплікаціями цієї теорії на навчальний процес дасть їм змогу проектувати відповідні знання на подальшу педагогічну практику.

**Висновки і пропозиції.** Культуролого-методологічний аспект підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з інвалідністю має значний вплив на зміст і рівень їх готовності, а тому має бути врахований. Адже усвідомлення студентами своїх соціокультурних особливостей та привласнення ними гуманістичних цінностей послужить світоглядною, а відтак, і мотиваційною основою для роботи в умовах інклюзивної освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Нічого для нас без нас : посібник з інклюзивного прийняття рішень для засобів масової інформації / В.О. Азін та ін. Київ : Ленвіт. 2015. 92 с.
2. Сокур Н., Шульгина Т. Современные проблемы социальной политики в сфере защиты лиц с инвалидностью в Украине. *Актуальні проблеми державного управління*, 2016. Вип. 1(65). С. 88–91.
3. Тюшнякова Р. Психологічні аспекти дискримінації дітей та молоді з інвалідністю на різних рівнях суспільних відносин. 2012. URL: [http://grain.ucoz.net/publ/psikhologichni\\_aspekti\\_diskriminaciji\\_ditej\\_ta\\_molodi\\_z\\_invalidnistju\\_na\\_riznikh\\_rivnjakh\\_suspilnikh\\_vidnosin/1-1-0-16](http://grain.ucoz.net/publ/psikhologichni_aspekti_diskriminaciji_ditej_ta_molodi_z_invalidnistju_na_riznikh_rivnjakh_suspilnikh_vidnosin/1-1-0-16) (дата звернення 17.02.2019).
4. Інвалідність та суспільство : навчально-метод. посібник / Л.Ю. Байда та ін. 2012. URL: [http://ud.org.ua/images/pdf/Invalidnist\\_ta\\_suspilstvo.pdf](http://ud.org.ua/images/pdf/Invalidnist_ta_suspilstvo.pdf) (дата звернення 1.08.2019).
5. Соціальна інклюзія в Україні: низький рівень прийняття найбільш вразливих дітей : ТЧН. 2015. URL: <https://tsn.ua/ukrayina/socialna-inklyuziya-v-ukrayini-nizkiy-riven-priynyattya-naybilsh-vrazlivih-ditey-542073.html> (дата звернення 01.08.2019).
6. Гусак Н. Соціальна реабілітація: підходи до визначення поняття. *Соціальна політика та соціальна робота*. 2008. № 1. С. 103–114.
7. Hofstede G. Culture consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. Thousand Oaks, London, New Delhi : Sage Publishers, Inc. 2001. 574 p.
8. Боголюбова Н.М., Николаева Ю.В. Межкультурная коммуникация : в 2 ч. Москва : Юрайт, 2017. Часть 1 : Учебник для академического бакалавриата. 253 с.

#### Scherba N. The culturological aspect of the methodology of preparing would-be teachers of foreign language to instructing SEND learners

*The preparation of a foreign language teacher for instructing learners with disability is a new task for the Ukrainian vocational pre-service education. Its desirable outcome is their readiness for educational inclusion of SEND learners. Thus, all the factors that can raise or decrease its effectiveness should be taken into consideration. The culturological aspect of the philosophical methodology of would-be teachers' preparation to SEND learners instruction reveals its outlook potential to some extent. Its introduction into the instructional process allows students to raise their awareness of national sociocultural peculiarities of Ukrainians, to assess their own cultural relevance and to revise their values in the context of secondary inclusive education. Among the factors that have to be considered there are disability models and G. Hofstede's theory of cultural dimensions.*

*The term "disability model" is interpreted as a vision of the role that people with disability should perform in the society that can be introduced by a single person or a group of people. The number of such models equals the number of persons on the Earth who are able to think, but all of the former can be divided into 2 groups: the integration and the isolation ones. These groups, in their turn, are subdivided into subgroups, described in scientific sources. The isolation group includes: Religious (Moral), Charitable, Medical, Rehabilitation and Economical Models. The integration model includes: Social, British, Legal, Cultural and Handicap Models. Students' awareness of and humanization of their disability models is a prerequisite of the optimization of their interaction with SEN children.*

*In its turn, the theory of cultural dimensions by G. H. Hofstede considers sociocultural peculiarities of different nations due to 6 indices: power distance, individualism, masculinity, uncertainty avoidance, long term orientation, indulgence. The understanding of these peculiarities allows a teacher to choose the methods, forms and means of instruction that are culturally relevant to their learners.*

**Key words:** *culturological aspect of methodology, culturally relevant preparation of a would-be teacher, foreign language, SEND learners, models of disability, theory of cultural dimensions.*