

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2019 р., № 67, 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. 67. 204 с. Т. 2.

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

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



Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефони: +38 (0552) 39-95-80, +38 (095) 934-48-28,
+38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 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 № 1 від 25.09.2019 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 20.09.2019.
Підписано до друку 04.10.2019.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ**ВИЩА ШКОЛА**

| | |
|---|-----------|
| <i>Д. С. Завгородній</i> ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКИХ СИЛ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ..... | 5 |
| <i>Н. В. Зайцева, О. М. Супрун</i> ТВОРЧИЙ КОНКУРС ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... | 9 |
| <i>О. Л. Зайцева</i> ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 14 |
| <i>Н. В. Золотухіна, Г. В. Дуднік</i> НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ..... | 19 |
| <i>І. В. Каденко, А. С. Щетініна</i> ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ..... | 24 |
| <i>Н. І. Клокар, Г. С. Кашина</i> СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПРОГРАМИ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ..... | 31 |
| <i>О. В. Кондрашова</i> ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... | 37 |
| <i>Н. Ю. Корольова</i> ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПСИХОФІЗИЧНИХ ВПРАВ ДЛЯ ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ТА ПОКРАЩЕННЯ САМОПОЧУТТЯ ПІД ЧАС ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ..... | 42 |
| <i>Н. Г. Кошелева</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ..... | 46 |
| <i>Є. С. Крюкова, О. С. Америкідзе</i> ГЕЙМІФІКАЦІЯ НАВЧАННЯ..... | 51 |
| <i>Ю. А. Кузьменко</i> РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ДО ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 56 |
| <i>S. O. Kuliashov</i> CLOUD COMPUTING IN HIGHER EDUCATION OF THE USA..... | 61 |
| <i>Л. М. Лазаренко</i> ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... | 66 |

| | |
|--|-----|
| <i>Є. В. Луценко</i> ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФАСИЛІТАТОРСЬКОЇ ФУНКЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 71 |
| <i>К. Г. Маєрламова</i> ПРИНЦИПИ УСПІШНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ В УКРАЇНІ..... | 76 |
| <i>І. О. Мазайкіна, М. І. Костюк, В. В. Мікаєлян</i> ФОРМУВАННЯ ТА ВИРІШЕННЯ НАПРЯМІВ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАВДЯКИ ІНФОРМАЦІЙНИМ ТЕХНОЛОГІЯМ..... | 81 |
| <i>О. А. Мирошниченко</i> МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ..... | 86 |
| <i>К. С. Олійник</i> ПРАКТИЧНІ ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ..... | 91 |
| <i>І. А. Онищук</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КУЛЬТУРИ Й ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... | 96 |
| <i>Н. С. Павлова</i> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... | 100 |
| <i>О. В. Парфенюк</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗЕВОГО МАШИНОБУДУВАННЯ ЗАСОБАМИ ЧОТИРИВИМІРНОЇ ГРАФІКИ..... | 107 |
| <i>Д. В. Погребняк</i> ЗАГАЛЬНА МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАЧАЛЬНИКІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ І СПОРТУ ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИН ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ..... | 112 |
| <i>Ю. Ю. Пологовська</i> ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ..... | 117 |
| <i>О. В. Пономаренко</i> КОНКРЕТНОНАУКОВИЙ РІВЕНЬ МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ..... | 124 |
| <i>Н. В. Попенко</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ..... | 131 |

| | |
|--|------------|
| <i>Я. В. Поченюк</i> ПРОБЛЕМА СТАТУСУ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ДИДАКТИЧНІЙ І МЕТОДИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ..... | 136 |
| <i>С. О. Приходько</i> АЛЬТЕРНАТИВНІ ФОРМИ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ..... | 141 |
| <i>Л. В. Середа</i> МЕТОДИ ТА ФОРМИ НАВЧАННЯ, ЩО ПІДВИЩУЮТЬ ЕФЕКТИВНІСТЬ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ТА ЕРГОТЕРАПЕВТІВ..... | 146 |
| <i>О. А. Сивак, Д. А. Плохотіна</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АПАРАТНОГО І ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МУЗИЧНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... | 151 |
| <i>В. М. Синишина</i> ВИКОРИСТАННЯ СИТУАЦІЙНИХ ЗАДАЧ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ..... | 156 |
| <i>В. В. Сінельнікова, І. Г. Сінельніков</i> ПИТАННЯ ЗАСВОЄННЯ НАРОДНИХ ПІСЕННИХ ТРАДИЦІЙ У ПРАКТИЦІ ФОЛЬКЛОРИСТИЧНОГО КОЛЕКТИВУ..... | 161 |
| <i>Р. В. Слухенська, Н. Б. Решетілова, О. В. Глубоченко, О. Г. Дудко</i> РОЗВИТОК ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... | 167 |
| <i>Н. М. Тимошук</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВОЇ ОМОНІМІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... | 172 |
| <i>К. Ю. Тушко</i> ПЕДАГОГІЧНІ РЕЗЕРВИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ВВНЗ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В КУРСАНТІВ..... | 176 |
| <i>О. В. Хаустова</i> ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ» В СИСТЕМІ СПОРІДНЕНИХ ПОНЯТЬ..... | 179 |
| <i>О. В. Хацаюк, Д. Ю. Стеценко, Н. В. Борисенко, А. С. Пашуба, О. В. Кравченко</i> ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНИХ НАВИЧОК І ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ В ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ ФОРМ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІМИ ОФІЦЕРАМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ..... | 184 |
| <i>О. А. Chekhratova</i> THE DEPENDENCE OF THE LEVEL OF DEVELOPING STUDENTS' RESEARCH SKILLS FROM THE ORGANIZATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING IN LEARNER AUTONOMY..... | 190 |
| <i>Г. В. Чорна</i> ДО ПИТАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОБЛЕМИ..... | 196 |
| <i>В. Б. Шевченко</i> ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПЛАТФОРМИ MOODLE ДЛЯ АНГЛОМОВНОГО ТЕСТУВАННЯ..... | 200 |

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.147.88

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.1>**Д. С. Завгородній**викладач кафедри кораблеводіння та штурманського озброєння
Інституту Військово-Морських Сил
Національного університету «Одеська морська академія»

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКИХ СИЛ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Статтю присвячено визначенню методів, форм та засобів організації професійної підготовки майбутніх офіцерів військово-морських сил, що забезпечують ефективний розвиток їхньої дослідницької компетентності. Ми виділяємо виконавські дослідницькі компетентності та науково-дослідницькі компетентності, які, на нашу думку, і становлять змістовну суть дослідницької компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил. Високий рівень розвитку дослідницької компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил означає, що курсанти виявляють стійкий інтерес до предметних питань і дослідницької діяльності, мають потребу в розв'язанні дослідницьких завдань, отриманні додаткової інформації, володіють міцними фаховими знаннями, технологією дослідницької діяльності, виявляють активність і самостійність під час виконання досліджень, пропонують творчі, нестандартні варіанти розв'язання завдань, здатні захистити результати своєї роботи, критично їх оцінити.

Нами виділено умови, необхідні для розвитку дослідницької компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил у процесі їх професійної підготовки: створення предметно-просторового розвиваючого середовища, що стимулює розвиток дослідницької компетентності (можливість вибору форм і способів аудиторної та самостійної навчально-дослідницької роботи, рівня складності завдань, теми досліджень; у процесі викладання використовуються активні й інтерактивні форми навчання; рейтингова оцінка наочних знань, крім індивідуальних, включає групові оцінки і взаємооцінювання); використання в навчальному процесі продуктивних методів навчання і комплексу дослідницьких завдань: на доведення, складання структурно-логічних блок-схем, зворотних, недовизначених і перевизначених завдань, завдань практичної спрямованості, оціночно-аналітичних, проєктно-технологічних; активне застосування інформаційних технологій (можливостей електронних бібліотек і віртуальних лабораторій; наукових, навчальних та інших значущих ресурсів мережі Інтернет; систем самоконтролю і підтримки зворотного зв'язку з викладачем, підвищення ефективності самостійної діяльності й ін.).

Ключові слова: дослідницька компетентність, майбутні офіцери військово-морських сил, професійна підготовка, методи навчання, форми навчання, засоби навчання.

Постановка проблеми. Нині актуальним завданням вищої освіти є практична реалізація компетентнісного підходу. Добре відомо, що компетентнісний підхід – це соціальне замовлення суспільства на грамотних, усебічно розвинених фахівців, орієнтованих на самоосвіту, саморозвиток і творчу діяльність, здатних проявляти активність в умовах, що змінюються [2; 10]. Сьогодні випускник із вищою освітою повинен володіти певним набором компетенцій, які характеризують його як людину і фахівця, що стосується й професійної підготовки майбутніх офіцерів військово-морських сил.

Загальнокультурна компетентність майбутніх офіцерів військово-морських сил розуміється як

рівень освіченості, достатній для самонавчання і самостійного вирішення пізнавальних проблем, визначення своєї позиції. Професійна компетентність майбутніх офіцерів військово-морських сил є комплексною якістю особистості, що включає здатність і готовність використовувати теоретичні та практичні знання, вміння і навички у професійній діяльності, прагнення до оновлення та поповнення професійних знань, усвідомлення їхньої цінності [3].

Поряд із професійними знаннями і вміннями важливе місце посідають аналітичні та дослідницькі компетентності. Вони входять до складу не тільки професійних, а й загальнокультурних компетентностей (здатність до самостійного освоєння

нових методів дослідження, до наукового і науково-виробничого профілю професійної діяльності тощо). Відповідно до чинних вимог, майбутній офіцер військово-морських сил повинен бути підготовлений до професійної, соціальної, організаційно-управлінської, фізкультурно-спортивної і спеціальної діяльності. Тому проблема формування дослідницької компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування й розвитку професійної компетентності майбутніх офіцерів була предметом дослідження таких науковців, як: В. Баратюк, В. Бутенко, О. Ставицький, Ю. Царьов та ін. Окремі складники професійної компетентності вивчали В. Назаренко, М. Тарнавський та ін., особливості формування професійної компетентності в системі професійної підготовки – О. Балагур, О. Луцький, Р. Мішенюк, В. Собко й ін. Пріоритетні для розв'язання проблеми дослідження, підходи щодо підвищення ефективності професійної підготовки офіцерів у закладах вищої освіти містяться в наукових дослідженнях І. Грязнова, О. Діденка, Д. Іщенко, О. Тогочинського, О. Торічного, В. Ягупова й ін.

Фундаментальність дослідницької компетентності полягає в інтегральній характеристиці особистості майбутнього офіцера та спрямована на вміння аналізувати інформацію з метою використання у професійній діяльності, на розв'язання навчальних і професійних завдань методом аналізу в умовах неповної поінформованості, на вміння аналізувати власну професійну діяльність із метою підвищення її ефективності, на розуміння й усвідомлення відповідних питань професійної діяльності через дослідницьку діяльність, на здатність розробляти та реалізувати аналітичну діяльність [1; 4; 7].

Проте практично відсутні спеціальні дослідження щодо її формування в майбутніх офіцерів військово-морських сил. Аналіз змісту освітньо-професійних програм показав, що вони не забезпечують формування дослідницької компетентності.

Мета статті – визначення шляхів і засобів формування та розвитку дослідницької компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому світі дослідницька поведінка розглядається не як вузькоспеціалізована діяльність невеликої професійної групи, а як невід'ємна характеристика особистості, що входить у структуру уявлень про професіоналізм [8]. Вироблення у студента вмінь і навичок дослідницького пошуку є найважливішим завданням сучасної освіти і передбачає безперервний розвиток дослідницької компетентності протягом усього процесу навчання у ЗВО.

Дослідницька компетентність – це інтегральна якість особистості, що виражається у здатності і готовності до самостійного вирішення дослідницьких завдань, володінні технологією дослідницької діяльності, визнанні цінності дослідницьких умінь і готовності їх використання у професійній сфері.

Компетентнісна модель сучасного випускника військового ЗВО, як зазначалося вище, визначається сукупністю загальнокультурних і професійних компетентностей [3; 7]. У їх складі ми виділяємо виконавські дослідницькі компетентності та науково-дослідницькі компетентності, які, на нашу думку, і становлять змістовну суть дослідницької компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил.

Виконавські дослідницькі компетентності включають такі вміння:

- розуміти й аналізувати, узагальнювати і критично оцінювати інформацію як для вирішення поставлених завдань, такі для постановки власних;
- аналізувати різні підходи до вирішення завдання, методи, джерела інформації;
- збирати і зіставляти дані для підготовки інформаційних і / або аналітичних звітів, написання робіт, доповідей;
- аналізувати готові й отримані результати, використовувати їх у вигляді конкретних рекомендацій, складати прогнози;
- будувати стандартні, а також створювати і досліджувати нові моделі реальних процесів.

Науково-дослідницькі компетентності передбачають наявність здібностей:

- бачити і формулювати проблему, визначати мету дослідницької роботи;
- розуміти й обґрунтовувати актуальність, новизну, теоретичну і практичну значущість завдань дослідження;
- висувати й обґрунтовувати гіпотези, планувати рішення, використовуючи готові і власні алгоритми та схеми;

– самостійно освоювати нові методи дослідження, здобувати знання, зокрема за допомогою інформаційних технологій;

- проводити дослідження за готовою або самостійно розробленою програмою;
- представляти результати своєї роботи.

Розглянемо розвиток дослідницької компетентності у процесі вивчення математики. Математичні дисципліни мають унікальний потенціал інтелектуального розвитку, формування дослідницьких умінь, набуття досвіду здійснення пізнавальної, дослідницької активності. Математика є однією з найважливіших складових частин фундаментальної підготовки фахівців багатьох профілів і важлива як у наукових дослідженнях, так і безпосередньо у практичній діяльності [5; 7].

Освоєння математичних дисциплін майбутніми офіцерами військово-морських сил сприяє роз-

витку абстрактного, логічного, системного, творчого, критичного мислення, акуратності, точності, логічності аргументації, уяви, інтуїції та дослідницьких умінь:

- формулювати проблему дослідження;
- ставити мету й організувати її досягнення;
- висувати припущення, гіпотези;
- орієнтуватися в інформаційних потоках;
- моделювати;
- представляти результати проведеного дослідження й ін.

Вивчення математичних дисциплін, що передбачає рух від теоретичних знань до практики на основі проблемних методів навчання з метою включення курсантів у дослідницьку діяльність, складається з етапів послідовного освоєння знакової, моделюючої та проєктивної діяльності [7; 9].

Поряд із використанням проблемних методів на заняттях із математичних дисциплін до основних засобів розвитку дослідницької компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил нами віднесено комплекс завдань, до складу якого входять такі типи завдань:

- завдання на доведення, метод розв'язування яких обирається самостійно. Навіть якщо спочатку доведення проводиться за зразком (що теж корисно, оскільки розвиває алгоритмічне мислення), надалі в курсантів виникає потреба знайти свій варіант розв'язування;

- недовизначені і перевизначені завдання, які формують уважність до вихідних даних, дозволяючи виявити недостатність (невідповідність) заданих умов;

- зворотні завдання, у яких відомий метод розв'язування і результат і потрібно встановити вихідні дані. Розв'язування таких завдань не тільки активізує навчально-пізнавальну діяльність, а й сприяє розвитку гнучкості мислення, готує курсантів до оволодіння зворотною операцією, вчить способам перевірки результатів і, нарешті, розвиває кмітливість;

- складання структурно-логічних блок-схем (теми, розділу, предмета, доведення теорем, алгоритмів розв'язування типових задач), що допомагає курсантам аналізувати і систематизувати навчальний матеріал, виділяти в ньому основне;

- завдання практичної спрямованості, необхідні для усвідомлення і розуміння тісного зв'язку предмета із життям, основами інших наук, для підготовки до використання математичних знань у майбутній професійній діяльності;

- оціночно-аналітичні завдання, що розвивають здібності аналізувати, застосовувати теоретичний матеріал, оцінювати роботу;

- проєктно-технологічні завдання, що виробляють уміння висувати гіпотези, складати план розв'язання, використовувати певні методи дослідження, узагальнювати, робити висновки, оформляти і представляти результат.

У процесі розв'язування таких задач майбутніми офіцерами військово-морських сил створювалися ситуації «особистого успіху» завдяки вибору завдань певного рівня, створення індивідуальної програми підготовки до лекційних і практичних занять, включення в роботу в малих групах. Курсанти також можуть проконсультуватися з будь-яких питань on-line, отримати і надіслати домашню, самостійну роботу електронною поштою, отримати рекомендації для роботи над помилками.

Також застосовувалися різноманітні форми організації аудиторної і самостійної роботи курсантів: парні та групові взаємодії, що дозволяють обговорювати, сперечатися, доводити свою думку; спільна й індивідуальна підготовка доповідей, повідомлень тощо.

Нами виділено умови, необхідні для розвитку дослідницької компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил у процесі їх професійної підготовки:

- створення предметно-просторового розвиваючого середовища, що стимулює розвиток дослідницької компетентності: можливість вибору форм і способів аудиторної та самостійної навчально-дослідницької роботи, рівня складності завдань, теми досліджень; у процесі викладання використовуються активні й інтерактивні форми навчання; рейтингова оцінка наочних знань, крім індивідуальних, включає групові оцінки і взаємооцінювання;

- використання в навчальному процесі продуктивних методів навчання і комплексу дослідницьких завдань: на доведення, складання структурно-логічних блок-схем, зворотних, недовизначених і перевизначених завдань, завдань практичної спрямованості, оціночно-аналітичних, проєктно-технологічних;

- активне застосування інформаційних технологій: можливостей електронних бібліотек і віртуальних лабораторій; наукових, навчальних та інших значущих ресурсів мережі Інтернет; систем самоконтролю і підтримки зворотного зв'язку з викладачем, підвищення ефективності самостійної діяльності й ін. [6; 7].

Висновки і пропозиції. Високий рівень розвитку дослідницької компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил означає, що курсанти виявляють стійкий інтерес до предметних питань та до дослідницької діяльності, мають потребу в розв'язанні дослідницьких завдань, отриманні додаткової інформації, володіють міцними фаховими знаннями, технологією дослідницької діяльності, виявляють активність і самостійність під час виконання досліджень, пропонують творчі, нестандартні варіанти розв'язання завдань, здатні захистити результати своєї роботи, критично їх оцінити. Саме дослідницька діяльність дозволяє поглибити професійне спрямування освіти, виховувати спеціалістів із висо-

ким творчим потенціалом, впливає на формування соціально-професійної зрілості майбутніх випускників.

Проте процес фахової підготовки майбутніх офіцерів військово-морських сил має суттєві резерви щодо вдосконалення, що передбачає виділення й обґрунтування відповідної моделі формування в майбутніх офіцерів військово-морських сил дослідницької компетентності у процесі фахової підготовки.

Список використаної літератури:

1. Архипова М. Дослідницька компетентність майбутніх інженерів-педагогів. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, м. Хмельницький, 22–24 жовтня, 2009 р. Хмельницький, 2009. С. 144–148.
2. Байденко В. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
3. Бец І. Теоретичні основи формування науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. № 4. С. 11–15.
4. Бондаренко Л. Формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Старобільськ, 2015. 23 с.
5. Гнеденко Б., Гнеденко Д. Об обучении математике в университетах и педвузах на рубеже двух тысячелетий. Москва : КомКнига, 2006. 160 с.
6. Захарова И. Информационные технологии в образовании. Москва : Академия, 2003. 192 с.
7. Лукашенко С. Модель развития исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневого обучения. *Образование и наука*. 2012. № 1 (90). С. 73–85.
8. Савенков А. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. Москва : Ось-89, 2006. 480 с.
9. Удалов С. Методические основы подготовки педагогов к использованию средств информатизации и информационных технологий в профессиональной деятельности : дис. ... докт. пед. наук. Омск, 2005. 328 с.
10. Хуторской А. Ключевые компетенции как результат личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

Zavhorodnii D. Ways of development of research competence of future naval forces in the professional training process

The article is devoted to determining the methods, forms and means of organizing the training of future Navy officers to ensure the effective development of their research competence. We highlight the executive research competencies and research competencies that, in our opinion, constitute the substantive essence of the future competencies of future Navy officers. High level of development of research competence of future Navy officers means that cadets show a strong interest in subject matters and in research activity, need to solve research problems, obtain additional information, have strong professional knowledge, have research technology activity and independence in the performance of research, offer creative, non-standard options for solving problems that can protect the results of their work.

We have identified the conditions necessary for the development of the research competence of future Navy officers in the course of their professional training: creation of object-space development environment that stimulates the development of research competence (the ability to choose forms and methods of classroom and independent training and research work, the level of complexity, research topics; active and interactive forms of teaching are used in teaching; rating of visual knowledge beyond individual includes game use of productive teaching methods and a set of research tasks in the educational process: to prove, draw up structural-logical block diagrams, inverse, undefined and overridden tasks, practical orientation tasks, evaluation-analytical, project-technological; active use of information technologies (capabilities of electronic libraries and virtual laboratories; scientific, educational and other significant resources of the Internet; self-control systems and feedback support with the teacher to increase the efficiency of independent activity, etc.).

Key words: *research competence, future Navy officers, professional training, teaching methods, forms of training, means of training.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.2>**Н. В. Зайцева**старший викладач кафедри іноземних мов
Таврійського державного агротехнологічного університету
імені Дмитра Моторного**О. М. Супрун**старший викладач кафедри іноземних мов
Таврійського державного агротехнологічного університету
імені Дмитра Моторного

ТВОРЧИЙ КОНКУРС ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Статтю присвячено дослідженню способів реалізації творчого потенціалу як невід'ємної складової частини всебічного розвитку особистості під час підготовки фахівців нелінгвістичних спеціальностей у закладах вищої освіти у процесі викладання дисциплін «Іноземна мова» та «Іноземна мова за професійним / фаховим спрямуванням». Досліджено й узагальнено досвід закордонних і вітчизняних науковців, що вивчали різні аспекти розвитку творчих здібностей молоді та методологію впровадження креативності як важливого компонента підготовки сучасного конкурентоспроможного спеціаліста. Підкреслено необхідність включення творчої складової частини у процес вивчення дисциплін гуманітарного циклу, зокрема іноземних мов.

У статті викладено результати експерименту із залучення студентів нелінгвістичних спеціальностей до участі у творчих конкурсах іноземними мовами. У процесі дослідження впроваджено особливу форму позааудиторної роботи у форматі конкурсу есе іноземними мовами серед студентів агротехнологічного університету. Описано основні етапи підготовки і проведення конкурсу, представлено критерії оцінювання творчих робіт; проаналізовано твори учасників та підбито підсумки 5 років застосування такої форми роботи.

У результаті аналізу виявлено основні підходи до розв'язання учасниками конкурсу поставленого завдання, а також труднощі, що виникли у процесі його опрацювання. Встановлено основні напрями вдосконалення іншомовленнєвих компетенцій здобувачів вищої освіти, що брали участь у конкурсі есе, унаслідок отриманої можливості застосувати невластивий їм мовний потенціал. Визначено основні характеристики творчих робіт, зроблено висновки щодо доцільності застосування конкурсів креативного письма серед студентів нелінгвістичних спеціальностей.

У результаті дослідження доведено, що творчі конкурси є ефективним засобом організації позааудиторної форми навчання, який сприяє підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови загалом та реалізації індивідуальних творчих здібностей зокрема.

Ключові слова: творчий конкурс, креативне письмо, конкурс есе, навчання іноземної мови, розвиток творчого потенціалу.

Постановка проблеми. Розвиток усебічно обдарованої особистості є сьогодні одним із провідних завдань закладів освіти. Проте еволюції творчої складової частини потенціалу молоді людини і потенційного фахівця в рамках освітніх програм приділяється увага в основному в межах мистецьких і гуманітарних спеціальностей – саме вони вимагають авторського продукту як невід'ємного елемента оцінювання. Нелінгвістичні спеціальності, на жаль, не мають такого потужного арсеналу для стимулювання креативності та визначення готовності до творення, адже підготовка, наприклад, агроінженерів або енергетиків передбачає більшою мірою набуття системи знань і оволодіння навичками відтворення, значно меншою – продукування. Усе більше студентів залучаються нині до проєктної, дизайнерської та винахідницької діяльності,

адже потребою сьогодення є підготовка такого фахівця, який на додачу до професійних знань достатньою мірою володіє і так званими гнучкими навичками, що цінуються роботодавцями чи не більше за теоретичну підготовку та є все більш затребуваними в будь-якій сфері людської діяльності, а не лише у творчих професіях. Проте неготовність до висловлення ідеї та її втілення в наочний результат є однією із суттєвих перепон для потенційних творців та візіонерів у галузях науки і техніки.

Для ребалансування представленої ситуації необхідні два підґрунтя: по-перше, визначення рівня розвитку творчого потенціалу, по-друге, залучення творчих елементів і прийомів для формування психологічної готовності та стимулювання творчої діяльності здобувачів вищої освіти в усіх навчальних дисциплінах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема визначення наявності в особистості творчого начала і його трансформації в повноцінний талант творця завжди була предметом досліджень і наукових студій, наприклад, цій темі присвячені роботи Д. Кропкі, Дж. Кауфмана, Д. Піффера; серед вітчизняних дослідників даної теми варто відзначити фундаментальні висновки Л. Виготського, О. Лука, Я. Пономарьова, Б. Ананьєвата, Д. Богоявленської. Останніми роками наукова спільнота широко звертається до досліджень О. Онишко, О. Тітової й О. Попової з питань визначення та вимірювання творчого потенціалу, а також з оновлення підходів до стимулювання професійної творчості здобувачів вищої освіти, особливо у студентів немовних спеціальностей.

Терміни «творчість» і «творчий потенціал» є об'єктом дискусій, їх дефініції різняться залежно від того, який аспект (психологічний чи соціологічний) покладений в основу. Так, Я. Пономарьов визначає творчість у широкому сенсі як механізм розвитку, взаємодію, що ініціює подальший розвиток [1]. Є. Стаценко наполягає на твердженні, що творчість – це не лише вміння створювати щось нове, а й визначена особистісна настанова, що характеризується ставленням людини до себе й оточення [2, с. 79]. Складовими частинами творчого потенціалу, окрім вищезазначеної здатності прогресувати і соціалізації, також можуть виступати когнітивні показники та рівень вербальної комунікації. О. Титова [3] наводить результати експерименту (2016 р.) з визначення рівня розвитку творчого потенціалу студентів нелінгвістичних спеціальностей (майже 200 студентів Таврійського державного агротехнологічного університету були протестовані за допомогою платформи MOODLE). Предметом оцінювання були рівень логічно-понятійного мислення здобувачів вищої освіти, здатність майбутніх фахівців швидко обчислювати в умі, вміння аналізувати і класифікувати дані, а також робити умовиводи й ефективно виражати свої думки. Результати експерименту виявили лише 7% студентів, які продемонстрували високий рівень розвитку творчого потенціалу. Майже половина учасників експерименту досягли за результатами тестування лише базового рівня. Одним із питань, що викликають у студентів найбільші труднощі, є здатність до вербального самовираження. С. Симоненко та В. Осадчий також акцентують увагу на необхідності прищеплення студентам технічних спеціальностей здатності до здійснення мовленнєвої інтенції [5].

Зважаючи на вищевказані доводи, вміння ефективно побудувати план потенційного усного або письмового повідомлення, вправність у логічному викладі ідеї, добір адекватних лексико-граматичних засобів можуть і мають бути включеними в навчальний процес із вивчення гуманітарних

дисциплін як очікувані результати навчальної діяльності. Прищеплення звички до вербальної презентації здобувачами вищої освіти власних ідей і задумів на сьогодні не закріплено в рамках освітніх програм, але може отримати міцне підґрунтя у вигляді різноманітних форм позааудиторної взаємодії студентів та викладачів, наприклад, з дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним / фаховим спрямуванням».

Мета статті – дослідження процесу імплементації творчих конкурсів іноземними мовами в позааудиторну діяльність закладів вищої освіти в рамках освітніх програм для нелінгвістичних спеціальностей, аналіз переваг і можливостей, які пропонує цей аспект творчої діяльності як для агентів освіти, так і для учасників. Для досягнення поставленої цілі було проаналізовано письмові творчі роботи і висвітлено досягнення/здобутки учасників конкурсів есе трьома іноземними мовами протягом останніх 5 років.

Виклад основного матеріалу. Творчі конкурси є одним із потужних інструментів взаємодії зі студентською елітою, адже через процес інформування, підготовки, оцінювання та підбиття підсумків викладач отримує невідкладний фідбек, а також укріплює стосунки в системі «ментор – учень». У нашому дослідженні спиратимемося також на висновок Р. Стернберга, який визначає конкурс як «ефективну форму організації педагогічного процесу, що сприяє активізації творчого потенціалу учасників, реалізації їхніх здібностей та інтересів» [4].

Конкурси, які розраховані на тривалий період підготовки, від моменту їх оголошення до кінцевого строку подання матеріалу, зазвичай більш активно обираються студентами, що прагнуть утворити тривалі зв'язки з наставником, а не просто отримати оцінку або підвищити бал. Навіть більше, такі конкурси є очікуваними і бажаними серед тих студентів, хто вже брав участь у них минулого року. Також варто зазначити, що студенти, чії роботи увійшли до топ-листа, але не стали переможними, демонструють підвищену мотивацію і бажання перемогти. Викладачі, які є наставниками конкурсантів – саме вони інформують про оголошені конкурентні можливості виявити свої творчі здібності, роз'яснюють деталі, наголошують на найважливіших тенденціях, підтримують самостійність у виконанні поставленого завдання, – повинні вчасно звернути увагу і на тих, хто вже виявив свої здібності в інших форматах (олімпіади, виступи з доповідями), і на тих, хто не має досвіду «оприлюднення» своїх напрацювань. Довготривалі конкурси є якнайкращою можливістю підвести фундамент із дисципліни під конкурентоспроможність потенційно сильного учасника.

Конкурси іноземними мовами в немовних закладах вищої освіти є унікальним явищем, яке,

втім, набуло популярності серед студентів із високим рівнем володіння мовами, що вивчаються студентами агротехнологічного університету, і довело свою ефективність як методичний прийом.

Серед студентів, кваліфікація яких не передбачає широкого застосування набутих у школі знань з іноземної мови, є багато випускників лінгвістичних класів із двома іноземними мовами, учасників МАН із філологічних досліджень, а також чимало студентів, які не бачать свого майбутнього як фахівці та випускники ЗВО в Україні і докладають максимум зусиль для збереження та підвищення наявного рівня володіння іноземною мовою, щоб у перспективі мати потенціал для співпраці з іноземними компаніями.

З погляду викладача іноземної мови, участь у конкурсі допоможе студенту в таких аспектах, як:

- розширення словникового запасу, актуалізація використання фразових дієслів і мовленнєвих кліше;
- актуалізація складних синтаксичних конструкцій та їхньої відмінності від синтаксису рідної мови;
- розвиток навичок зв'язного письмового мовлення;
- покращення вмінь укладати структуру майбутнього письмового текстового повідомлення у сполученні з навичками редагування та компресії проміжної версії тексту;
- тренування написання оціночно-емоційних повідомлень;
- тренування укладання повідомлень за визначеними вимогами і суворо визначеного обсягу;
- покращення навичок селективного аналізу синонімічних рядів та синтаксичних конструкцій заради найточнішого формулювання;
- актуалізація правил орфографії та пунктуації з урахуванням найсучасніших вимог, варіанта англійської мови, жанрових особливостей тексту.

На кафедрі іноземних мов Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного щорічно проводяться три творчі конкурси. Найбільш масштабний – конкурс есе іноземними мовами, який уперше був організований у 2013 р. Ідея конкурсу інтегрує виявлення лінгвістичної підготовки, розвиток критичного мислення студентів та, звичайно, їхньої креативності. Наприкінці осіннього семестру на сайті новин кафедри за адресою www.tsatu.edu.ua/im розміщуються оголошення трьома іноземними мовами (англійською, німецькою та французькою) з темою і вимогами до учасників. Представлена тема є однаковою для всіх трьох секцій і є проханням інтерпретувати або висловити своє ставлення щодо цитати відомої особистості. Цитати обираються з урахуванням реалій українського суспільства, глобальних тенденцій, присвяти року, у якому проводиться конкурс (наприклад, рік Європи в Україні). Так, за умовами першого

конкурсу студенти мали інтерпретувати цитату екс-президента автомобільного концерну Ford Лі Якокка: «Конкурентоспроможність країни починається не в цеху фабрики або в дослідницькій лабораторії. Вона починається у класній кімнаті». Окрім глибокого змісту цитати, вимоги до тексту й оформлення творів є досить високими:

- максимальний обсяг твору – 2 500 друкованих знаків, або 350 слів;
- відповідність змісту заявленій темі;
- логічна структура викладення (вступ, основна частина, зміст);
- аргументація та переконливість;
- оригінальність мислення;
- високий рівень володіння мовними засобами;
- дотримання вимог до оформлення (мається на увазі електронний формат документа, який надсилається на офіційну електронну адресу кафедри в домені університету).

Як видно із цитати і представлених вище інструкцій, неможливо знайти готове есе із запропонованої теми. Отже, кількість робіт, що брали участь у всіх трьох конкурсах першого року, не перевищила 50. З іншого боку, зміни в багатьох аспектах вищої освіти, які торкнулися і студентів даного закладу вищої освіти (наприклад, обов'язковий іспит з іноземних мов для вступу до магістратури з усіх спеціальностей), саме у 2013 р. наштовхнули більшість конкурсантів на концентрування основного матеріалу есе навколо особистого досвіду і навіть емоцій. Серед 48 учасників лише п'ятеро представили вільну інтерпретацію теми, хоча їхні доводи були логічно структурованими та когерентними, журі віддало перевагу роботам, у яких рефлексія стала оздобленням глобального бачення перспектив підприємництва, працевлаштування й інноваційного розвитку України загалом.

На проектування роботи, роздуми та на їх представлення студенти мають приблизно два місяці. Процедура оцінювання й аналізу надісланих есе є незмінною вже протягом шести років. Журі (яке складається з викладачів методичних секцій відповідної мови) обирає одну найкращу творчу роботу англійською, по одній – німецькою та французькою після тижневого розгляду й обговорення простою більшістю голосів. Стандартним є також кількісний розподіл учасників – англійська мова (як мова творчих робіт) представлена найбільшою кількістю студентів, що вивчають її на 20 спеціальностях Таврійського університету. Традиційно ця мова представлена у 5–6 разів більше, ніж німецька та французька. Проте досвід показує, що рівень володіння мовою, як і навички письмової комунікації учасників, заслуговують на високу оцінку. За результатами конкурсу кращі роботи розміщуються на сайті кафедри у спеціально створеному розділі «Проекти кафедри» за посиланням <http://www.tsatu.edu.ua/im/konkurs/>,

завдяки чому їх також можуть побачити і взяти до уваги учасники конкурсів наступних років. Усі учасники та переможці запрошуються на церемонію нагородження грамотами та грошовими преміями, де можливості знайомства, встановлення контактів, обміну ідеями із ключової фрази дня (цитати) безмежні. Під час першої церемонії нагородження (2013 р.) усіх бажаючих попросили залишити свої контактні дані разом із напрямом діяльності кафедри, який їх цікавить, – так був укладений докладний список студентського активу, який у подальшому функціонував як осередок наукової, виховної/розважальної, інноваційно орієнтованої проєктної діяльності іноземними мовами.

Найважливішим результатом заходу, звичайно ж, був досвід проведення першого творчого конкурсу серед нелінгвістичних спеціальностей. Зворотна реакція була неоднозначною: студенти, незвиклі до таких завдань, спочатку масово відмовлялися від участі, але, отримавши роз'яснення щодо процедури, зацікавилися. Наступною перепоною була тема – не проста, з одного боку, із глибоким підтекстом, а з іншого – дуже обмежена порівняно зі звичними темами для дослідження або презентування, як-от, наприклад, «Сільське господарство півдня України». Фокусування уваги студентів у визначеному тематичному полі також потребувало додаткових роз'яснень, що зумовило третю проблему: донині завжди готові допомогти, цього разу викладачі давали рекомендації «як писати», а не «що писати». Самостійність мислення і стала вирішальним аргументом на користь того, що ті студенти, хто не відмовився від викладу особистих ідей ресурсами власного мовного портфоліо, включилися у змагання на звання кращого автора есе іноземною мовою.

Для подолання страху письменництва колектив кафедри навіть ініціював семінари з академічного та креативного письма, куди потенційні автори запрошувалися для ознайомлення з найновішими тенденціями укладання творчих робіт, а також із принципами оцінювання коротких письмових форм від міжнародних установ, які включають письмо у склад іспитів на отримання сертифіката з певного рівня володіння іноземною мовою. Проте це був єдиний рік, коли такі експериментальні консультації мали місце – як показав аналіз робіт 2014 р., учасники сприйняли рекомендації надто буквально і зосередилися на формі, яка в результаті превалювала над змістом. Надіслані есе були високого лінгвістичного рівня, демонстрували бездоганну структуру і логіку викладу, але натхнення та настрою в таких роботах не відчувалося. Саме ці два параметри в поєднанні з демонстрацією високого рівня лінгвістичної підготовки визначають роботи переможців – наприклад, вражають студентські роздуми про виклик і перемогу над власними страхами, іронія в передбаченні

деградації людства через експансію роботів, усвідомлення водночас трагедії і величі самопожертви, шана і поклоніння філантропії й альтруїзму відомих не лише в цих сферах особистостей.

Аналізуючи представлені роботи, можна умовно поділити їх на групи за концепцією, яку автори закладають в основу есе:

1. Конкурсант спирається на особистість автора цитати (що, звичайно, додає результативності виховному та розвивальному аспектам цього виду позааудиторної роботи). Наприклад, тема 2018 р. – «Як Ви розумієте фразу першої жінки, яка отримала Нобелівську премію, і єдиної жінки, яка отримала цю премію двічі, – Марії Кюрі: «Нічого у житті не слід боятися, зараз час розуміти більше, щоб ми могли боятися менше»». Особистість настільки величної жінки з долею такого масштабу саможертвності, звичайно, була всебічно досліджена учасниками. Марія Кюрі виступала у творчих роботах і як одна з перших жінок-науковців, яка була змушена переборювати наслідки шовінізму, і як любляча дружина-партнер, і як патріот сучасної їй науки.

2. Автор спирається на саму цитату і її значущість. У 2017 р. для інтерпретації було запропоновано тему, широко обговорювану в засобах масової інформації, – штучний інтелект, роботизація та суспільні зрушення. Цитата американського письменника Елберта Хаббарда стала справжнім викликом для учасників: «Одна машина може виконувати роботу 50 звичайних людей. Жодна машина не зможе виконати роботу екстраординарної особистості». Елберт Хаббард не є широко відомою українській молоді культурною постаттю, але його тлумачення стосунків у системі «людина – машина» на межі XIX та XX століть було сприйняте як візіонерське. Робот Софія, представлений незадовго до оголошення конкурсної теми, а також функціонування штучного інтелекту подібного їй рівня (або більш обмеженого, проте не менш корисного і для людства, і для галузей науки та промисловості) часто посідали визначні місця у творчих картинах студентів 2017 р.

3. Автор спирається на досвід (власний або загальнолюдський). Цитата Марії Кюрі («Нічого у житті не слід боятися, зараз час розуміти більше, щоб ми могли боятися менше») у тлумаченні переможця секції англійської мови в конкурсі 2018 р. відбилася у свідомості студента третього курсу як глибоке усвідомлення авторкою найголовніших принципів еволюції людства та саморозвитку особистості – цікавості та бажання виклику.

Зважаючи на невеликий обсяг твору, усі три категорії представлені переважно в чистому вигляді, але і їх комбінація дає чудовий ефект занурення у свідомість авторів.

На основі аналізу робіт учасників за 5 останніх років також можна виділити показники, якими характеризуються студентські есе:

– глибоке філософське підґрунтя (фонові знання з історії, політології та соціології втілюються в оновленому трактуванні аксіом, аргументації, риторичних питань);

– ґрунтовний і тривалий підготовчий процес із боку автора-письменника (саме для цього період від оголошення до дедлайна зазвичай включає канікулярний період);

– образність мовлення (епітети, порівняння, метафори, гіперболи – увесь цей арсенал, нечасто застосовуваний на заняттях з іноземної мови професійного спрямування, стає функціональним оздобленням у творах, де кожне слово є вагомим через стислі рамки вимог);

– почуття гумору (іронія та самоіронія додають творчим роботам легкості сприйняття, привертають увагу читача, справляють тривале враження на журі).

Як показали результати інтерв'ювання учасників конкурсів, вони мають особливе ставлення до творчих робіт, які не є предметом оцінювання в семестрових 100 балах. По-перше, мотивація до участі ґрунтується на бажанні створити щось значуще, гарне, глибоке. По-друге, превалює бажання ділитися своїми ідеями, і як результат, досягненням – фактом участі, визнанням із боку висококваліфікованого журі, а в ідеалі ще й перемогою в невласливій для себе діяльності.

Висновки і пропозиції. Розвиток творчого потенціалу здобувачів вищої освіти є одним із затребуваних аспектів формування всебічно обдарованої особистості і її інтеграції в подальшу творчу діяльність як підготовленого і впевненого фахівця. Недостатній рівень уваги до творчого

складника в аудиторії може бути компенсований завдяки позааудиторній взаємодії викладачів із потенційними авторами і розробниками у процесі вивчення іноземних мов. Творчі конкурси є потужним інструментом стимулювання зацікавлених студентів із високим рівнем володіння іноземною мовою до переходу від репродуктивної до авторської творчої діяльності. Навички глибокого аналізу, рефлексія персонального досвіду і викладу власних ідей у заданому форматі конкурсної роботи є викликом, який, у разі успішного подолання, стане передумовою для подальшої впевненої творчої діяльності.

Список використаної літератури:

1. Пономарев Я. Психология творчества и педагогики. Москва : Педагогика, 1976. 280 с.
2. Стаценко Е. Творческий потенциал студента вуза как предмет педагогической рефлексии. *Поволжский педагогический вестник*. 2016. № 1 (10). С. 75–79.
3. Тітова О. Діагностика творчого потенціалу майбутнього агроінженера. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. Київ : ІПТО НАПН України, 2017. Вип. 12. С. 109–114.
4. Sternberg R., Todd I. *Defying the Crowd Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York : The Free Press, 1995. 326 p.
5. Symonenko S., Osadchyi V. Peculiarities of English Language Training for Electrical Engineering Students at Ukrainian Universities. *2019 IEEE International Conference on Modern Electrical and Energy Systems (MEES)*. IEEE, 2019. P. 394–397.

Zaitseva N., Suprun O. Creative competition as a means of realizing the creative potential of students of non-linguistic specialties

The article deals with the study of ways for realizing creative potential as an integral component of all-round personality development while training students of non-linguistic specialties in higher education institutions in the process of teaching the disciplines "Foreign Language" and "Foreign Language for Specific Purposes". The experience of foreign and domestic scholars studying different aspects of youth creativity development and methodology of introducing creativity as an important component of modern competitive specialist training have been researched and generalized. The necessity to include the creative component in the process of studying the disciplines of the humanitarian cycle, foreign languages in particular, is emphasized.

The article presents the results of an experiment in engaging students of non-linguistic specialties into creative competitions in foreign languages. During the research a special form of extracurricular work in the form of the essay competition in foreign languages was introduced among the students of the agrotechnological university. The basic stages of preparation and holding the competition have been described, the criteria of evaluation of creative works are presented; the works of the participants have been analyzed and the results of 5 years of using this form of work have been summarized. The analysis revealed the main approaches to the solution of the task by the participants of the competition, as well as the difficulties encountered in the process of its processing. The basic improvement directions of foreign language competences of the students who participated in the essay competition have been revealed due to the opportunity to use language potential which is not peculiar for students of agricultural and technological universities. The main characteristics of creative works have been determined, conclusions have been drawn on the efficiency of using creative writing competitions among students of non-linguistic specialties.

As a result of the research it has been proved that creative competitions are an effective means of organizing out-of-class forms of training which helps to increase the motivation for learning a foreign language overall and realize individual creative abilities in particular.

Key words: creative competition, creative writing, essay competition, foreign language teaching, development of creative potential.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті виконано стислий огляд публікацій із проблематики формування готовності майбутніх учителів фізичного виховання до попередження конфліктів у професійній діяльності. Виокремлено суперечності професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання в контексті формування готовності до попередження конфліктів у професійній діяльності. Констатовано, що проблема підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до попередження конфліктів не була належно висвітлена в науковій літературі. Показано також, що в освітньо-професійних програмах не приділено належної уваги формуванню готовності до попередження конфліктів. Обґрунтовано актуальність дослідження, спрямованого на підтвердження дієвості педагогічних умов, а також експериментальну перевірку ефективності моделі підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до попередження конфліктів. Представлено науковий апарат цього дослідження. Сформульовано гіпотезу про доцільність створення педагогічних умов, серед яких:

– доповнення змісту дисциплін «Педагогіка фізичного виховання та спорту» та «Психологія фізичного виховання та спорту» через введення змістових модулів, орієнтованих на формування готовності до попередження конфліктів;

– актуалізація професійного інтересу студентів до проблем розв'язання педагогічних конфліктів шляхом безпосередньої взаємодії з агентами професійної соціалізації – викладачами, учителями фізичного виховання;

– використання нетрадиційних, контекстно орієнтованих форм лекцій, спрямованих на формування у студентів готовності до попередження конфліктів;

– відтворення на практичних заняттях соціально-психологічних особливостей педагогічних конфліктів, типових для уроків фізичного виховання, з метою освоєння студентами цінностей, норм і поведінкових патернів, що лежать в основі готовності до попередження конфліктів;

– реалізація взаємодоповнюючих методик комплексного контролю розвитку якостей особистості майбутніх учителів фізичного виховання, які утворюють конфліктологічну компетентність.

Висвітлено очікувану наукову новизну дослідження, а також його практичну значущість.

Ключові слова: готовність, формування, майбутній учитель фізичного виховання, компетентність, попередження конфліктів.

Постановка проблеми. Невід'ємною частиною суспільного життя виступають конфлікти. Частота їх виникнення та напруженість підвищуються під час соціальної трансформації, у стані якої зараз перебуває наша країна. Шляхи подолання конфліктів значною мірою залежать від готовності суб'єктів соціальної взаємодії до їх вирішення, а також від знань шляхів їх подолання та наявних відповідних поведінкових моделей.

Інтегруючим поняттям для визначення особистісної якості людини, що визначає стратегію і тактику поведінки в конфлікті, виступає конфліктологічна компетентність, яка набуває особливої актуальності у професійній сфері «людина – людина», до якої належить професія вчителя фізичного виховання.

Професійне середовище, у якому доводиться працювати вчителю, має високий рівень конфліктогенності, однією з основних причин якої є психологічні особливості суб'єктів педагогічної взаємодії.

Оскільки вчитель фізичного виховання обов'язково стикатиметься з різноманітними складними ситуаціями педагогічної взаємодії, підготовка до ефективного виходу з них має виступати пріоритетним завданням вищої школи. Однак у зв'язку з оптимізацією, інтенсифікацією й економізацією вищої освіти виникають суперечності, що стосуються формування готовності до попередження конфліктів. Зокрема, між:

– постійною потребою загальноосвітніх навчальних закладів у висококваліфікованих учителях фізичного виховання, здатних адаптуватися до конфліктних умов професійної діяльності, та низьким рівнем готовності до попередження конфліктів випускників ЗВО з відповідної спеціальності;

– об'єктивною необхідністю у приділенні уваги в навчальному процесі факультетів фізичного виховання формуванню готовності до попередження конфліктів та недостатнім відображенням

цього аспекту фахової підготовки у змісті наявних навчальних дисциплін;

– необхідністю формування готовності вчителів фізичного виховання до врегулювання складних конфліктів, притаманних педагогічній діяльності, та неможливістю формування готовності до попередження конфліктів традиційними засобами фахової підготовки.

Основу для розв'язання означених протиріч знаходимо у філософських, соціологічних, психологічних та педагогічних джерелах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сутність конфліктів, класифікація, типологія, причини виникнення, а також стратегії їхнього розв'язання висвітлюються в підручниках і посібниках А. Анцупова [1], О. Бандурки [2], Н. Гришиної [5], Г. Ложкіна [12], Т. Матвійчук [13], М. Пірена [15], Б. Хасана [18], А. Шипілова [1]. Зокрема, у навчальних виданнях утверджена думка про те, що конфлікт є невід'ємною складовою частиною соціального буття, поширюється на всі сфери діяльності людини і може виникати з об'єктивних і суб'єктивних причин.

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що конфліктологічна підготовка педагогів була предметом уваги вчених, але процес підготовки вчителів фізичного виховання перебуває на стадії становлення.

Наявність соціальної потреби, зазначених суперечностей, а також недостатня розробленість засад конфліктологічної підготовки вчителів фізичного виховання зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Формування готовності майбутніх учителів фізичного виховання до попередження конфліктів у професійній діяльності».

Мета статті – обґрунтувати науковий апарат дисертаційного дослідження.

Методи – аналіз наукових публікацій за проблематикою, виокремлення не вирішених наукових проблем, синтез ідей і висновків науковців.

Виклад основного матеріалу. У результаті аналізу наукових праць, присвячених теоретичному обґрунтуванню сутності готовності різних категорій фахівців до попередження конфліктів, серед яких дослідження Т. Дзюби [6], О. Воронцової [4], Ю. Данечкіної [4], Л. Котлова [9], С. Філь [16], можна констатувати, що дослідники розглядають таку готовність як складову частину соціально-психологічної, комунікативної й інших компетентностей або як окремий вид професійної компетентності, який має свою структуру.

З аналізу наукових джерел стає зрозумілим, що авторами поняття «готовність до попередження конфліктів» часто розглядається як синонім понять «конфліктна компетентність», «конфліктологічна підготовка», «конфліктологічна компетентність».

Специфіку поняття «конфліктна компетентність» розглядали М. Войтович [3], М. Кляп [7], Б. Хасан [17], Л. Онуфрієва [10], С. Ренке [10]. У своїх дослідженнях автори наголошують на тому, що в її структуру входять такі базові компоненти, як спеціальні знання та вміння, навички управління конфліктними явищами, а також рефлексивна культура.

Конфліктологічна підготовка та конфліктологічна компетентність педагогів і майбутніх учителів висвітлені в дослідженнях А. Левкович [11], І. Козич [8], Л. Мухіної [14] та ін. Авторами розглянуті педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності та запропоновано методичку безконфліктної оцінки якості навчання школярів і діяльності вчителів, дані конкретні рекомендації вчителям із профілактики стресу, а також поліпшення спілкування між суб'єктами педагогічної взаємодії.

На основі аналізу джерел можна констатувати, що на сьогодні розроблено системно-ситуаційний метод дослідження конфліктів; виявлено модельні описи чинників виникнення конфлікту і закономірних реакцій людей у конфліктних ситуаціях спілкування [18].

Установлено, що на сьогодні невирішеними залишаються питання теоретичного обґрунтування засад формування в майбутніх учителів фізичного виховання готовності до попередження конфліктів, а також розроблення методичного забезпечення цього процесу.

Зважаючи на це, уважаємо за доцільне проведення дослідження, мета якого – розробити, теоретично обґрунтувати модель формування готовності до попередження конфліктів майбутніх учителів фізичного виховання у процесі фахової підготовки, а також експериментально перевірити її ефективність.

Об'єктом цього дослідження буде виступати професійна підготовка майбутніх учителів фізичного виховання в умовах вищого навчального закладу. Предметом – процес формування готовності до попередження конфліктів майбутніх учителів фізичного виховання.

Завдання такого дослідження такі:

– проаналізувати стан розробленості проблеми формування готовності до попередження конфліктів майбутніх учителів фізичного виховання на основі аналізу наукових джерел;

– уточнити значення поняття «готовність учителя фізичного виховання до попередження конфліктів»;

– визначити найбільш перспективні концепти формування готовності до попередження конфліктів;

– обґрунтувати педагогічні умови і розробити модель процесу формування готовності до попередження конфліктів майбутніх учителів фізичного виховання;

– експериментально перевірити ефективність моделі формування готовності до попередження конфліктів майбутніх учителів фізичного виховання у процесі фахової підготовки.

У дослідженні планується перевірка гіпотези про те, що процес формування готовності до попередження конфліктів буде більш ефективним у разі створення таких педагогічних умов:

– доповнення змісту дисциплін «Педагогіка фізичного виховання та спорту» та «Психологія фізичного виховання та спорту» через уведення змістових модулів, орієнтованих на формування готовності до попередження конфліктів;

– актуалізація професійного інтересу студентів до проблем розв'язання педагогічних конфліктів шляхом безпосередньої взаємодії з агентами професійної соціалізації – викладачами, учителями фізичного виховання;

– використання нетрадиційних, контекстно орієнтованих форм лекцій, спрямованих на формування у студентів готовності до попередження конфліктів;

– відтворення на практичних заняттях соціально-психологічних особливостей педагогічних конфліктів, типових для уроків фізичного виховання, з метою освоєння студентами цінностей, норм і поведінкових патернів, що лежать в основі готовності до попередження конфліктів;

– реалізація взаємодоповнюючих методик комплексного контролю розвитку якостей особистості майбутніх учителів фізичного виховання, які забезпечують готовність до попередження конфліктів.

Для досягнення поставленої мети та виконання завдань дослідження доцільне застосування таких методів, як:

– *теоретичні*: аналіз наукових джерел і нормативних документів для конкретизації проблеми формування готовності до попередження конфліктів майбутніх учителів фізичного виховання, характеристики ступеня її розробленості; аналіз і узагальнення філософського, педагогічного, соціологічного, психологічного знання з метою побудови теоретичного базису дослідження, уточнення його поняттєво-категоріального апарату; вивчення, систематизація педагогічного досвіду для виявлення актуальних і перспективних концептів формування готовності до попередження конфліктів; синтез положень наукових підходів, теорій, ідей для формулювання педагогічних умов формування готовності до попередження конфліктів майбутніх учителів фізичного виховання; моделювання відповідного процесу;

– *емпіричні*: діагностичні (анкетування, бесіда, використання соціологічних опитувальників, тестування знань, експертне оцінювання) й обсерваційні (включене й опосередковане спостереження)

для визначення вихідного стану рівня їхньої готовності до здійснення професійної діяльності в конфліктогенному середовищі; педагогічний експеримент для перевірки ефективності педагогічних умов формування готовності до попередження конфліктів майбутніх учителів фізичного виховання;

– методи математичної статистики – з метою обробки результатів дослідження для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних.

Наукова новизна і теоретична значущість результатів дослідження полягатиме в такому:

– *уперше* буде обґрунтовано педагогічні умови формування в майбутніх учителів фізичного виховання готовності до попередження конфліктів, а також розроблено модель відповідного педагогічного процесу, спрямованого на формування в майбутніх учителів фізичного виховання необхідних компетентностей;

– *уточнено* поняття «готовність учителя фізичного виховання до попередження конфліктів»; перелік та зміст необхідних і достатніх компетентностей майбутніх учителів фізичного виховання, які описані через настанови, знання, уміння, патерни поведінки і можуть бути безпосередньо виміряні або зафіксовані;

– *удосконалено* зміст, форми, методи та засоби формування готовності до попередження конфліктів студентів у процесі викладання дисциплін «Педагогіка фізичного виховання та спорту» та «Психологія фізичного виховання та спорту»;

– *подальшого розвитку* набули нормативні, змістові та діагностичні характеристики готовності вчителів фізичного виховання до попередження конфліктів, які можуть стати основою для вдосконалення галузевих стандартів вищої освіти на засадах компетентнісного, контекстного й особистісно орієнтованого підходів.

Практична значущість результатів дослідження полягатиме в тому, що буде розроблено:

– змістові модулі дисциплін «Педагогіка фізичного виховання та спорту» та «Психологія фізичного виховання та спорту», спрямовані на формування готовності до попередження конфліктів майбутніх учителів фізичного виховання;

– комплекс ситуативних завдань, спрямований на формування готовності до попередження конфліктів майбутніх учителів фізичної культури;

– методику оцінювання готовності до попередження конфліктів майбутніх учителів фізичної культури, що інтегрує тест знань, особистісний опитувальник, методику експертної оцінки.

Висновки. Матеріали дослідження та методичні рекомендації можуть бути використані під час розроблення і модернізації діючих навчальних планів і програм підготовки вчителів фізичної культури, а також у системі підготовки і перепідготовки кадрів.

Список використаної літератури:

1. Анцупов А., Шипилов А. Конфликтология : учебник для вузов. Москва : Юнити, 2000. 551 с.
2. Бандурка А., Друзь В. Конфликтология. Харьков : Ун-т ВД України, 1997. 335 с.
3. Войтович М. Розвиток конфліктної компетентності у студентів – медичних психологів на етапі професійної адаптації. *Актуальні проблеми психології*. Т. V. Вип. 12. С. 23–31.
4. Воронцова О., Данечкіна Ю. Конфліктність та конфліктна компетентність особистості. *Вісник Національного університету водного господарства та природокористування : збірник наукових праць*. Рівне, 2006. Вип. 3 (35). С. 302–307.
5. Гришина Н. Я и другие: общение в трудовом коллективе. Ленинград : Лениздат, 1990. 174 с.
6. Дзюба Т. Конфліктологічна компетентність директора школи. *Шлях освіти*. 2004. № 1. С. 29–34.
7. Кляп М. Зміст конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців та особливості її формування. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*: збірник наукових праць. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 1 (5). 384 с. С. 166–173.
8. Козич І. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Запоріжжя, 2008. 254 с.
9. Котлова Л. Конфліктологічна компетентність в системі безперервної освіти. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад*: збірник наукових праць матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції, 27 квітня 2017 р., м. Київ / наук. ред. Н. Муранова. Київ : Національний авіаційний університет, 2018. С. 130–133.
10. Онуфрієва Л., Ренке С. Конфліктна компетентність як складова комунікативної компетентності. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. 2011. Вип. 12. С. 51–764.
11. Левкович А. Конфліктологічна компетентність майбутнього вчителя початкової школи: теоретичний аналіз. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 46–50.
12. Ложкин Г., Повякель Н. Практическая психология конфликта : учебное пособие. Киев : МАУП, 2002. 256 с.
13. Матвійчук Т. Конфліктологія : навчально-методичний посібник. Львів : Гаоич-Прес, 2018. 76 с.
14. Мухіна Л. Механізми і засоби формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. Вип. 1. Т. 2. С. 92–96.
15. Пірен М. Конфліктологія : підручник. Київ : МАУП, 2003. 360 с.
16. Філь С. Визначення, зміст та структура конфліктологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота»*. 2011. Т. 123. С. 20–24.
17. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность: Монография. Красноярск, 1996. 157 с.
18. Хасан Б. Конструктивная психология конфликта : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд. Москва : Юрайт, 2018. 204 с.

Zaitseva O. Formulation of the problem of forming the readiness of future teachers of physical education to prevent conflicts in professional activity

The article reveals the brief review of publications about issues of forming future physical education teachers' aptitude for conflict prevention in professional activity. The author represents main contradictions of future physical education teachers' vocational trainings with reference to forming aptitude for conflict prevention in professional activity. The researcher states that issue of future physical education teachers' aptitude for conflict prevention has not got appropriate clarification in scientific investigations yet. The author stresses that modern syllabus and training program do not highlight the essential points of forming aptitude for conflict prevention in professional activity. In the article there is a verification of relevance of the study; the study is aimed to acknowledge the appropriateness of pedagogical conditions, as well as the experimental proof of model effectiveness which is about preparation future physical education teachers to prevent conflicts in their professional activity. The author represents scholar like apparatus of the research, states the hypothesis about designing pedagogical conditions appropriateness, such as:

– adjusting the syllabus content of the subjects "Pedagogics of Physical Education and Sports" and "Psychology of Physical Education and Sports" due to unit modules implementation, these modules are focused on forming aptitude for conflict prevention;

– mainstreaming students' professional interest to the issues of pedagogical conflict resolution by means of close co-operation of professional socialization agents – for instance, teachers, coaches, physical education teachers;

– using different alternative, non-traditional, context-based forms of lectures, focused on students' gaining aptitude for conflict prevention in professional activity;

– reconstruction during practical classes the set of social and psychological peculiarities of pedagogical conflicts, typical and frequent for physical education lessons, aiming to be taken in by students some significant values, norms and behavior patterns that are the basis of aptitude for conflict prevention in professional activity;

– embedding several complementary methodologies of complex monitoring the development of future physical education teacher's personality features, that create necessary conflict competence.

In the article the author highlights the scientific novelty of the research, as well as its practical relevance.

Key words: *aptitude, forming, future physical education teacher, competence, prevention conflicts.*

УДК 37.026.6

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.4>**Н. В. Золотухіна**

старший викладач кафедри будівельної інженерії та економіки
Бендерської політехнічної філії
Придністровського державного університету імені Т. Г. Шевченка,
аспірант
ФДБОЗ ВО «Брянський державний інженерно-технологічний університет»

Г. В. Дуднік

старший викладач кафедри будівельної інженерії та економіки
Бендерської політехнічної філії
Придністровського державного університету імені Т. Г. Шевченка

НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Стаття присвячена організації навчально-педагогічної взаємодії в рамках вищої професійної освіти в технічному вищому навчальному закладі. Мета дослідження – систематизація існуючого теоретичного та практичного досвіду здійснення навчально-педагогічної взаємодії, виділення умов його успішного здійснення. Представлена класифікація активних методів навчання. Розглянуто способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які спонукують їх до активної розумової та практичної діяльності у процесі оволодіння матеріалом, коли активний не тільки викладач, але й студенти. Наведено приклади реалізації навчально-педагогічної взаємодії на заняттях із дисциплін будівельного циклу й ігрових зустрічах студентів.

Виділено не вирішені раніше проблеми, виявлено необхідність вивчення взаємодії студента та викладача в закладі вищої освіти. Система навчально-педагогічної взаємодії в ланці «викладач – студент» у вишій якості відрізняється від шкільної не тільки організаційними формами, змістом навчання і виховання, але і самим фактом їх прилучення до загальної професії, а це значною мірою сприяє зняттю вікового бар'єра, що заважає плідній спільній діяльності, сприяє здійсненню базових компетенцій учасників навчально-педагогічної взаємодії з використанням активних методів навчання.

У результаті проведеного аналізу наукових праць зазначили, що специфіка педагогічного спілкування передусім проявляється в його спрямованості. Воно спрямоване на учнів із метою їх особистісного розвитку. Розвиток особистості передбачає максимальну реалізацію її активності, самостійності, ініціативності, відповідальності в навчально-виховному процесі.

У результаті дослідження визначили, що запорукою успішного вдосконалення є підготовка викладача дисциплін із використанням активних методів навчання та різних інтерактивних форм взаємодії, наприклад, ігор, кейс-завдань, мозкових штурмів тощо.

У даній роботі представлена гра «Ерудит-лото», яка була використана на занятті з дисципліни «Залізобетонні та кам'яні конструкції». Це дозволило виявити, що на заняттях у вигляді гри всі студенти активно залучені в навчально-освітній процес, загострюється їхня увага, студенти зосереджені і зібрані під час виконання завдання і відповідей на поставлені питання. Налагоджується робота у групі, студенти стають більш згуртованими, відчувається дух суперництва між командами. Переважає комунікативний і діловий стилі роботи викладача, що сприяє кращому засвоєнню і закріпленню знань, умінь і компетенцій.

Ключові слова: навчально-педагогічна взаємодія, педагогічне спілкування, компетенції, учасники, професійна освіта, активні методи навчання, інтерактивна форма.

Постановка проблеми. На заняттях із дисциплін технічного циклу завжди постає завдання знаходження і вибору способів і методів взаємозв'язаної діяльності викладача й учнів, спрямованої на опанування учнями знань, умінь, навичок, на їх виховання і розвиток. Будівельні дисципліни важкі для сприйняття студентами за традиційного лекційного викладу матеріалу. Тому виникає завдання обов'язкового застосування активних методів навчання для кращого засвоєння матеріалу й активізації пізнавальної діяльності учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчена дисертація на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук І.А. Цатурової на тему «Багаторівнева система мовної освіти у вищій технічній школі». Розглянуто роботи Е.А. Телешової «Модель становлення готовності студентів до аналітичної діяльності в навчально-педагогічному взаємодії» і «Умови успішного навчально-педагогічної взаємодії у вищому навчальному закладі», літературні джерела (В.Ф. Ісаєв, В.А. Петровський, Є.А. Телешова, Г.Н. Серікова), що висвітлюють дану проблему.

Мета статті – розглянути поняття «педагогічне спілкування», «професійно-педагогічне спілкування», «педагогічна взаємодія». Розкрити

поняття «навчально-педагогічна взаємодія» у професійній освіті, показати значущість такої взаємодії та її успішність на заняттях зі спеціальних дисциплін у технічному закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Зпочатку 20-го ст. державні політики багатьох держав спрямовані в бік посилення уваги до особистості кожної людини, ідея рівноправності є характерною і важливою рисою. У системі освіти рівноправна взаємодія відповідає принципам гуманізації, які є основоположними в новій парадигмі освіти. У результаті цього в освіті на перше місце висуваються методологічні підходи, що мають особистісну й індивідуальну спрямованість: індивідуальний підхід, диференційований підхід, особистісно орієнтований підхід, особистісно-діяльнісний підхід, гуманна педагогіка. Зазначені педагогічні теорії змінюють основну схему взаємодії викладача і студентів, тобто суб'єкт-об'єктні відносини. Про роль даних підходів у навчальному процесі пише Е.А. Телешова у своїй роботі [1].

Замість поширеної схеми взаємодії «викладач – суб'єкт педагогічного впливу і управління, студент – об'єкт цього впливу» ми маємо схему суб'єкт-суб'єктного, рівнопартнерського навчального співробітництва викладача і студентів в організованому спільно викладачем вирішенні навчальних, пізнавальних і комунікативних завдань. Отже, основою здійснення освітнього процесу та реалізованих завдань є навчально-педагогічна взаємодія [1, с. 1322].

Під взаємодією розуміють взаємний зв'язок, або взаємну підтримку. Взаємодія являє собою систематично стійке виконання дій, які спрямовані на те, щоб викликати відповідну реакцію партнера, причому викликана реакція, у свою чергу, породжує реакцію того, хто впливає [2, с. 86].

У педагогічній науці в цьому зв'язку часто оперують поняттями «педагогічне спілкування», «професійно-педагогічне спілкування», «педагогічна взаємодія».

На думку І.Ф. Ісаєва, В.А. Сластеніна, педагогічне спілкування – це багатоплановий процес, що породжується цілями і змістом спільної діяльності, який полягає в: організації, встановленні та розвитку комунікації; взаєморозумінні і взаємодії між педагогом і учнями в умовах освітнього процесу [3, с. 22].

Деякими дослідниками педагогічне спілкування розглядається системно. Наприклад, А.В. Петровський під педагогічним спілкуванням розуміє «систему прийомів і навичок взаємодії педагога й учнівського колективу, змістом якої є обмін інформацією, навчально-виховний вплив і організація взаєморозуміння» [4, с. 188]. Педагог виступає ініціатором процесу, організовує його й управляє ним. Він зазначає, що спілкування в діяльності педагога виступає: по-перше, засобом

вирішення власних навчальних завдань; по-друге, системою соціально-психологічного забезпечення виховного процесу; по-третє, способом організації певної системи взаємин викладачів і учнів, що зумовлюють успішність виховання; по-четверте, процесом, поза яким неможливе виховання особистості [4, с. 192].

Подібне визначення пропонує В.А. Кан-Калик. Він розглядає професійно-педагогічне спілкування як систему (прийоми й навички) органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і учнів, змістом якої є обмін інформацією, виховний вплив, організація взаємин за допомогою комунікативних засобів. Причому педагог виступає активатором цього процесу, організує його і керує ним.

Головна мета активації пізнавальної діяльності – це формування активності учнів, що веде до підвищення якості навчально-виховного процесу. Основні чинники, що спонукають учнів до активності: професійний інтерес, творчий характер навчально-пізнавальної діяльності, самостійність, ігровий характер проведення занять.

Під педагогічним спілкуванням розуміється складний процес, що складається з безлічі компонентів – дидактичних, виховних і соціально-педагогічних взаємодій. Педагогічна взаємодія зумовлена й опосередкована навчально-виховною діяльністю, цілями навчання і виховання. Воно наявне в усіх видах діяльності – пізнавальної, трудової, творчої [2, с. 368].

Педагогічна взаємодія сприяє не тільки становленню особистості учня, але і творчому зростанню педагога.

Для творчого зростання педагога у вищих навчальних закладах встановлюють вимоги проведення відкритих занять в інтерактивній формі і проведення певної кількості годин за навчальним планом із дисциплін із використанням інтерактивних форм. Для виконання даних завдань викладач повинен активізувати свою діяльність у вдосконаленні педагогічної взаємодії на заняттях і правильному виборі методів навчання, зробити акцент на активних методах (метод навчання – спосіб взаємопов'язаної діяльності викладача і учнів, спрямований на оволодіння учнями знаннями, навичками і вміннями, на їх виховання і розвиток). Характеризуючи активні методи навчання, А.М. Смолкін поділяє їх на неімітаційні й імітаційні. До неімітаційних методів належать проблемна лекція; лекція удвох; лекція із заздалегідь запланованими помилками; прес-конференція. Імітаційні методи він поділяє на ігрові (ділова гра; інтелектуальна гра; педагогічні ситуації; педагогічні завдання) та неігрові (колективна розумова діяльність).

Термін «навчально-педагогічна взаємодія» уведений у педагогічну науку Г.М. Серіковим. Це взаємодія учнів і педагогічних працівників, спря-

мована на спільне виконання кожним своїх функцій. Ідеться про об'єднання навчальної діяльності із професійною педагогічною діяльністю, учасники освіти стають партнерами. Навчально-педагогічна взаємодія постає як цілісне новоутворення, для якого характерні спільність мотивів, співпраця і взаємні зобов'язання.

Головна особливість освітнього процесу, яка проявляється в цілісності навчально-педагогічної взаємодії, полягає в єдиній спрямованості навчальної та професійної педагогічної діяльності на досягнення цільових пріоритетів, на здійснення задумів, закладених в освітній програмі [6, с. 54].

Розпорядчо-організуючий, взаємопогоджуючий і виконавчо-регулюючий види взаємодії, застосовні на практичних і теоретичних заняттях, реалізуються в інтерактивній формі. У нашому ЗВО регулярно проводяться відкриті заняття у вигляді ігор із різних дисциплін. У студентів популярна ігрова форма занять, вони завжди беруть активну участь у них, часто є ініціаторами, тоді всі запитання і завдання за розділами дисципліни готують самостійно. Наведемо приклад плану відкритого заняття з дисципліни «Залізобетонні та кам'яні конструкції».

План проведення відкритого практичного заняття з дисципліни «Залізобетонні та кам'яні конструкції», дата: 14 березня 2018 р., час: 8:30.

Місце проведення – аудиторія 405, корпус Б, група – БП14ДР62ПГ1 (411), напрям 08.03.01 «Будівництво», профіль підготовки «Промислове та цивільне будівництво».

Цілі:

I. Навчальні: закріпити раніше отримані знання з теми; навчити працювати з нормативною документацією та схемами, користуватися довідковою та науковою літературою, навчальними виданнями та методичними вказівками; навчити застосовувати отримані знання під час виконання завдань із підбору арматури в залізобетонних елементах; формувати розумову і практичну діяльність, стимулювати пізнавальну активність у студентів.

II. Розвиваючі: розвиток професійної інтуїції, інтелекту, творчих здібностей, самостійності у виборі проектних рішень; розвиток логічного мислення в області залізобетонних конструкцій; розвиток уваги; взаємозв'язок теорії і практики в області залізобетонних конструкцій; розвиток умінь узагальнювати і систематизувати здобуті знання, умінь та навички; розвиток інтелектуальних здібностей у студентів; розвиток комунікативних навичок у групі.

III. Виховний: виховати повагу до думки інших, толерантність, коректність; виховати почуття відповідальності за доручену справу і за ухвалені рішення; виховати почуття колективізму і взаємодопомоги; виховати старанність і акуратність.

Вид заняття: практичне.

Методи навчання:

– за джерелами здобуття знань: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, практичний в інтерактивній формі – гра «Ерудит-лото»;

– за дидактичними цілями: формування вмінь і навичок, які сприятимуть закріпленню й удосконаленню отриманих теоретичних знань.

Формовані компетенції: ЗК-5, ЗПК-8, ПК-13, ПК-16.

Міжпредметні зв'язки: математика, теоретична механіка, основи архітектури і будівельних конструкцій, будівельні матеріали, опір матеріалів.

Внутрішньопредметні зв'язки: лекції, практичні та лабораторні заняття з розділу 1 «Залізобетонні конструкції», тем: «Матеріали для залізобетонних конструкцій», «Залізобетонні елементи, що згинаються» (розрахунок міцності і конструювання), «Стислі залізобетонні елементи» (розрахунок міцності і конструювання).

Комплексно-методичне забезпечення заняття: презентація «Ерудит-лото»; картки, гральний кубик, атрибути команд.

Перебіг заняття:

1. Організаційна частина.

Вітання, заповнення журналу, мотивація студентів до навчальної діяльності – повідомлення теми та цілей заняття.

2. Актуалізація опорних знань.

Актуалізація опорних знань за раніше пройденими темами відбувається у вигляді гри «Ерудит-лото».

Умови інтелектуальної гри. У грі беруть участь дві команди. Назви команд: «Сталь», «Бетон». Судить команди журі у складі трьох осіб. Перед початком гри проводиться жеребкування з метою визначення порядку відповідей на питання гри.

Число карток лото відповідає числу питань, помножене на число команд. Картки мають різні кольори, відповідно до теми питань. Команда із жеребкування відповідає першій, має право вибрати питання з тієї чи іншої теми. Двома командами зачитується вголос перше питання. У результаті те саме питання обмірковують відразу дві команди. На обговорення питання відводиться від 10 до 30 секунд (залежно від його складності). Коли зазначений час закінчиться, ведучий викликає для відповіді тільки одну команду, незважаючи на те, що готувалися обидві команди. Спочатку відповідає та команда, якій випало за жеребом бути першою.

Журі оцінює відповідь команди. За правильну відповідь відповідальна команда отримує два бали. Якщо команда дає правильну відповідь достроково, то їй нараховуються три бали. Якщо команда дає неправильну відповідь, то ведучий викликає для відповіді іншу команду. Після того як буде отримано правильну відповідь на перше питання від тієї чи іншої команди, оголошують

друге питання. На друге питання право першої відповіді отримує друга команда. І так далі, поки не будуть розіграні всі питання.

Далі проходить конкурс капітанів. Капітани презентують доповідь по темі «Залізобетонні будівлі і споруди».

Далі команди вирішують завдання з підбору робочої арматури, де згинаються елементи прямокутного перетину, проводять перевірку міцності перетину і конструюють елемент.

Журі оцінює презентації капітанів, максимальна кількість балів за даний конкурс – п'ять. За правильно вирішене завдання команда отримує три бали. У грі «Ерудит-лото» перемагає та команда, яка набрала найбільшу кількість балів.

Проводиться гра у вигляді почергового ставлення запитань командам. Далі проводиться конкурс капітанів. Доповіді по темі «Залізобетонні будівлі і споруди».

3. Виконання практичного завдання.

Командам дають картки із завданням. Команда спільно вирішує завдання, а журі підбиває підсумки з питань гри та конкурсу капітанів.

4. Висновок і підбиття підсумків заняття.

Визначається команда-переможець. Вручення грамот учасникам команд.

5. Видача домашнього завдання. Вирішити завдання.

Викладач кафедри БітаЕ – Н.В. Золотухіна.

Аналогічні заняття в ігровій формі проводилися і з інших дисциплін профілю «Будівництво»: «Будівельні машини і засоби малої механізації», «Монтаж металевих і залізобетонних конструкцій», «Геодезія», «Основи інженерної геології» та ін.

На заняттях у вигляді гри всі студенти активно залучені в навчально-освітній процес, загострюється їхня увага, студенти зосереджені і зібрані під час виконання завдань і відповідей на поставлені запитання. Налагоджується робота у групі, студенти стають більш згуртованими, відчувається дух суперництва між командами. Переважає комунікативний і діловий стилі роботи викладача, що сприяє кращому засвоєнню і закріпленню знань, умінь і компетенцій.

Активізуючий ефект на таких заняттях виражається в навчанні студентів обстоювати свою думку, брати участь у дискусіях і обговореннях, ставити запитання своїм товаришам і викладачам, рецензувати відповіді товаришів, оцінювати відповіді та письмові роботи товаришів, допомагати тим, хто відстає в навчанні, пояснювати слабшим учням незрозумілі місця, самостійно вибирати посильне завдання, знаходити кілька варіантів можливого вирішення пізнавального завдання (проблеми), створювати ситуації самоперевірки, аналізу особистих пізнавальних і практичних дій, вирішувати пізнавальні завдання шляхом комплексного застосування відомих їм способів вирішення.

Система навчально-педагогічної взаємодії в ланці «викладач – студент» у вищій якісно відрізняється від шкільної не тільки організаційними формами і змістом навчання і виховання, але і самим фактом їх прилучення до загальної професії, а це значною мірою сприяє зняттю вікового бар'єра, що заважає плідній спільній діяльності, сприяє здійсненню базових компетенцій учасників навчально-педагогічної взаємодії.

До базових компетенцій студентів належать: інформаційна, пізнавальна, розвиваюча, комунікативна, діяльнісна компетенції. Серед компетенцій, здійснюваних педагогічними працівниками, можна виділити інформаційну, навчальну, організаційну, комунікативну, діяльну, регулюючу, оціночну, виховну [7, с. 224].

Серед обраних форм і методів роботи, спрямованих на вдосконалення навчально-педагогічної взаємодії, можна виділити: створення форм спільного спілкування для кращої особової соціалізації студентів, участь в засіданнях, конференціях, лекціях серед населення, виступи у пресі й ін.; спільну науково-дослідну роботу; досвід здійснення професійної діяльності в рамках навчальної/виробничої практики; спільні нерегламентовані, неофіційні контакти, бесіди про науку, мистецтво, професії, книги; участь професорсько-викладацького складу у студентському дозвіллі (огляди, олімпіади, конкурси, круглі столи).

Приклад участі професорсько-викладацького складу нашого вищого навчального закладу у студентському дозвіллі – це щорічне проведення круглих столів на різні теми, наприклад: «Будівництво як галузь народного господарства», «Сучасні будівельні матеріали», «Енергоефективні та ресурсозберігаючі технології» та ін., студентських конференцій, а також щорічні зустрічі кількох груп у неофіційному контакті в інтелектуальних іграх «Брейн-ринг», «Версиада» на різні теми.

У разі використання різних форм і методів, спрямованих на вдосконалення навчально-педагогічної взаємодії, варто приділяти увагу формуванню духу корпоративності, колегіальності, професійної спільності з педагогом; орієнтації системи педагогічного спілкування на дорослу людину з розвиненою самосвідомістю; використання професійного інтересу студентів як основи педагогічної і виховної роботи. Педагогічна дія має бути систематичною і безперервною, переходячи від навчально орієнтованого до науково-пошукового, від офіційно регламентованого до неофіційного, довірчого спілкування.

Висновки і пропозиції. Згодом взаємодія між викладачем і студентом зазнає певних змін. Дані зміни відбуваються тим швидше, чим частіше застосовуються інтерактивні форми проведення занять, а також регулярна участь у різних спільних заходах. Частка участі викладача у спільній

діяльності зі студентом зменшується – з навчальної, організуючої діяльності на початковому етапі вона перетворюється на таку, що має рекомендаційний, орієнтуючий характер. Водночас одні компетенції (інформаційна, навчальна, організаційна, діяльнісна, виховна й ін), що переважали на початковому етапі, поступаються місцем організаційній, комунікативній, регулюючій тощо компетенціям на просунутому етапі.

Діяльність студентів стає більш активною – спостерігається перехід від сприймання (інформаційна компетенція) до активної самостійної роботи з організації, контролю, коригування власної діяльності (діяльнісна компетенція – на просунутому етапі). Отже, усі компетенції учасників навчально-педагогічної взаємодії, зрештою, стають орієнтованими на формування професійної компетенції, а навчально-педагогічна взаємодія – основний чинник розвитку професійної кваліфікації.

Список використаної літератури:

1. Телешова Е.А. Условия успешного учебно-педагогического взаимодействия в высшем учебном заведении. *Материалы 66-й Научной конференции, секция социально-гуманитарных наук. Вестник Южно-Уральского государственного университета.* 2014. С. 1322–1328.
2. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бад. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. 585 с.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект. Белгород, 1992. 100 с.
4. Петровский В.А. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва : Политиздат, 1992. 254 с.
5. Сериков Г.Н. Образование и развитие человека. Москва : Мнемозина, 2002. 146 с.
6. Телешова Е.А. Модель становления готовности студентов к аналитической деятельности в учебно-педагогическом взаимодействии *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура».* 2005. С. 223–228.

Zolotukhina N., Dudnik A. Educational and pedagogical interaction in professional education

The article is devoted to the organization of educational and pedagogical interaction in the framework of higher professional education in a technical higher educational institution (HEI). The aim of the research is to systematize the existing theoretical and practical experience of educational and pedagogical interaction and highlight the conditions for its successful implementation. The classification of active teaching methods is presented. The ways of activation of educational and cognitive activity of students, which encourage them to active thinking and practical activity in the process of mastering the material, when not only the teacher is active, but also students are active, are considered. Examples of implementation of educational and pedagogical interaction at classes of disciplines of a construction cycle and game meetings of students are given.

Highlighting previously unsolved problems, identified the need to study the interaction of student and teacher at the University. The system of higher pedagogical interaction in the link "teacher – student" is qualitatively different from school not only organizational forms and content of training and education, but also by the fact of their belonging to a common profession, and this greatly facilitates the removal of the age barrier to fruitful joint activities, promotes basic competences of the participants of pedagogical interaction with the use of active learning methods.

Analyzing the authors, it was noted that the specificity of pedagogical communication, first of all, is manifested in its orientation. It is aimed at students for their personal development. Development of the personality assumes the maximum realization of its activity, independence, initiative, responsibility in educational process.

As a result, the study determined that the key to successful improvement is the training of teachers in disciplines using active teaching methods and various interactive forms of interaction, for example, games, case studies, brainstorming, etc.

This paper presents the game "Scrabble Lotto", which was used in the classroom on the discipline "Concrete and stone structures". This revealed that in the classroom in the form of a game, all students are actively involved in the educational process, their attention is sharpened, students are focused and collected when performing tasks and answering questions. Group work is improving, students become more cohesive, the spirit of rivalry between the teams is felt. The communicative and business style of the teacher's work prevails, which contributes to the better development and consolidation of knowledge, skills and competencies.

Key words: *educational and pedagogical interaction, pedagogical communication, competences, participants, professional education, active teaching methods, interactive form.*

УДК 378.012–027.1 (045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.5>

I. В. Каденко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри природничих дисциплін
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

А. С. Щетініна

студентка психолого-педагогічного факультету
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті надано аналіз сутності поняття «професійний розвиток». Простежено сутність процесу професійного розвитку з погляду різних галузей знань, а саме філософії, психології та педагогіки. У даній роботі професійний розвиток педагогів розглядається як спіралеподібний поступовий безперервний процес здобуття особистістю якісно нового рівня професійної діяльності, що спирається на методологію філософії, психології, педагогіки, які дають теоретичне обґрунтування змісту, принципів, форм і методів професійного зростання педагогів.

Проведено аналіз літературних джерел стосовно проблематики професіоналізму, професійного розвитку, педагогічної культури, педагогічної майстерності та ін. Встановлено, що феномен професійного розвитку має певну структурованість, яка відображається в мотивах, компонентах, наукових підходах, принципах організації, умовах та спільних засадах розвитку, які були наведені в даній роботі.

Відзначено, що продуктивність педагогічної діяльності визначається структурою професійної мотивації педагога; серед мотивів найбільшу цінність становлять реально діючі та мотиви розуміння. Позитивним є оптимальне поєднання різних підходів, які значною мірою доповнюють один одного. Отже, професійний розвиток педагогів ґрунтується на комплексній інтеграції філософських, психологічних та педагогічних теорій, концепцій і підходів.

Зазначено, що в поданих визначеннях сутності професійного розвитку простежується схожість думок стосовно питання його розгляду як безперервного процесу, що веде до особистісних змін і формування професійних якостей. У результаті проведеного аналізу різних поглядів на дану проблему зазначено, що, категорію професійного розвитку можна визначити як процес закономірних змін, що включає кількісні і якісні перетворення у професійній діяльності в контексті життєвого розвитку.

Ключові слова: професійний розвиток педагогів, мотиви, компоненти, наукові підходи, принципи організації, умови, спільні засади розвитку.

Постановка проблеми. У наш час процеси глобалізації зумовлюють формування єдиного міжнародного освітнього простору, багатогранність якого забезпечується збереженням неповторності й унікальності різноманітних освітніх систем. Сучасна освітня система України характеризується високою якістю освітніх послуг незалежно від часових та просторових чинників, тому актуальною є потреба у висококваліфікованих спеціалістах, здатних адаптуватися до викликів нового тисячоліття. Такими спеціалістами нової формації мають стати сучасні педагоги, які повинні нести учням не просто нові знання, а новий тип оволодіння інформацією. У зв'язку із цим особливого значення набуває переорієнтація мислення вчителя на усвідомлення принципово нових вимог до його педагогічної діяльності, до необхідності його професійного розвитку.

Мета статті – аналіз феномену професійного розвитку в сучасному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Професійний розвиток характеризується багатогранністю, що ускладнює можливість чіткого визначення поняття «професійний розвиток педагогів».

У тлумачному словнику «розвиток» розглядається як «процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого; як ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості» [18], а «професійний» – «пов'язаний із певною професією» [17]. Енциклопедія освіти дає таке визначення розвитку людини – «зміни живої людської системи, зміни не випадкові, а необхідні і послідовні, пов'язані з певними етапами її життєвого шляху, зміни прогресивні, тобто такі, що характеризують її рух від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, її структурне перетворення і функціональне вдосконалення» [5]. Під розвитком також розуміють ріст або реалізацію здібностей та потенціалу особистості за допомогою

навчання та здобуття освіти [2]. «Професійний розвиток» у педагогічному словнику тлумачиться як ріст, становлення професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань та вмінь, активне кількісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, яке приводить до принципово нового строю і способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії [8]. Це тлумачення доповнює поняття «безперервний професійний розвиток», яке визначається як безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності [21].

Витоками становлення педагогічної категорії «професійний розвиток» слід вважати психологію та філософію. З погляду філософії концепція розвитку пов'язана з певним розумінням часу і являє собою рух не прямий, а спіралеподібний, де поступальний рух чергується з рухом по колу. Важливою умовою розвитку вважається розв'язання суперечностей, що виникають у формі боротьби та взаємодії протилежностей, заперечення старого й появи нового. Нове перериває існування старого, забираючи в нього все позитивне. У такому разі цінність заперечення визначається тим, яка його роль у творенні нового. Як наслідок відбувається перехід на якісно новий рівень [20].

З погляду психології сутність процесу професійного розвитку особистості розглядається під різними кутами і визначається як індивідуальна форма існування особистості. На думку Т. Прокоф'євої, розвиток особистості – це безперервний, протягом усього життя, процес інформаційного наповнювання, який у різні періоди життя трансформується з кількісного стану в якісний [16]. М. Петраш, посилаючись на роботи Л. Анциферової, вважає, що сутність діалектики розвитку проявляється в постійній зміні потенційних й актуальних особливостей людини, коли новоутворення кожного рівня розвитку особистості включаються до складу наступної стадії, більш високого рівня розвитку [14].

У педагогіці професійне становлення особистості розглядається як процес вирішення професійно значущих завдань – пізнавальних, комунікативних, морально-етичних, під час якого фахівець опановує необхідний комплекс ділових і моральних якостей, пов'язаних із його професією [9]. У процесі розвитку особистості відбувається і становлення її цілісності. На думку К. Левітана, ця цілісність являє собою спрямованість, яка дозволяє забезпечити безперервність, наступність усіх періодів розвитку особистості, а також розкриття необхідних якостей особистості.

В. Ігнатова сутність професійного розвитку визначає як «безперервний процес накопичення і прояву потенційного в особистості (єдність можливого і здійсненого, потенційного і актуального), що сприяє розширенню і поглибленню її зв'язків із навколишнім світом, суспільством, іншими людьми, собою, який характеризується спадковими, психологічними, соціальними і педагогічними чинниками». Шлях «становлення особистості» забезпечується «вихованням, навчанням, освітою, самоосвітою, педагогічною підтримкою, супроводом, корекцією, організованою соціалізацією» [7].

Дослідження Галини Яремко [23], яка у своїй роботі аналізує вітчизняні та закордонні науково-педагогічні джерела, стосовно проблематики професійного розвитку вчителів свідчать про те, що дана категорія є надзвичайно актуальною на початку XXI ст. Вона наголошує, що ефективний професійний розвиток педагогів сприяє запровадженню позитивних змін у знаннях і переконаннях учителів, практиці викладання та впливає на покращення результатів навчальних досягнень учнів, отже, стає ключовим рушієм у реформуванні школи, а тому потребує детальнішого вивчення.

Ю. Сліпич [19], аналізуючи дану проблематику, робить висновок, що професійний розвиток педагогів – це спіралеподібний поступовий безперервний процес здобуття особистістю якісно нового рівня професійної діяльності, що спирається на методологію філософії, психології, педагогіки, які дають теоретичне обґрунтування змісту, принципів, форм і методів професійного зростання педагогів. Професійний розвиток педагогів зумовлений єдністю професійного інтелекту, індивідуального досвіду, особистісних якостей, мотиваційної спрямованості, у процесі якого відбувається розв'язання суперечностей. Основою й рушійними силами професійного розвитку виступає пізнання свого «Я», саморозвиток особистості.

Ці положення знаходять підтвердження в роботі Н. Мукан, де зазначено: «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл є процесом, який починається на етапі професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу і триває впродовж всієї життєдіяльності педагога». Також автор зауважує, що феномен професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл полягає в особливості змістового наповнення професійного розвитку вчителів, яке охоплює не тільки знання, вміння і навички педагога, але й основні цінності цивілізації загалом та педагогічної професії зокрема, і формуванні відповідального ставлення та відданості педагогічній діяльності. Вивчення професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл дає можливість розглядати вчителя як індивіда та фахівця, що навчається впродовж усього життя, отже, проходить певні етапи

становлення й розвитку, досягаючи педагогічної майстерності [12].

У монографії Л. Мартинець вказано, що особистість учителя як фахівця характеризується такими якостями, як професіоналізм, педагогічна культура, педагогічна майстерність, професійно-педагогічна компетентність, педагогічні здібності, професійно-педагогічний потенціал, педагогічна техніка, педагогічна творчість.

У контексті нашої роботи цікавими є визначення професіоналізму, педагогічної культури та педагогічної майстерності, які розкриті в науковій роботі Л. Мартинець [10].

За Л. Мартинець, професіоналізм – це інтегрована якість особистості вчителя, результат його творчої педагогічної діяльності, здатність продуктивно, грамотно розв'язувати соціальні, професійні й особистісні завдання.

У свою чергу, педагогічна культура визначається автором як вищий вияв професіоналізму вчителя, який охоплює такі компоненти: наукову ерудицію; загальну культуру; педагогічне мислення; педагогічну етику; культуру мовлення; культуру спілкування; духовне багатство; культуру професійного здоров'я; наукову організацію праці; прагнення до самовдосконалення тощо. Автор наголошує, що педагогічну культуру слід формувати цілеспрямовано і постійно розвивати, оскільки саме вона забезпечує вдосконалення навчально-виховного процесу і самовдосконалення кожного педагога. Доведено, що чим вищою є професійна культура педагога, тим різноманітніша й ефективніша його взаємодія з учнями. Саме вона дає змогу вчителю піднятися до вершин педагогічної майстерності, яка є синтезом наукових знань, умінь і навичок, методичного мистецтва й особистісних якостей педагога. Педагогічна майстерність характеризується високим фаховим рівнем педагога, його високою загальною культурою та педагогічним досвідом. Вона є результатом багаторічного педагогічного досвіду і творчого саморозвитку.

Неоднозначні висновки Л. Мартинець стосовно педагогічної майстерності, яка, на її думку, дає змогу досягнути високих оптимальних результатів за умов малих затрат сил учителя й учнів. Щоб оволодіти педагогічною майстерністю, треба постійно працювати над собою, пропускаючи передовий педагогічний досвід крізь себе, опановуючи нові технології навчання і виховання, формуючи свою чітку професійну позицію [10].

Феномен професійного розвитку має певну структурованість, яка відображається в мотивах, компонентах, наукових підходах, принципах організації, умовах та спільних засадах розвитку, які розглянуті нами і наведені в даній роботі.

Науковці виділяють різні мотиви, що сприяють розвитку педагогів. На думку Л. Подимової та В. Сластеніна, важливою мотивацією в роз-

критті особистості педагога та здатності його до подальшого професійного зростання виступає сприйняття педагогічних інновацій. А. Деркач експериментально довів, що результативність роботи педагога залежить від мотивації творчих потреб. Л. Захарова виділяє такі види професійних мотивів учителів: матеріальні стимули; професійні мотиви; спонукання, пов'язані із самоствердженням; мотиви особистісної самореалізації.

Важливим чинником, що впливає на результативність праці педагога, також є вмотивованість вибору професії, ставлення до своєї праці. Л. Момот виділяє три групи мотивів: мотиви, що реально діють; мотиви розуміння; мотиви вимушеності.

Реально діючі мотиви професійного розвитку педагогів виникають без допоміжної зовнішньої актуалізації і проявляються у процесі професійної діяльності педагога. Вони свідчать про внутрішню потребу подальшого розвитку, про постійний інтерес до змісту роботи, про бажання самовдосконалюватися.

Мотиви розуміння з'являються під впливом конкретних обставин, пов'язаних із необхідністю вдосконалювати навчально-виховний процес і характеризуються не прагненням до самовдосконалення, а звичкою сумлінно виконувати свої обов'язки.

Мотиви вимушеності характеризуються апатичністю, незацікавленістю педагога подальшим підвищенням своєї кваліфікації і проявляються в ситуаціях незаперечної важливості і необхідності (ліквідація зауважень, виступ на семінарах, участь у виставковій роботі).

Найбільшу цінність, безумовно, становлять реально діючі та мотиви розуміння, які формуються системою управління професійним розвитком педагогів. Цей процес пов'язаний з аналізом роботи, з усвідомленням необхідності професійного зростання, з розробкою шляхів самовдосконалення і потребує осмислення та розуміння [13].

Посилання на необхідність мотивації вчителя до результативної педагогічної праці знаходимо в педагогічній спадщині В. Сухомлинського: «Необхідною передумовою професійного розвитку педагогів є внутрішня потреба у творчій праці, прагнення до постійного поповнення знань, бажання вдосконалення. Саме такий учитель-професіонал здатний оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, сформувати світогляд учнів та розвинути їхні здібності» [6].

Отже, продуктивність педагогічної діяльності визначається структурою професійної мотивації педагога. Чим оптимальніший комплекс мотивів його праці, тим вище показники його професійності.

Важливим показником професійного росту педагога вважається і розвиток його інтелекту (розумових здібностей), який є джерелом інно-

вацій у всіх сферах діяльності людини. Усі завдання, які стоять перед людиною, розв'язуються завдяки інтелекту. Науковці (Р. Кеттел, Дж. Дас, Р. Стернберг, Г. Гарднер) пропонують різні теорії інтелекту. Р. Кеттел говорить про два типи інтелекту, які відрізняються динамікою свого розвитку – текучий та кристалізований. Текучий інтелект, на думку вчених, відображає біологічні можливості нервової системи – її працездатність та інтегративність. Він розвивається до закінчення юнацького періоду життя людини, а потім відбувається поступове його зниження. Другий тип інтелекту, кристалізований, який підвищується протягом життя, пов'язаний з усвідомленістю людиною свого «Я» і тими знаннями, які вона набула, підданий впливу освіти та культури. Це здатність людини встановлювати відносини, формулювати судження, аналізувати проблеми і використовувати засвоєні нею стратегії для розв'язання завдань [15].

Науковець Дж. Дас пропонує теорію інтелекту, що базується на переробці інформації. Відповідно до теорії Р. Стернберга, ідеться про «успішний інтелект», який складається з аналітичних здібностей особистості (судження, оцінки, аналізу), творчих здібностей (уяви, прогнозування, винаходу) та практичних здібностей (дії, творення, практичної реалізації).

Дослідник проблематики професійного розвитку педагогів Р. Елмор (R. Elmore), базуючись на аналізі досліджень та професійної літератури, виділяє компоненти, які сприяють успішному навчанню учнів. Це професійний розвиток, який:

- фокусується на добре сформульованій меті, зосередженій на вивченні учнями основних дисциплін і умінь, ґрунтуючись на аналізі вивчення учнями певних предметів у відповідних умовах;
- ґрунтується на вивченні конкретних компонентів навчальної програми чи педагогіки, базуючись на дослідженнях чи практиці, що пов'язані з відповідними проблемами викладання чи вивчення учнями предметів у контексті сучасної школи;
- передбачає активну участь лідерів та працівників школи;
- розвиває, зміцнює та підтримує роботу у групах, використовуючи спільну практику в межах школи та мережі шкіл;
- підтримує увагу протягом тривалого періоду часу, втілює очікування щодо постійного вдосконалення;
- використовує оцінювання для активного моніторингу навчання учнів та забезпечення зворотного зв'язку щодо навчання і практики педагогів;
- втілює чітко сформульовану теорію чи модель навчання дорослих;
- моделює ефективну практику викладання у школах і відповідає їй [1].

Цікавими виявляються наукові підходи до вивчення процесу професійного розвитку педагогів. Одним із провідних підходів є акмеологічний. Наука акмеологія досліджує проблему становлення і розвитку особистості як професіонала педагогічної діяльності. Умовою продуктивної творчої діяльності сучасної людини є освіта та, відповідно, професіоналізм особистості, який формується на підставі освітньої діяльності, індивідуальності у вирішенні практичних і теоретичних, спеціальних і професійних завдань. Автори акмеологічної концепції професійного розвитку відзначають, що професіоналізм особистості досягається у процесі формування професійно важливих здібностей, розвитку особистісно-ділових якостей, розширення простору особистості, її професійного і морального збагачення, рефлексивної організації, рефлексивної культури, творчого й інноваційного потенціалу, мотивації досягнень, розкриття творчого потенціалу, наявності сильної й адекватної мотивації [4]. Акмеологи підкреслюють, що навіть за досягнення високого рівня професіоналізму фахівці не припиняють розвиватися.

У науковій статті В. Шарко, окрім акмеологічного підходу до професійної підготовки вчителя, виокремила і такі підходи, як: гуманістичний, праксеологічний, компетентнісний, синергетичний, системний, аксіологічний, герменевтичний, культурологічний, діяльнісний, рефлексивний, технологічний, особистісно орієнтований, інтегративний, андрагогічний, адаптаційний, контекстний [22]. Автор стверджує, що така різноманітність дає змогу науковцям вибирати той чи інший підхід, але найчастіше вчені спираються на сукупність декількох підходів, що підвищує ефективність підготовки.

У деяких працях науковців акцентується увага на функціональному та методологічному підходах в педагогіці, які забезпечують реалізацію професійного розвитку педагогів [12].

С. Мирошник [11], аналізуючи сучасні підходи та, відповідно, концепції організації професійного розвитку педагогів, вбачає позитив в оптимальному поєднанні всіх зазначених підходів, які значною мірою доповнюють один одного та яким притаманні спільні ознаки: за реалізації всіх концептуальних засад організації професійного розвитку педагога залучається, ураховується й використовується його досвід; особистість є суб'єктом навчання й розвитку; цей процес має професійний контекст.

Виділяються загальні характеристики, які об'єднують різні підходи та концепції професійного розвитку, а саме: урахування закономірностей розвитку й саморозвитку фахівця та певних умов, у яких здійснюється його професійний розвиток; забезпечення самореалізації творчого потенціалу особистості; набуття нею конкурентоспроможності та мобільності в соціумі як нама-

гання забезпечити високу якість і ефективність своєї діяльності, здатність ставити цілі й вирішувати завдання в певних умовах.

Науково-теоретичні пошуки дозволяють виокремити основні принципи організації професійного розвитку педагогів: перетворення наукових істин на живий досвід творчої праці; інтеграція освіти та спеціальної педагогічної, психологічної і методичної підготовки; органічне поєднання професіональних якостей вчителя і вихователя; неперервна самостійна робота з розвитку професійної компетентності; єдність і взаємозв'язок теоретичної та практичної підготовки; спілкування із книгою як засіб професійного та загальнокультурного розвитку; наявність ідеї як стимулу самовдосконалення.

Нами проаналізовано основні умови, необхідні для професійного розвитку вчителів у системі неперервної педагогічної освіти: внутрішня мотивація педагогів до підвищення кваліфікації (усвідомлення розбіжностей між власними цілями та практикою); критичний аналіз наявних знань, умінь, навичок, ставлення до роботи вчителя (усвідомлення цінності власних знань теорії і практики, недостатності своїх знань та потреби оволодіння новими); конструювання нових знань, розвиток умінь, навичок, надій та ставлення вчителя до роботи (усвідомлення цілей навчальної діяльності, практичного застосування нових знань, умінь і навичок); когнітивна реструктуризація знань (усунення дисонансу між попередньо освоєними та новими знаннями і реаліями сучасності); створення соціального клімату, сприятливого для професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл (співпраця між колегами та науково-педагогічними працівниками університетів, дослідниками в галузі освіти; повага та довіра, які сприяють відкритому обговоренню ідей і досвіду), що є однією з основних ідей конструктивізму.

На основі проведеного дослідження виокремлено спільні засади, на яких ґрунтується професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у розвинутих країнах світу: об'єктивна реальність та ідеї комплексної системної проєкції навчального процесу; соціальний аспект професійного розвитку й інтеграційні зв'язки між наукою, ідеологією, реаліями повсякденного життя суспільства; принципи автономності й різноманітності; конструктивізм, згідно з яким знання генеруються під дією внутрішніх (теорії, ідеї, інтереси, потреби людини) та зовнішніх (теорії, досвід, інтереси інших людей) чинників і впливів; комплекс професійних знань, що розвиваються на основі різноманітних джерел походження (емпіричні, технологічні, особисті, етичні, ідеологічні, міжпредметні, знання шкільного предмета, соціально-політичні знання про зміст шкільної освіти, знання педагогічних дисциплін); зміст практич-

них знань на основі досліджень і професійного розвитку вчителів.

На основі проведеного аналізу теоретичних основ професійного розвитку педагогів можемо зробити висновки про те, що в розвинутих країнах світу взагалі та в Україні зокрема професійний розвиток учителів ґрунтується на комплексній інтеграції філософських, психологічних та педагогічних теорій, концепцій і підходів [12].

Отже, професійний розвиток – процес формування суб'єкта професійної діяльності, тобто системи певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення професійної діяльності. У процесі професійного розвитку особистість оволодіває системою професійно важливих якостей, до якої входять комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, освітні, інтелектуальні, психофізіологічні властивості людини. У процесі професійного розвитку формуються світоглядні, етичні якості, спеціальні наукові, технічні, технологічні знання, уміння, навички, здібності особистості фахівця. Можна виокремити кілька етапів і результатів професійного розвитку, або професіонального генезу особистості: професійне самовизначення і вибір професії, професійна підготовка і формування особистісної готовності оволодіння професією, професійна освіченість, компетентність, майстерність, культура фахівця [3].

Підсумовуючи різні погляди на дану проблему, категорію професійного розвитку можна визначити як процес закономірних змін, що включає кількісні та якісні перетворення у професійній діяльності в контексті життєвого розвитку.

Висновки. Нами проведено аналіз літературних джерел стосовно сутності поняття «професійний розвиток» та проблематики професіоналізму, професійного розвитку, педагогічної культури, педагогічної майстерності й ін. Простежено сутність процесу професійного розвитку з погляду різних галузей знань, а саме філософії, психології та педагогіки. Встановлено, що феномен професійного розвитку має певну структурованість, яка відображається в мотивах, компонентах, наукових підходах, принципах організації, умовах та спільних засадах розвитку, які були наведені в даній роботі.

Зазначено, що в поданих визначеннях сутності професійного розвитку простежується схожість думок стосовно питання його розгляду як безперервного процесу, що веде до особистісних змін і формування професійних якостей. Узагальнено різні погляди на дану проблему, отже, категорію професійного розвитку можна визначити як процес закономірних змін, що включає кількісні та якісні перетворення у професійній діяльності в контексті життєвого розвитку.

Список використаної літератури:

1. Elmore R. Bridging the gap between standards and achievement: the imperative for professional development in education. Washington DC : Albert Shanker Institute, 2002. 40 p.
2. Борова Т. Роль коучингу в системі адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників. Новий Колегіум. 2011. № 3. С. 27–32.
3. Воротникова І. Професійний розвиток вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти в умовах інформаційного суспільства. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2012. № 15 (2). С. 143–150.
4. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 256 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Кремень. Київ : Юрінком-Інтер, 2008. 1040 с.
6. Жорова І. Професійний розвиток педагогів у системі науково-освітніх координат КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»: від витоків до сьогодення. Таврійський вісник освіти. 2014. Спец. вип. С. 4–72.
7. Игнатова В., Барановская Л. Содействие как педагогическая стратегия. Сибирский педагогический журнал : научно-практическое издание. Новосибирск : Немо пресс. 2008. № 14. С. 44–52.
8. Коджаспирова Г., Коджаспиров А. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва : Академия, 2003. 176 с.
9. Левитан К. Личность педагога: становление и развитие. Саратов, 1991. 168 с.
10. Мартинець Л. Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів: сучасний стан та проблеми. Навчання і виховання обдарованої дитини. 2017. Вип. 1. С. 8–16.
11. Мірошник С. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. Народна освіта. 2016. Вип. 2. С. 13–18.
12. Мукан Н., Грогодза І. Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 5. С. 18–27.
13. Передовий педагогічний досвід: теорія і методика / за ред. Л. Момот. Київ : Радянська школа, 1990. 141 с.
14. Петраш М. Кризисы профессиональной жизни в контексте развития взрослых : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Санкт-Петербург, 2004. 235 с. URL: <http://www.diplomnic.ru/rabota/12575.html>.
15. Природа інтелекту. URL: http://www.referatcentral.org.ua/psychology_load.php?id=326&starttext=1.
16. Прокофьева Т. Развитие личности по теории Э. Эриксона и по модели А. URL: <http://www.socionics.ru/ericson.htm>.
17. Професійний (літературне значення). URL: <https://slovopedia.org.ua>.
18. Розвиток (значення). URL: <https://uk.m.wikipedia.org>.
19. Сліпич Ю. Професійний розвиток педагогів як педагогічна категорія. Молодь і ринок. 2011. № 1. С. 132–135.
20. Спиркин А. Основы философии : учебное пособие для вузов. Москва : Политиздат, 1988. 592 с.
21. Ходанич Л., Палько Т. Короткий словник термінів НУШ для професійного мовлення вчителя. 2018. URL: <https://naurok.com.ua>.
22. Шарко В. Теоретичні засади методичної підготовки вчителя фізики в умовах неперервної освіти : дис. докт. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 542 с.
23. Яремко Г. Ефективний професійний розвиток педагогів: принципи та компоненти. Молодь і ринок. 2017. № 2. С. 164–168.

Kadenko I., Shchetinina A. The phenomenon of professional development in the modern educational environment

The article analyzes the essence of the concept of "professional development". The essence of the process of professional development is traced from the point of view of different branches of knowledge, namely philosophy, psychology and pedagogy. In this work, the professional development of teachers is considered as a spiral, gradual, continuous process of acquiring a qualitatively new level of professional activity, based on the methodology of philosophy, psychology, pedagogy, that gives a theoretical substantiation of the content, principles, forms and methods of pedagogues.

There is the analysis of literary sources on the issues of professionalism, professional development, pedagogical culture, pedagogical skills, etc. It is established that the phenomenon of professional development has a certain structure, which is reflected in motives, components, scientific approaches, principles of organization, conditions and common principles of development, which were given in the article.

It is noted that the productivity of pedagogical activity is determined by the structure of the teacher's professional motivation; among the motives, the most valuable is efficient and understanding. The positive is the optimal combination of different approaches, which are largely complementary. Therefore, the professional development of pedagogues is based on the complex integration of philosophical, psychological and pedagogical theories, concepts and approaches.

It is noted that the given definitions of the essence of professional development trace the similarity of opinions regarding the issue of consideration as a continuous process leading to personal changes and the formation of professional qualities. The result of different views on this issue is summarized, therefore, the category of professional development can be defined as a process of regular changes, which includes quantitative and qualitative transformations in professional activity in the context of life development.

Key words: *professional development of pedagogues, motives, components, scientific approaches, principles of organization, conditions, common principles of development.*

УДК 378.046.4

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.6>**Н. І. Клокар**

доктор педагогічних наук, професор,
заслужений працівник освіти України,
проректор з науково-педагогічної та навчальної роботи
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України

Г. С. Кашина

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освіти дорослих
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПРОГРАМИ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

Статтю присвячено пошуку ефективних методів організації підвищення кваліфікації вчителів трудового навчання та технологій у системі післядипломної освіти, що забезпечує їх професійний та особистісний розвиток. Зазначено, що проблема неперервної освіти вчителів нині актуальна в педагогічній науці, проте науковці не сформували практичних напрямів реалізації розроблених теорій у цілісному процесі професійного розвитку вчителя трудового навчання та технологій. З метою забезпечення ефективності професійного й особистісного розвитку вчителів трудового навчання та технологій розроблено програму курсів підвищення кваліфікації, яка впроваджена у провідних закладах вищої освіти України. Під час виконання програми вчителі повинні овоїти низку сучасних інструментів, методів і технологій, які забезпечать успішне виконання завдань педагогічної діяльності, ефективне входження в загальний інформаційно-освітній простір, науково-інформаційне та комунікаційне освітнє середовище, розроблення та впровадження методичних проєктів. Методологічною основою для впровадження програми курсів підвищення кваліфікації вчителів технологій є концептуальні положення компетентнісного, системного, акмеологічного та синергетичного підходів.

Однією з форм освітньої діяльності вчителів трудового навчання та технологій на курсах підвищення кваліфікації є виконання випускних (атестаційних) творчих робіт чи авторських проєктів. Випускна робота є головним показником успішності підвищення кваліфікації слухача, важливою формою самостійної освітньої діяльності вчителя, у процесі якої він удосконалює знання, уміння та навички проведення наукових досліджень, організації самостійної творчої діяльності. Виконаний проєкт допомагає визначити рівень професійної підготовки вчителя (теоретичної та спеціальної), умінь діалектично мислити та творчо застосовувати знання у процесі вирішення технологічних завдань на практиці.

Розроблена програма курсів підвищення кваліфікації вчителів технологій охоплює основні науково-теоретичні підходи сучасної педагогічної науки, передусім на основі компетентнісного підходу як одного зі стратегічних напрямів державної політики в освітній галузі, яка орієнтована на досягнення певного освітнього результату.

Ключові слова: вчителі трудового навчання та технологій, курси підвищення кваліфікації, післядипломна освіта, професійний розвиток, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. Стрімкі процеси інформатизації та впровадження цифрових технологій практично в усі сфери діяльності сучасного суспільства суттєво змінюють вимоги до діяльності педагогічних працівників. Тому необхідними та невід'ємними складовими частинами педагогічної діяльності стають постійні самоосвіта та підвищення кваліфікації. Нині більшість педагогічних працівників постійно потребують інформації, яка допоможе визначити правові засади педагогічної діяльності, новітні технології навчання, моніторингу оцінювання досягнень здобувачів освіти. Актуальним стає розроблення нових програм під-

вищення кваліфікації педагогічних працівників, що забезпечать професійний розвиток і самовдосконалення.

З метою забезпечення ефективності професійного розвитку вчителів технологій розроблено програму курсів підвищення кваліфікації, яка впроваджена в Навчально-науковому інституті неперервної освіти Національного педагогічного університету (далі – НПУ) імені М.П. Драгоманова та Державному вищому навчальному закладі (далі – ДВНЗ) «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук (далі – НАПН) України. Учителі технологій під час вико-

нання програми підвищення кваліфікації повинні освоїти низку сучасних інструментів, методи та технології, які забезпечать успішне виконання завдань педагогічної діяльності, ефективно входження в загальний інформаційно-освітній простір, науково-інформаційне та комунікаційне освітнє середовище, розроблення та впровадження методичних проєктів із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема професійного розвитку педагогічних працівників загалом і вчителів трудового навчання та технологій у системі післядипломної освіти зокрема відображена у психолог-педагогічній науці під час вирішення широкого кола теоретичних і практичних питань, пов'язаних з упровадженням компетентнісного підходу. Так, теоретичні засади змісту післядипломної освіти педагогічних кадрів висвітлено у працях українських науковців В. Бондаря, І. Зязюна, М. Красовіцького, В. Маслова, Н. Ничкало, В. Олійника, С. Сисоєвої, А. Чернишова, В. Швидуна, В. Юрисова й ін. Вони найповніше розкрили сутність післядипломної освіти педагогічних працівників, розглядали цю ланку неперервної освіти як процес збагачення професійної та загальної культури вчителя; довели, що формування особистості фахівця відбувається не лише у процесі первинної вузівської підготовки, а й під час різнобічного розвитку в системі післядипломної освіти. На їхнє переконання, саме навчання в системі післядипломної освіти спрямовується на забезпечення освітніх потреб учителів, що реалізуються в подальшій педагогічній діяльності. Передусім це відбувається завдяки спрямуванню процесу неперервної освіти педагогів на розширення інтелектуальної обізнаності, оновлення та суттєве доповнення здобутих психолог-педагогічних знань, вивчення нових технологій організації педагогічного процесу, узагальнення й упровадження перспективного педагогічного досвіду.

Проте науковці не сформуливали практичних напрямів реалізації розроблених теорій у цілісному процесі професійного розвитку вчителя трудового навчання та технологій. До того ж питання оновлення та розвитку професійної компетентності вчителів трудового навчання та технологій здебільшого розглядалися побіжно, перевага віддавалася проблемам формування пізнавальної самостійності, готовності до використання комп'ютерних засобів, визначення методичних засад використання ІКТ у підготовці вчителя трудового навчання та технологій.

Мета статті – довести, що розроблена структура курсів підвищення кваліфікації вчителів технологій, послідовність та логіка змістових модулів і тем дозволяють педагогічним працівникам повністю оволодіти сучасними інструментами, мето-

дами та технологіями, інформаційно-комунікаційними технологіями, необхідними для успішної організації та проведення педагогічної діяльності.

Теоретичні передумови. Методологічною основою для впровадження програми курсів підвищення кваліфікації вчителів технологій є концептуальні положення компетентнісного, системного, акмеологічного та синергетичного підходів.

Компетентнісний підхід насамперед орієнтований на результати навчання, забезпечує аксіологічний, мотиваційний, рефлексивний, пізнавальний, оперативний, діяльнісний і технологічний показники; передбачає засвоєння відповідних знань і вмінь, а також особистий досвід. Системний підхід в організації курсів підвищення кваліфікації виконує функцію організації стійкої впорядкованості та логіки побудови курсу, його систематичне впровадження в усі типи педагогічної діяльності вчителів технологій. Акмеологічний підхід, який визначає відповідність щодо індивідуального та професійного розвитку вчителя технологій, орієнтується на їх постійне самовдосконалення та здатність здійснювати самореалізацію, саморегуляцію та самоорганізацію в освітньому процесі. Синергетичний підхід реалізується в залученні вчителів технологій до пошукової та дослідницької діяльності у створенні гнучких навчальних умов, власної освітньої траєкторії.

Зміст навчальної програми курсу підвищення кваліфікації вчителів технологій відповідає сучасним тенденціям розвитку середньої освіти в галузі технологій і забезпечує якісне навчання педагогічних працівників з новим типом мислення та творчої ініціативи, сприяє ефективності їхньої педагогічної діяльності та науковості; розкриває комплекс можливостей та перспектив використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій під час розроблення проєкту науково-педагогічних досліджень учителів технологій. Курсове дослідження орієнтоване насамперед на оновлення та розвиток професійної компетентності вчителів технологій.

Програма курсів підвищення кваліфікації вчителів трудового навчання та технологій, креслення загальноосвітніх навчальних закладів, професійно-технічних училищ, вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації розроблена на основі компетентнісного підходу. Навчання на основі компетентнісного підходу передбачає:

- інтеграцію професійних і особистісних якостей педагога, чітку орієнтацію на майбутню педагогічну діяльність;
- перетворення слухача з пасивного об'єкта педагогічної дії на активного суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності;
- формування готовності до постійного підвищення освітнього рівня, потреби в актуалізації і реалізації свого особистого потенціалу, здатності

самостійно набувати нові знання й уміння, розвитку власних здібностей, прагнення до самореалізації в соціально корисній діяльності;

- використання імітаційно-моделюючих, проектно-дослідницьких методів, контекстного навчання, принципів інтеграції навчальної, проектно-дослідницької діяльності;

- стандартизацію діагностичних замірів із переходом від оцінки знань до оцінки компетенцій і визначення рівня компетентності загалом.

У змісті програми закладено розвиток знання-вченого компонента психолого-педагогічних, академічних і методичних компетентностей учителя:

- знання нормативно-правової бази, концептуальних засад реформування галузі, концепції «Нова українська школа» [4] та сучасних педагогічних технологій у плануванні освітнього процесу;

- знання вікових особливостей та індивідуальних відмінностей перебігу когнітивних процесів у дітей шкільного віку у здійсненні педагогічної діагностики, оцінюванні навчальних досягнень учнів;

- обізнаності у вимогах до організації освітнього середовища, зорієнтованого на особистісний, творчий і духовний розвиток учнів;

- знання основ методології науково-педагогічних досліджень;

- академічні знання з освітніх галузей, у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти VII. Освітня галузь «Технології» [6];

- знання методик викладання освітніх галузей у школі.

У результаті проходження програмного матеріалу вчителі технологій мають розвивати такі компетенції:

- орієнтування в сучасних напрямках розвитку галузі технологій як науки;

- здатність використовувати теоретичні знання і практичні навички для ефективної організації навчально-виховного процесу в сучасних умовах;

- здатність вибудовувати технології трудового навчання;

- ідентифікувати психолого-педагогічні особливості вивчення трудового навчання та забез-

печити їх урахування в організації навчально-виховного процесу із предмета;

- здатність здійснювати логіко-дидактичний аналіз навчального матеріалу шкільних підручників, програм, методичний аналіз спеціальної літератури, сучасних засобів навчання;

- здатність переносити відомі вчителю знання, методи навчання і виховання в умови нових педагогічних ситуацій;

- здатність знаходити нові рішення, створювати нові елементи педагогічних знань, ідей, прийомів для конкретної ситуації;

- здатність здійснювати підбір та розробляти предметний матеріал відповідно до поставлених завдань;

- володіння проектно-технологічною діяльністю у вирішенні педагогічних і навчальних завдань;

- узгодження навчальних програм за горизонталлю для забезпечення міжпредметних зв'язків;

- забезпечення наступності в навчанні між різними ланками ступеневої системи технологічної освіти;

- володіння навичками організації позаурочної роботи із трудового навчання;

- здійснення на різних ступенях навчання рівневої і профільної диференціації навчально-виховного процесу на основі базового змісту технологічної освіти;

- здатність формулювати та вирішувати професійні завдання;

- здатність організовувати рефлексивну і творчу діяльність учнів, пов'язану із засвоєнням предметних компетенцій;

- уміння розв'язувати рівневі олімпіадні завдання, завдання підвищеної складності;

- здатність планувати свою роботу та вчити планувати навчальну роботу учнів;

- здатність організовувати різні види діяльності учнів залежно від поставлених завдань;

- здатність оцінювати навчальні досягнення учнів відповідно до державних стандартів вивчення предмета, вимог різнорівневих програм;

Таблиця 1

Структура фахової компетентності вчителя технологій

| Складник | Зміст |
|-----------------------------|---|
| мотиваційно-ціннісний | відображає систему цінностей, потреб і мотивів фахової діяльності вчителя |
| когнітивний | відображає систему методологічних, професійних, міждисциплінарних наукових знань фахової діяльності |
| процесуально-діяльнісний | передбачає володіння вміннями добирати адекватні меті та завданням методи дослідження й обробки даних, аналізувати наукові факти, обговорювати й інтерпретувати результати дослідження, упроваджувати їх у практику |
| інформаційно-комунікаційний | передбачає володіння методами збирання даних відповідно до гіпотез, створення масивів емпіричних даних, опрацювання різноманітних інформаційних джерел тощо |
| комунікативний | передбачає вміння працювати з учнями, співпрацювати з колегами у фаховій діяльності |
| особистісно-творчий | відображає рівень розвитку творчих якостей особистості |
| професійно-рефлексивний | відображає вміння щодо усвідомлення й оцінювання процесу та результату власної фахової діяльності, здатність до саморегуляції |

– уміння аналізувати основні тенденції розвитку педагогічної діагностики та створювати моделі, тестові завдання для вимірювання навчальних досягнень із трудового навчання;

– здійснення внутрішкільного та внутрікласного моніторингу якості технологічної освіти;

– здатність здійснювати аналіз і самоаналіз уроку трудового навчання з позицій різних наукових підходів;

– здатність виконувати професійні завдання й обов'язки інноваційного характеру (інноваційна діяльність);

– самостійне створення мультимедійних презентацій, методичних та дидактичних матеріалів для вивчення трудового навчання за допомогою текстового редактора і табличного процесора;

– уміння аналізувати освітні ресурси Інтернету; використання ІКТ у трудовому навчанні;

– здатність аналітико-прогностичної діяльності за результатами моніторингу якості технологічної освіти.

Загальна структура курсу підвищення кваліфікації вчителів технологій показана на рис. 1.

Зміст практичних занять включав роботу за напрямами, зазначеними на рис. 2.

Однією з форм освітньої діяльності вчителів трудового навчання та технологій на курсах підвищення кваліфікації є виконання випускних (атестаційних) творчих робіт чи авторських проєктів. Випускна робота – основний звітний документ слухача курсів підвищення кваліфікації, а її рівень і якість – головні показники успішності підвищення кваліфікації слухача. Виконується слухачем самостійно на міжкурсовому етапі підвищення кваліфікації.

Проєкт є важливою формою самостійної освітньої діяльності вчителя трудового навчання, у процесі якої він удосконалює знання, уміння та навички проведення наукових досліджень, організації самостійної творчої діяльності. Виконаний проєкт допомагає визначити рівень професійної підготовки вчителя (теоретичної та спеціальної), умінь діалектично мислити та творчо застосовувати знання у процесі вирішення технологічних завдань на практиці. Формами проєкту є опис власного досвіду роботи; навчально-методичний посібник;



Рис. 1. Загальна структура курсу підвищення кваліфікації вчителів технологій



Рис. 2. Зміст практичних занять у курсах підвищення кваліфікації вчителів технологій

підбірка статей; творчий проєкт на виготовлення виробу; авторська програма та плани спецкурсу, факультативу, гурткової роботи, які розробляються згідно з рекомендаціями; інші матеріали, які висвітлюють досвід роботи вчителя технологій.

Орієнтовна тематика індивідуальних творчих робіт:

– формування логічного, технічного та конструкторського мислення школярів на уроках трудового навчання;

– використання знань з основ наук у процесі предметно-практичної діяльності учнів на уроках технічної праці;

– методика проведення контрольної оцінювальних знань учнів із трудового навчання;

– методика проведення занять із продуктивної праці учнів;

– політехнічна освіта у процесі трудового навчання;

– підготовка учнів до професійного самовизначення і трудової діяльності в умовах ринкових відносин;

– національне виховання на уроках трудового навчання;

– економічне виховання школярів у курсі трудового навчання;

– екологічна освіта учнів під час проведення уроків трудового навчання та позакласних занять та інші.

Висновки. Розроблена програма курсів підвищення кваліфікації вчителів технологій охоплює основні науково-теоретичні підходи сучасної педагогічної науки, передусім на основі компетентнісного підходу як одного зі стратегічних напрямів державної політики в освітній галузі, яка орієнтована на досягнення певного освітнього результату. Системні, акмеологічні, синергетичні підходи, які забезпечують успіх впровадження науково-педагогічних досліджень, актуальні в системі післядипломної освіти, а саме в курсах підвищення кваліфікації.

Важливим теоретичним базисом для створення програми курсу підвищення кваліфікації вчителів технологій є закордонні та вітчизняні концепції педагогічної науки, сучасні ініціативи у сфері глобалізації й інформатизації освіти, наукові дослідження застосування технологій

та засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній діяльності.

Дослідження результатів впровадження розробленої програми в діяльність Навчально-наукового інституту неперервної НПУ імені М.П. Драгоманова та ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України дозволяє говорити про вагомий позитивний результат в оновленні та розвитку фахових компетентностей учителів технологій.

Список використаної літератури:

1. Кашина Г.С. Система науково-природничої підготовки вчителів технологій у післядипломній освіті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи»* : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 63. С. 69–73.
2. Клокар Н.І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : монографія. Київ : ТОВ «Ніка-Прінт», 2010. 528.
3. Клокар Н.І. Програмно-методичні комплекси освітньої діяльності курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників за дистанційною формою навчання (із 39 спеціальностей) : електронний науково-методичний посібник / кер. авт. кол. Н.І. Клокар. Біла Церква : КОІПОПК, 2005–2008 (рекомендовано Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОН України: лист № 1.4/18-Г-2002 від 01.08.2008).
4. Концепція Нова українська школа URL: <https://mon.gov.ua/>.
5. Олійник В.В. Модернізація системи післядипломної педагогічної освіти України в умовах змін. *Післядипломна педагогічна освіта: європейські орієнтири та регіональні пріоритети* : тези Міжнародної науково-практичної конференції, 10–11 вересня 2009 р., м. Біла Церква ; за наук. ред. В.В. Олійника та ін. Біла Церква : КОІПОПК, 2009. С. 20–22.
6. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.

Klokar N., Kashyna H. Structure and content of the program of improvement of qualification of labor teachers and technologies

The article is devoted to the search for effective methods of organization of professional development of teachers of vocational training and technologies in the system of postgraduate education, which ensures their professional and personal development. It is noted that the problem of continuous education of teachers is urgent in pedagogical science, but the scientists have not formed practical directions for the implementation of the theories developed in the holistic process of professional development of the teacher of labor training and technology. In order to ensure the effectiveness of professional and personal development of teachers of vocational training and technology, a program of advanced training courses has been developed, which is implemented in leading institutions of higher education of Ukraine. During the implementation of the program, teachers must master a number of modern tools, methods and technologies that will ensure successful fulfillment of the tasks of pedagogical activity, effective entry into the general information and educational space of the modern pedagogical scientific-information and communication educational environment, development and implementation of methodological projects. The methodological basis for implementing the program of advanced training of technology teachers is the conceptual provisions of competence, system, acmeological and synergistic approaches.

One of the forms of educational activity of teachers of labor training and technology in advanced training is the completion of final (certification) creative works or author's projects. Graduation is the main indicator of the success of the student's professional development, an important form of independent educational activity of the teacher, in the process of which he refines the knowledge, skills and skills of conducting research, the organization of independent creative activity. The completed project helps to determine the level of teacher training (theoretical and special), the ability to dialectically think and creatively apply knowledge in the process of solving technological problems in practice.

The developed program of advanced training of technology teachers covers the basic scientific-theoretical approaches of modern pedagogical science, first of all on the basis of competency approach as one of strategic directions of the state policy in the educational field, which is oriented to the achievement of a certain educational result.

Key words: *teachers of labor training and technology, advanced training courses, postgraduate education, professional development, competence approach.*

УДК 372.881

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.7>**О. В. Кондрашова**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філології та видавничої справи
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті зазначено, що сьогодні на перший план виходить компетентнісна парадигма, оскільки вона змінює систему цінностей і передбачає наявність такої концепції освіти, упровадження інноваційних педагогічних технологій та методик, які зможуть забезпечити всі потреби роботодавців. У таких умовах суттєвого значення набуває ділова англійська мова, що, з одного боку, уже тривалий час викладається студентам у ЗВО, а з іншого – усе ще має не вирішені проблеми дидактичного плану.

Констатовано, що в сучасній практиці професійної діяльності менеджерів їхня комунікативна компетенція включає: мовну компетенцію (здатність здійснювати спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності); компетенцію взаємодії (здатність використовувати мовні знання для вираження комунікативного наміру у відповідній ситуації спілкування); соціокультурну (уміння будувати міжкультурне спілкування); компенсаторну (уміння виходити зі скрутного становища у процесі спілкування за нестачі мовних засобів); навчально-пізнавальну (здатність самостійно оволодівати іноземною мовою з використанням сучасних технологій).

Визначено, що проблемне навчання в рамках іншомовної освіти – це особливо організований вид навчально-пізнавальної діяльності, спрямований на пошук рішення системи комунікативних, пізнавальних, проблемних завдань і проблемних ситуацій, у результаті чого відбувається формування навичок і вмінь іншомовного спілкування, оволодіння досвідом творчої діяльності, а також формування культури мислення і пізнавальних інтересів студентів засобами іноземної мови.

Констатовано, що в навчанні ділової англійської мови проблемні ситуації – це проблемно-комунікативні ситуації, які спонукають студентів до продуктивної англійської діяльності, що виражається у власних думках і продуктивних висловлюваннях, у результаті активного осмислення і вирішення поставленого завдання. Запропоновано, залежно від типу комунікативного завдання, під час проєктування змісту занять із ділової англійської мови розрізняти проблемно-інформативні, проблемно-спонукальні, проблемно-оціночні завдання як засіб створення проблемних ситуацій.

Для визначення ступеня складності завдання запропоновано такі критерії: складність мовного матеріалу; ступінь самостійності студентів під час виконання завдань; рівень проблемності завдання. Наведено основні вимоги щодо ефективного використання методів проблемного навчання у процесі викладання дисципліни «Ділова іноземна мова (англійська)». Запропоновано дидактичний алгоритм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з оволодіння знаннями дисципліни «Ділова іноземна мова (англійська)» на основі проблемного підходу.

Ключові слова: майбутні менеджери, ділова англійська мова, проблемне навчання, методи проблемного навчання.

Постановка проблеми. Виробництву України сьогодні потрібні кваліфіковані менеджери з високим рівнем знань іноземної мови, бо країна дуже стрімко інтегрується у світовий економічний простір. У цих умовах на перший план виходить компетентнісна парадигма, оскільки вона змінює систему цінностей і передбачає наявність концепції освіти та впровадження інноваційних педагогічних технологій і методик, що могли б забезпечити всі потреби роботодавців. В умовах інформаційного суспільства знання іноземної мови, кваліфікація у відповідній галузі, професійна культура та мобільність фахівця стають пріоритетними цінностями [1, с. 23]. Тому суттєвого

значення набуває ділова англійська мова, що, з одного боку, уже тривалий час викладається у ЗВО, а з іншого – має не вирішені проблеми дидактичного плану.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика діяльності менеджерів давно привернула до себе увагу вчених у зв'язку з потребами практики економіки. Різні наукові аспекти професійної підготовки фахівців розглядаються в роботах менеджерів, педагогів, психологів, економістів (В. Кремень, В. Моляко, О. Романовський, О. Коваленко й ін.), проблеми формування управлінської культури, управлінських умінь і навичок – у працях С. Мельникова, Л. Сергєєва й ін.

У дисертаціях України останніх років досліджувалися такі аспекти цієї важливої проблеми: теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності (В. Свистун, П. Лузан), підвищення управлінської компетентності керівників навчальних закладів (Р. Вдовиченко, О. Зайченко й ін.), теоретичні і методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності (Т. Гура), підвищення управлінської компетентності військових керівників (О. Бойко) тощо.

Актуальність проблеми пов'язана з особливістю вимог роботодавців, які пред'являють сьогодні високі стандарти до підготовленості працівників, їхньої іншомовної компетентності, усебічного розвитку особистості.

У сучасній практиці професійної діяльності менеджерів, на думку Г. Буруканової, суттєвого значення набуває їхня комунікативна компетенція, яка включає: мовну компетенцію (здатність здійснювати спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності); компетенцію взаємодії (здатність використовувати мовні знання для вираження комунікативного наміру у відповідній ситуації спілкування); соціокультурну (уміння будувати міжкультурне спілкування); компенсаторну (уміння виходити зі скрутного становища у процесі спілкування за нестачі мовних засобів); навчально-пізнавальну (здатність самостійно оволодівати іноземною мовою з використанням сучасних технологій) [2, с. 88].

У контексті особистісно орієнтованої парадигми навчання і реалізації міждисциплінарної інтеграції, коли на перший план висувається пізнавальна діяльність студента, особливого значення набуває когнітивний і соціальний розвиток особистості студента у процесі пошукової, творчої діяльності, що найбільшою мірою забезпечується використанням проблемних методів навчання [3, с. 95].

Мета статті – зробити аналіз дидактичних аспектів використання проблемних методів навчання майбутніх менеджерів, розробити дидактичний алгоритм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з оволодіння знаннями з дисципліни «Ділова іноземна мова (англійська)» на основі проблемного підходу.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі навчання англійської мови застосовується комунікативно-когнітивний підхід, однією з найбільш характерних ознак якого є мовна творчість студента на заняттях. Відмінною особливістю тут є не відтворення заздалегідь вивченого, що досі часто має місце, а творчі завдання, що стимулюють активну розумову діяльність студентів. У зв'язку із цим важливо усвідомлювати, що традиційні методи навчання повинні поступитися місцем активним методам, які б дозволили мобілізувати студентів на навчання, активізувати їхню пізнавальну і мовну діяльність, що забезпечує

успішне оволодіння іноземною мовою. Саме такі властивості має проблемне навчання, яке характеризується продуктивною діяльністю учнів, під час якої вони набувають власного досвіду вирішення пізнавальних проблем [4, с. 27].

Науковець І. Білецька зазначає, що проблемному навчанню притаманні самостійна пошукова діяльність із засвоєнням готових висновків науки, а система методів побудована з урахуванням визначення мети й принципу проблемності; процес взаємодії викладання і навчання орієнтований на формування пізнавальної самостійності, стійких мотивів навчання і розумових здібностей під час засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, що детерміновані системою проблемних ситуацій [5, с. 10].

Проблемне навчання дозволяє зробити сам процес навчання англійської мови цікавим, а також допомагає розкрити потенційні можливості кожного, забезпечуючи ефективність навчання. Основними мотивами у проблемному навчанні стають пізнавально-спонукальні мотиви. Отже, на основі аналізу педагогічної літератури ми визначаємо проблемне навчання в рамках іншомовної освіти як особливо організований вид навчально-пізнавальної діяльності, спрямований на пошук рішення системи комунікативних, пізнавальних, проблемних завдань і проблемних ситуацій, у результаті чого відбувається формування навичок і вмінь іншомовного спілкування, оволодіння досвідом творчої діяльності, а також формування культури мислення і пізнавальних інтересів студентів засобами іноземної мови.

В основі проблемного навчання перебувають проблемні ситуації. Проблема ситуація, що створена у процесі іншомовного спілкування, спрямована на створення умов, що стимулюють ситуативну комунікативну потребу висловлювання студентів. Сама проблема ситуація пов'язана зі стимулюванням продуктивного мислення, з подоланням певних труднощів, мобілізацією активності, задіянням елементів творчої діяльності. Це сприяє не тільки оволодінню новими знаннями, уміннями і навичками, а й особистісному розвитку студентів, особливому розвитку їхніх творчих здібностей. Проблема ситуація може містити в собі новий спосіб діяльності, об'єкт діяльності, умови виконання діяльності, а отже, проблема ситуація стимулює до самостійної побудови продуктивного висловлювання. За видом неузгодженості інформації проблемні ситуації можуть бути ситуаціями несподіванки, конфлікту, припущення, спростування, невідповідності, невизначеності.

За рівнем проблемності можна виділити такі ситуації: ситуації, що конструюються і вирішуються педагогом; ситуації, що конструюються педагогом і вирішуються студентом; самостійне формування проблеми студентом і її рішення.

Під час навчання іноземної мови науковець І. Зимня виділяє три рівні проблемності навчальних ситуацій. До першого з них автор відносить «рівень створення проблемної ситуації на відомому учневі предметі висловлювання невідомими йому засобами; до другого – рівень, за якого учневі відомі способи формування і формулювання думки за допомогою відомих мовних засобів для вираження невідомого, нового змісту, нового предмета висловлювання. Третій рівень – це рівень створення власних мовленнєвих завдань, заданих новою проблемною ситуацією і усвідомлюваних учнем як рішення особистісно значущих його власних проблем» [6, с. 29].

Досвід апробації ситуацій різного рівня проблемності дозволяє стверджувати, що найбільш ефективними у плані активізації комунікативної діяльності є проблемні ситуації третього типу, тому що в такому разі студент самостійно формулює проблему, створює власну модель її комунікативного вирішення. У процесі вирішення самостійно сформованих особистісно значущих проблемних ситуацій збільшуються пізнавальна потреба і внутрішня активність майбутнього менеджера, підвищується рівень його інтелектуального розвитку.

На основі вищесказаного зазначимо, що в навчанні ділової англійської мови проблемні ситуації – це насамперед проблемно-комунікативні ситуації, які спонукають студентів до продуктивної англійської діяльності, що виражається у власних думках і продуктивних висловлюваннях у результаті активного осмислення і вирішення поставленого завдання. Отже, проблемне навчання мови передбачає послідовне і цілеспрямоване розроблення і пред'явлення проблемних ситуацій, для вирішення яких студенти створюють власні мовні висловлювання, що сприймаються як особистісно значущі.

Проблемний підхід базується на формуванні певного виду внутрішньої мотивації – проблемно-пізнавальної. У зв'язку із цим навчальний матеріал, яким оволодівають студенти, повинен бути представлений як серія проблемних завдань. Проблемні завдання – це особливий вид інтелектуального завдання, у якому елементи для його вирішення невідомі студентам, і які вони повинні знайти самі. Проблемні завдання завжди пов'язані з подоланням якої-небудь перешкоди, мобілізацією пізнавальної активності, задіянням елементів творчої діяльності. Проблема ситуація – це форма пред'явлення студентам навчального завдання, що спонукає до мовних дій.

Комунікативно-пізнавальне завдання повинно бути до снаги студентам, адекватно відповідати рівню їхню інтелектуального розвитку. Саме тоді воно створює проблемну ситуацію для студентів.

З урахуванням розглянутих положень, залежно від типу комунікативного завдання під час проєк-

тування змісту занять із ділової англійської мови виділяємо проблемно-інформативні, проблемно-спонукальні, проблемно-оціночні завдання як засіб створення проблемних ситуацій.

За допомогою проблемних методів навчання частково вирішувалися такі завдання дисципліни «Ділова іноземна мова (англійська)»: сформувати навички повного розуміння текстів суспільно-політичної, економічної та фахової тематики; формувати спроможності вільно користуватися усним монологічним і діалогічним мовленням, писати листи, твори, анотації, доповіді, перекладати з іноземної мови рідною та з рідної іноземною текстами суспільно-політичної, загальноекономічної та фахової спрямованості; формувати вміння вирішувати конкретні проблеми під час спілкування.

Для визначення ступеня складності завдання було запропоновано такі критерії: складність мовного матеріалу; ступінь самостійності студентів під час виконання цього завдання; рівень проблемності завдання.

Проблемно-пошукова навчальна діяльність значною мірою сприяє підтримці мотивації вивчення іноземної мови студентами, порівняно з інтенсивним використанням традиційного ілюстративно-пояснювального навчання. Тому вважаємо за доцільне більш широко застосовувати прийоми проблемного навчання, що стимулюють активну комунікативно-пізнавальну діяльність студентів. Водночас важливу роль відіграють диференційований підхід і творчість викладача кафедри.

Для ефективного використання методів проблемного викладання дисципліни «Ділова іноземна мова (англійська)» пропонуємо реалізувати такі вимоги: відбір завдань, які є значущими для професії та студентів; виявлення аспектів проблемного навчання на різних етапах навчального процесу: під час введення нового мовного матеріалу, контролю, закріплення і на етапі вдосконалення мовного вміння; вибір прийому щодо організації проблемної ситуації; вибір типу проблемності комунікативного завдання, що пропонується студентам.

Дидактичний алгоритм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з оволодіння знаннями дисципліни «Ділова іноземна мова (англійська)» на основі проблемного підходу включає такі операції: постановка проблеми, що потребує вирішення за недостатності вихідних даних; визначення перешкоди на шляху до вирішення проблеми; вибір одного з декількох варіантів вирішення проблеми; підведення студентів до суперечності і пошук способу її вирішення; пошук і порівняння альтернативних варіантів; розгляд конкретної навчальної ситуації з різних кутів зору; розгляд явища або події з позиції різних людей, чинників впливу, середовища; порівняння, узагальнення, формулювання висновків із ситуації, зіставлення фактів.

Вибір прийому і реалізація запропонованого алгоритму значною мірою визначаються змістом навчального матеріалу, покладеного в його основу. Так, зіткнення протилежних поглядів може бути використано для організації соціальних, економічних, політичних, морально-етичних типів навчальних проблемних ситуацій. Вибір одного з декількох варіантів вирішення проблеми лежить в основі організації поведінкових і пізнавальних проблемних ситуацій. Розгляд того самого питання з різних кутів зору може служити прийомом організації науково-пізнавальних проблемних ситуацій.

Досить ефективно себе проявили, на наш погляд, екстралінгвістичні завдання, що пов'язані з переробкою предметного змісту текстів англійською мовою з їх подальшою інтерпретацією. Так, проблемний характер мають вправи зі сприйняття англійського тексту на слух і під час читання, де відбувається формування проблемної настанови на передбачення теми, сюжету за допомогою ілюстрацій або заголовків. Пропоновані студентам на етапі контролю тести також мають високий рівень проблемності. Для правильного відновлення пропущених елементів студент повинен здійснити низку таких перетворень: проаналізувати змістову інформацію попередньої і наступної частин тексту, проаналізувати граматичну структуру визначеного уривка, пригадати лексичні одиниці, які поєднуються з даною граматичною структурою, оформити ці елементи з погляду граматики.

Робота над диференціацією слів, які мають загальний еквівалент у рідній мові, дає можливість для використання проблемних ситуацій у групах із різним рівнем підготовки у зв'язку з тим, що ці завдання можна розподілити за ступенем складності та проблемності. Завдання на знаходження відтінків значень, етимології слів сприяють активізації пізнавальної діяльності, мають високу продуктивність запам'ятовування. Також цікавими для студентів виявилися інтелектуальні завдання, що пов'язані з осмисленням діаграм, малюнків, географічних об'єктів, кросворди, власні визначення будь-яких понять, проблемний виклад матеріалу, коли студенту необхідно подумки зіставляти, порівнювати, резюмувати, а також завдання на стимулювання продуктивного висловлювання в запропонованій ситуації, коли студент самостійно використовує мовний матеріал у будь-якій новій для нього ситуації.

Системна робота з реалізації проблемного підходу на основі запропонованого алгоритму та комплексу проблемних завдань стимулює пізнавальну активність студентів, орієнтує їх на прояв конкретної інформації і розвиток умінь її обробки, забезпечує формування психолінгвіс-

тичних механізмів прогнозування змісту прочитаного або прослуханого тексту, активізує комунікативну діяльність і творчість, сприяє формуванню культури і соціального розвитку студентів у ЗВО.

У процесі вивчення нормативної навчальної дисципліни «Ділова іноземна мова (англійська)» студенти із цікавістю виконували завдання за темами «Проблеми науки в Україні», «Як покращити мою майбутню професію», «Сумнівні винаходи», «Новини менеджменту», «Нові наукові відкриття» тощо. За допомогою проблемних методів навчання студенти одержували необхідну інформацію з іноземних наукових і популярних видань, що суттєво збільшувало обсяг із лексики та граматики англійської мови.

Висновки. У статті проаналізовано дидактичні аспекти використання проблемних методів навчання майбутніх менеджерів, розроблено дидактичний алгоритм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з оволодіння знаннями з дисципліни «Ділова іноземна мова (англійська)» на основі проблемного підходу. Подальшим перспективним напрямом дослідження вважаємо проєктування ігрових методів навчання студентів щодо розвитку креативних здібностей майбутніх менеджерів під час навчання ділової англійської мови.

Список використаної літератури:

1. Радкевич В. Науково-методичне забезпечення розвитку професійної освіти і навчання: здобутки і перспективи. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 19 квітня 2016 р. Київ : ІПТО НАПН України, 2016. Т. 1. С. 20–28.
2. Буруканова Г. Технологии диагностирования оценки профессионализма деятельности менеджера. Москва : Спутник, 2001. 131 с.
3. Романовський О. Освітнє середовище як важлива передумова формування гуманітарно-технічної еліти. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 3 (36). С. 93–97.
4. Вачевський М. Сутність компетенцій у навчальному процесі та компетентнісний підхід у професійній освіті. *Молодь і ринок* : збірник наукових праць. Дрогобич : ДДПУ ім. Івана Франка, 2012. № 8. С. 25–32.
5. Білецька І. Іншомовна освіта у США: дослідження вітчизняних науковців. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини*. 2012. Ч. 1. С. 8–17.
6. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.

Kondrashova O. Didactic aspects of application methods of problem training for future managers in business English are offered

The article substantiate that the competence paradigm comes to the fore as it changes the value system and presupposes the existence of such a concept of education, the introduction of innovative pedagogical technologies and techniques that are able to meet all the needs of employers. In such circumstances business English becomes essential, which, on the one hand, has been taught to students for a long time, and on the other hand, still has unresolved didactic plan problems.

It is stated that in modern practice of manager professional activity, their communicative competence includes the following: language competence (ability to communicate in all types of speech activity); interaction competence (the ability to use language skills to express a communicative intent in the appropriate communication situation); social and cultural (ability to build intercultural communication); compensatory (ability to get out of difficulty in the process of communication in the lack of language knowledge); educational and cognitive (ability to master a foreign language independently using modern technologies).

It is determined that problem-based learning in the framework of foreign language education is a particularly organized type of educational and cognitive activity, aimed at finding solutions to the system of communicative, cognitive, problematic tasks and problem situations, resulting in the formation of skills and abilities of foreign language communication, mastering the experience of creative activity, and also forming of culture of thinking and cognitive interests of students by means of foreign language.

It is stated that problematic situations in the teaching of Business English are controversial and communicative situations that encourage students to productive English speaking activity, which is expressed in their own thoughts and productive statements as a result of active reflection and solving of the task. Depending on the type of communicative task, it is proposed to define problem-informative, problem-provoking, problem-assessment tasks as a means of creating problem situations when planning the content of business English classes.

The following criteria are proposed to determine the degree of difficulty of the task: the complexity of the language material; the degree of independence of students in completing tasks; the level of difficulty of the task. The basic requirements for the effective use of problem-based learning methods in the course of teaching the discipline "Business foreign language (English)" are highlighted. The didactic algorithm of organization of educational and cognitive activity of students on mastering knowledge while studying the course "Business foreign language (English)" on the basis of problem approach is offered.

Key words: future managers, business English, problem-based learning, problem-based learning methods.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.8>

Н. Ю. Корольова

старший викладач кафедри фізичного виховання
Української інженерно-педагогічної академії

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПСИХОФІЗИЧНИХ ВПРАВ ДЛЯ ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ТА ПОКРАЩЕННЯ САМОПОЧУТТЯ ПІД ЧАС ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

У статті зазначено, що зміна орієнтирів суспільства потребує нових технологій і методик залучення студентів до занять фізичною культурою і спортом, які сьогодні здатні допомогти людині не тільки зберегти здоров'я і фізично розвиватися, але ще й знайти шлях до довголіття і вирішення багатьох соціальних проблем.

Констатовано, що напруженість, висока інтенсивність роботи, з якою стикаються більшість професіоналів у сучасних умовах, призводять до поганого самопочуття наприкінці дня, постійного відчуття виснаженості.

Запропоновано програму занять із трьох блоків: настановчого, практичного, самостійно-рефлексивного, яка складається із чотирьох занять. Практичний блок включає комплекс дидактичних заходів, що дозволяють навчити студентів виконувати вправи в позааудиторний час.

Для профілактики перенапруження та запобігання гіподинамії, для зняття емоційного напруження студентам рекомендовано вправи, що пов'язані з періодичним напруженням і розслабленням м'язів. Для зняття емоційної напруги студентам запропоновано використати методи глибокого дихання та вправи з релаксації.

Констатовано, що основними інструментами визначення дієвості цих вправ для студентів можуть бути тестування й анкетування. На основі результатів тестування студентів можна проводити такий аналіз: порівнювати ефективність запропонованих студентам вправ, здійснювати значною мірою об'єктивний контроль над процесом і результатами навчання, виявляти переваги та недоліки застосовуваних засобів, методів навчання і форм організації занять, складати обґрунтовані плани індивідуальних і групових занять фізичними вправами.

Для успішності проведення заняття студентам створювалися комфортні умови у приміщенні, де воно відбувалося, як-от: запобігання раптовим подразникам, відсутність стороннього шуму, гіпно-тична музика, приємна температура, зручні індивідуальні місця тощо.

Проведене дослідження дозволило визначити, що загальна ефективність такої роботи може оцінюватися комплексно у процесі опитування за допомогою спеціально розробленої анкети, яка повинна містити такі блоки: ціннісні орієнтації; рівень фізичної активності; заняття фізичною культурою; рівень опанування методик зняття напруженості, релаксації; самооцінка фізичної підготовленості; самооцінка фізичного розвитку тощо.

Ключові слова: студенти, фізичне виховання, профілактика перенапруження, програма позааудиторної роботи, психофізичні вправи.

Постановка проблеми. В умовах реформування освітньої галузі України все більшу роль відіграють фізична культура і спорт як складники загальнолюдської культури, чинники національного прогресу та здоров'я, життєвий ресурс країни.

В умовах психоемоційного та фізичного напруження у процесі навчання, широкого використання комп'ютерної техніки в побуті, об'єктивного зниження рухової активності молоді фізична культура традиційно й обґрунтовано вважається провідним чинником зміцнення здоров'я, прищеплення корисних рухових навичок, підготовки студентської молоді до активного життя та продуктивної професійної діяльності [1, с. 9].

Зміна орієнтирів суспільства потребує нових технологій і методик залучення студентів ЗВО

до занять фізичною культурою і спортом, які сьогодні здатні допомогти людині не тільки зберегти здоров'я і фізично розвиватися, але ще й знайти шлях до довголіття і вирішення багатьох соціальних проблем [2, с. 154].

Саме тому для досягнення оптимального рівня професійної готовності майбутніх інженерів-педагогів необхідно формувати їхні позитивні мотивації до фізичної активності, підвищувати інтерес до фізичної культури і здорового способу життя, формувати спеціальні знання, уміння та навички фізкультурно-оздоровчої діяльності, що включають психофізичні вправи для зміцнення здоров'я та покращення самопочуття.

Усе це потребує як вивчення проблем моніторингу фізичного здоров'я студентів, так і роз-

гляду педагогічних аспектів навчання студентів ЗВО психофізичних вправ для зміцнення здоров'я та покращення самопочуття як чинника підвищення якості їхнього життя, навчання, побуту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз сучасної науково-методичної літератури показав, що значна частина досліджень присвячені запобіганню негативному впливу екологічних і економічних умов на здоров'я та фізичний стан студентів (Т. Круцевич, М. Курочкіна), вивченню фізичного стану студентів (О. Дрозд, О. Малімон), формуванню потреби в молоді в систематичних заняттях фізичними вправами протягом усього життя (М. Віленський, Г. Іванова). Крім того, привернули нашу увагу дослідження в галузі педагогіки та фізичної культури щодо розгляду проблеми формування паритету освіченості та здоров'я (С. Сєріков, М. Коржова); формування здоров'язберігаючих ціннісних орієнтацій (Є. Башмакова); формування позитивного ставлення до занять фізичною культурою (Л. Волков, О. Смакула, М. Солопчук); формування мотивації до зміцнення здоров'я засобами фізичного виховання (Т. Круцевич).

Водночас, незважаючи на такий широкий спектр досліджуваних напрямів фізичного виховання студентської молоді, існує обмаль наукових праць, які б ґрунтовно розглядали аспекти навчання студентів ЗВО психофізичних вправ для покращення здоров'я в позааудиторний час.

Мета статті – розгляд педагогічних аспектів навчання студентів психофізичних вправ для зміцнення здоров'я та покращення самопочуття під час позааудиторної роботи у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Результати педагогічного процесу зумовлюються впливом різних чинників, як-от зміни в навчальних планах, забезпечення інформаційною літературою та засобами навчання, застосування сучасних методик і технологій навчання, склад педагогічних працівників та студентів тощо.

Узагальнення результатів наукових досліджень, досвіду викладання у ЗВО свідчить про те, що, незважаючи на увагу фахівців у галузі фізичної культури і спорту до проблеми оцінки і контролю рівня фізичної підготовленості студентів, спостерігається погіршення рівня рухових здібностей студентів, наявні проблеми збільшення випадків захворювань опорно-рухового апарату.

Напруженість, висока інтенсивність роботи, з якою стикаються більшість фахівців у сучасних умовах, призводять до поганого самопочуття наприкінці дня, постійного відчуття виснаженості [3, с. 169]. Навіть тривалий відпочинок у такому разі не може допомогти людині повернути сили. Отже, синдром «хронічної втоми» сьогодні часто негативно впливає на людей та офіційно визнано хворобою, головна причина якої – тривале перенапруження імунної та гормональної систем.

У покращенні кровообігу організму значна роль відводиться фізичним вправам [1, с. 9]. Сьогодні розроблено спеціальні комплекси для представників різних професійних груп, зокрема і для тих, хто займається розумовою працею. Особливе місце тут відводиться вправам для зорових органів та вестибулярного апарату.

Програма занять включає три блоки: настановчий (одна година), практичний (три години), самостійно-рефлексивний (одна година), та складається із чотирьох занять. Практичний блок включає комплекс дидактичних заходів, що дозволяють навчити студентів виконувати вправи (у позааудиторний час у спортзалі ЗВО), які спочатку розучувалися у групі, у повільному темпі, а потім студенти бругового курсу – майбутні інженери-педагоги енергетичного профілю Української інженерно-педагогічної академії – відпрацьовували їх індивідуально в самостійному режимі.

Оскільки розумова робота часто пов'язана з необхідністю довгого сидіння в нерухомому положенні, то це призводить до напруження м'язів спини, потилиці, що створює у м'язах так звані тригери. Для профілактики цього явища та запобігання гіподинамії, зняття емоційного напруження нами рекомендовано студентам декілька вправ, що пов'язані з періодичним напруженням і розслабленням м'язів [5, с. 26]:

1. Сядьте, випряміть корпус, плечі відведіть назад й опустіть, сильно напружте м'язи спини, зведіть лопатки. Залишайтеся в такому положенні, рахуючи про себе до десяти, потім повільно розслабте м'язи (дихання вільне).

2. Сядьте, зробіть повний видих, скорочуючи м'язи живота і втягуючи черевну стінку всередину. Залишайтеся в такому положенні 5–7 с, потім повільно робіть вдих, випинаючи черевну стінку вперед (повторіть вправу 7–10 разів).

3. Сядьте, сильно стисніть сідничні м'язи й за рахунок цього злегка підійміться. Зберігайте цю позу протягом 7–10 с, потім повільно розслабтеся (дихання вільне, повторіть вправу 5–7 разів).

4. Сядьте, випряміть ноги і сильно напружте їх, не відриваючи від підлоги. Залишайтеся в такому положенні 7–10 с, потім повільно розслабтеся (дихання вільне).

5. На рахунок раз зробіть глибоких вдих, руки підніміть угору, у сторони, пальці випряміть, потягніться. Два – напружте м'язи всього тіла, дихання затримайте; три, чотири, п'ять, шість – розслабте м'язи, низько присядьте, голову довільно опустіть на груди, повністю видихніть повітря (завершуючи вправу, зробіть декілька вдихів і тривалих спокійних видихів). Ця вправа виконується в положення стоячи або сидячи.

6. Напружте руки, тримаючи на колінах, а потім, опускаючи донизу, розслабте їх. Вправа виконується в положенні сидячи (дихання вільне).

7. Спокійні ритмічні, чіткі вправи в положенні стоячи або сидячи:

1) раз – підніміть плечі. Два – плечі відведіть назад, зведіть лопатки (вдих).

Три, чотири – плечі опустіть донизу, голову – на груди (тривалий видих);

2) раз – кисті рук розслабте й підніміть до ключиць (лікть опустіть донизу), корпус злегка відведіть назад (вдих). Два, три – руки довільно падають, йдуть назад, а потім за інерцією вперед (видих);

3) спокійно переступайте з ноги на ногу й одночасно ритмічно трохи нахиляйте корпус із боку в бік.

8. Максимально розслабтесь. Раз – глибоко вдихніть, м'язи тіла напружте. Два – десять – затримайте напруження м'язів й дихання. Одинадцять – видих, максимально розслабте м'язи (зробіть декілька глибоких вдихів і видихів, встановіть спокійне дихання, ще більше розслабте м'язи).

9. Сидячи, руки на поясі. Натисніть правою рукою на голову, прагнучи її положити. Чинити опір 8–10 с, потім займіть вихідне положення, розслабте м'язи та відпочиньте 5–10 с. Те саме зробіть лівою рукою. Повторіть 2–3 рази.

10. Сидячи, напружте м'язи лівої руки, лівої сторони тулуба й лівої ноги. Напруження утримуйте 6–10 с. Потім розслабте м'язи і спокійно посидьте 10–15 с. Те ж саме зробіть із правою стороною. Повторіть вправу 2–4 рази.

11. Займіть вихідне положення: сидячи, корпус випростаний, руки на колінах. На повільний видих руки зчепіть у «замок», виверніть долонями уперед й витягніть над головою. Поки руки підняті високо вгору дихання затримайте. Потім, скидаючи напругу із плечей (корпус нахиляється вперед, спина згибається), одночасно й різко видихніть через рот; руки мають упасти на коліна. Вправу повторіть 2–3 рази.

Для зняття емоційної напруги студентам було запропоновано використати методи глибокого дихання. Для цього для навчання студентів було застосовано таку послідовність вправ:

1. Зробити глибокий вдих, затримати дихання на 10–15 с, зціпити руки в кулаки, напружити м'язи рук, спини, живота. Потім різко видихнути, розслабити всі м'язи, стряхнути руками. Повторити вправу декілька разів.

2. Під час затримки дихання можна злегка надути щоки й зробити ковтальні рухи. Потрібно пам'ятати й про вираз обличчя («внутрішнє дзеркало», тобто вміння подивитися на себе з боку, допоможе позбутися від непотрібних м'язових затисків). Наприклад, вдихнувши, провести по обличчю рукою, начебто прибираючи залишки тривоги, роздратування. Посміхнутися.

3. Провести рукою по м'язам шиї. Якщо вони напружені, нахиліть голову вперед, назад, зробіть декілька обертальних рухів. Злегка промасажувати шию й погладити м'язи від плеча до вуха.

Потерти подушечками пальців завушні бугри (це покращує приплив крові до голови й полегшує нервову розрядку).

4. У положенні стоячи або сидячи зробити повний вдих. Потім, затримавши дихання, уявити коло й повільно видихнути в нього. Повторити шаг чотири рази. Після цього знову вдихнути, уявити трикутник й видихнути у нього три рази. Потім таким же чином двічі видихнути у квадрат.

5. За оцінкою фахівців, позіхання дозволяє майже миттєво збагатити кров киснем й звільнитися від надлишку вуглекислоти. Під час позіхання ті м'язи шиї, обличчя, ротової порожнини, що напружуються, прискорюють кровообіг у судинах головного мозку. Таким чином поліпшується кровопостачання легенів, виштовхується кров із печінки, підвищується тонус організму, створюється імпульс позитивних емоцій.

Для виконання даної вправи потрібно заплющити очі, як можна ширше відкрити рота, напружити ротову порожнину, начебто вимовляючи низьке розтягнуте «у-у-у». Водночас необхідно представити, що в роті утворюється порожнина, дно якої опускається донизу. Під час позіхання тягнуться м'язи всього тіла. Ефект вправи підсилює посмішка, яка сприяє розслабленню м'язів обличчя і формує позитивний емоційний імпульс. Після позіхання м'язи обличчя, глотки, гортані розслабляються, з'являється почуття спокою.

Для успішності проведення заняття створювалися комфортні умови у приміщенні, де воно відбувалося (запобігання раптовим подразникам, що відволікають та заважають, відсутність стороннього шуму, завчасне провітрювання, зручне індивідуальне місце для кожного, гіпнотична музика).

Основними інструментами визначення дієвості цих вправ для студентів є тестування й анкетування. На основі результатів тестування студентів можна проводити такий аналіз: порівнювати ефективність запропонованих студентам вправ, здійснювати значною мірою об'єктивний контроль над процесом і результатами навчання, виявляти переваги та недоліки застосовуваних засобів, методів навчання і форм організації занять, складати обґрунтовані плани індивідуальних і групових занять фізичними вправами.

Для психодіагностики результатів вправ студентів також можна використовувати анкету САН («Самопочуття – активність – настрій»), яка дозволяє оцінити суб'єктивну успішність проведення такого заняття.

Досвід роботи щодо навчання студентів 2 курсу у ЗВО показав, що студенти виявляють інтерес як до вправ, до процесу побудови рухів, моделювання ситуацій розслаблення, результатів, які вони демонструють, так і до самого тестування, до процесу живого спілкування та комунікації тощо.

Орієнтація на процес навчання, усвідомлення його необхідності для життя звільняє від шаблонів та переводить студентів у сферу мотивованості та творчості. Формування обізнаності та навичок студентів щодо проведення вправ самостійно відбувається за їх включеності в навчальну діяльність, у рамках якої вони повною мірою можуть реалізувати свою потребу.

Проведене дослідження дозволило визначити, що загальна ефективність такої роботи може оцінюватися комплексно у процесі опитування за допомогою спеціально розробленої анкети, яка повинна містити такі блоки: ціннісні орієнтації (мотиви, потреби й інтереси); рівень фізичної активності (навчальна, спортивна, ігрова, активне дозвілля); заняття фізичною культурою (значущість предмета, задоволеність, знання); рівень оволодіння методиками зняття напруженості, релаксації; самооцінка фізичної та функціональної підготовленості; самооцінка фізичного розвитку. Тут нами підбиралися прості, доступні, інформативні показники, що характеризують рівень не тільки фізичної підготовленості, але і функціонального стану та фізичного розвитку, позааудиторної самостійної активності студентів у навчанні. За підсумками проведеної роботи було запропоновано методичні рекомендації студентам щодо самостійного вдосконалення виконання психофізичних вправ.

Висновки. Отже, розглянуто педагогічні аспекти навчання студентів психофізичних вправ

для зміцнення здоров'я та покращення самопочуття під час позааудиторної роботи у ЗВО, запропоновано методичні рекомендації студентам щодо самостійного вдосконалення виконання психофізичних вправ. У подальшому планується підготувати рекомендації щодо поетапного навчання студентів методик самооцінювання власного здоров'я та фізичного стану.

Список використаної літератури:

1. Благій О. Аналіз захворюваності студентів гуманітарних ВНЗ. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2014. № 4. С. 8–11.
2. Фурманов А. Професійно-прикладна фізическая підготовка. Минск : Тесей, 2013. С. 152–169.
3. Куртова Г. Здоровий спосіб життя як пріоритетна цінність виховання сучасних дітей та молоді. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2008. Вип. 55. С. 168–170.
4. Литвиненко І. Причини безвідповідального відношення молоді до свого здоров'я. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації – нова епоха, нова генерація* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Миколаїв : МДПУ, 2016. С. 173–179.
5. Приходько В. Фізична культура і психофізичний тренінг студентів: від теорії до практики. Дніпро : НГУ, 2014. 275 с.

Korolova N. Pedagogical aspects of students study in psycho-physical management for strengthening health and improvement of self-welfare under time of off-auditory work

The article points out that changing society's landmarks require new technologies and techniques to engage students in physical education and sports, which today are able to help people not only maintain health and develop physically, but also find a way to longevity and solve many social problems.

It is stated that tension, high intensity of work, which are encountered by most professionals in modern conditions, leads to poor state of health at the end of the day, a constant feeling of exhaustion.

A training program is offered, which includes 3 units: instructional, practical, self-reflective, and consists of 4 lessons. The practical unit includes a set of didactic activities that allow students to teach their exercises in extracurricular time.

To prevent overstressing and preventing hypodynamia, relieving emotional tension, students are advised to do exercises related to periodic tension and muscle relaxation. Students are encouraged to use deep breathing and relaxation exercises to relieve emotional distress.

It is stated that testing and questionnaires can be the main tools for determining the effectiveness of these exercises for students. Based on the results of student testing, the following analysis can be made: to compare the effectiveness of the exercises offered to students, to exercise objective control over the process and results of exercise training, to identify the advantages and disadvantages of the means, teaching methods and forms of organizing classes, to make sound plans of individual and group exercises.

Techniques for relieving tension and relaxation have proven effective according to student surveys.

For the successful conduct of the class, students were provided with comfortable conditions in the room where it took place: prevention of sudden stimuli, absence of extraneous noise, hypnotic music, pleasant temperature, comfortable individual places.

The research has made it possible to determine that the overall effectiveness of such work can be evaluated comprehensively in the survey process using a specially designed questionnaire, which should include the following blocks: value orientations; level of physical activity; physical education; the level of mastering the methods of tension, relaxation; self-assessment of fitness; self-assessment of physical development and the like.

Key words: *students, physical education, prevention of overstress, program of out-of-class work, psychophysical exercises.*

УДК 371.132

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.9>

Н. Г. Кошелева

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки
Горлівського інституту іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Статтю присвячено проблемі вдосконалення підготовки майбутніх викладачів української мови та літератури. Визначено важливу роль психологічного складника у структурі професійної компетентності майбутніх викладачів-філологів. Обґрунтована необхідність розробки педагогічних умов формування психологічної компетентності майбутніх викладачів української мови та літератури у процесі їх підготовки в закладах вищої освіти.

Перша педагогічна умова передбачає формування мотивації майбутніх викладачів української мови та літератури до підвищення рівня власної психологічної компетентності. Для її реалізації запропоноване активне використання в навчальному процесі підготовки майбутніх викладачів-філологів методів стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Основою для застосування методів мають бути проблемні педагогічні ситуації, які мають стимулювати інтерес і усвідомлення студентами необхідності формування власної психологічної компетентності. Друга педагогічна умова спрямована на модернізацію цілей, змісту і технологій викладання спеціальних дисциплін із метою формування інтегрованої лінгвістичної, літературознавчої, педагогічної та психологічної компетентностей майбутніх викладачів української мови та літератури. Запропоновано здійснювати її реалізацію на засадах технології знаково-контекстного навчання А. Вербицького. Із цією метою заплановано створення міждисциплінарного комунікативного середовища, заснованого на використанні інтерактивних технологій навчання та спрямованого на формування в майбутніх фахівців досвіду педагогічного спілкування і взаємодії. Третя педагогічна умова передбачає формування психолого-педагогічної рефлексії майбутніх викладачів української мови та літератури через запровадження інтегрованого психологічного спецкурсу та виконання студентами дослідницької діяльності. Реалізація розроблених педагогічних умов у процесі підготовки майбутніх викладачів української мови та літератури забезпечує цілеспрямоване системне формування їхньої психологічної компетентності.

Ключові слова: майбутні викладачі української мови та літератури, майбутні вчителі-філологи, професійна педагогічна компетентність, психологічна компетентність, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Формування психологічної компетентності майбутніх викладачів нині є одним із ключових завдань педагогіки і психології вищої школи, що зумовлено зростанням кількості психологічних проблем усіх суб'єктів освітнього процесу: як школярів, так і вчителів. До них належать проблеми, що стосуються когнітивної сфери особистості, її емоційно-вольових проявів, міжособистісних відносин, успішної комунікації та взаємодії, стану психічного здоров'я, формування позитивної «Я-концепції»; об'єктивні та суб'єктивні суперечності між поколіннями й ін. Викладачам варто бути обізнаними щодо психологічних механізмів і закономірностей розвитку учнів в умовах навчально-виховного процесу, щодо поширених психологічних проблем школярів і власних складнощів у цій сфері, урахувати їхню наявність і можливі наслідки для навчання, розвитку, соціалізації, самореалізації та здоров'я, сприяти правильному вирішенню цих проблем

із позицій сучасної теоретичної і практичної психології та педагогіки. Тому для успішної діяльності педагога важливе місце у структурі його професійної компетентності посідає психологічна складова частина, що підтверджено результатами багатьох наукових досліджень. Водночас у практиці підготовки майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей спостерігається низка суперечностей, а саме: між соціальною потребою в підготовці педагогів із високим рівнем психологічної компетентності та її реальним рівнем у випускників педагогічних вишів (у зв'язку із переважно пояснювально-репродуктивним підходом до вивчення психологічних дисциплін та їхнім «додатковим» характером у структурі педагогічної підготовки); між інтегрованим характером педагогічної діяльності, що потребує сформованості в майбутніх фахівців комплексу взаємопов'язаних фахових, педагогічних, методичних і психологічних умінь та відсутністю цілісної, концептуально

обґрунтованої технології їх формування у процесі підготовки майбутніх педагогів та ін. Необхідність розв'язання цих суперечностей зумовила вибір теми дослідження. Водночас важливість і значення якісної сучасної підготовки викладачів української мови та літератури на засадах компетентнісного підходу не викликають жодних сумнівів у зв'язку з необхідністю формування в молоді національної ідентичності, загальнокультурних та загальнолюдських цінностей, істинного патріотизму й інтелігентності, соціальної відповідальності, толерантності та гуманізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженню різних складових частин професійної педагогічної компетентності вчителів української мови та літератури присвятили свої наукові праці О. Глузман, С. Ермоленко, Л. Карпова, О. Колодич, С. Корнієнко, М. Пентиліук, А. Радченко, О. Семенов, В. Сидоренко, С. Сисоєва, Л. Скуратівський, М. Степко, А. Трофименко, І. Халимон та ін. Питання психологічної компетентності вчителя вивчали О. Алферов, І. Демідова, В. Дружинін, В. Кан-Калик, Ю. Кулюткін, А. Орлов, Л. Регуш, Г. Сухобська, Н. Яковлева тощо. Проте проблема розробки цілісної, науково обґрунтованої педагогічної системи формування психологічної компетентності майбутніх викладачів української мови та літератури поки не була повно висвітлена в науково-педагогічній літературі. Одним із цільових орієнтирів такої системи мають бути педагогічні умови формування досліджуваної компетентності, що визначило мету роботи.

Мета статті – розробити й обґрунтувати педагогічні умови формування психологічної компетентності майбутніх викладачів української мови та літератури.

Виклад основного матеріалу. Майбутні викладачі-філологи ще у процесі проходження педагогічних практик зазначають велику кількість труднощів, пов'язаних із несформованістю власної психологічної компетентності. Зокрема, це проблеми, пов'язані із: урегулюванням складних і конфліктних педагогічних ситуацій; установленням сприятливого психологічного клімату в учнівському колективі; організацією ефективного педагогічного спілкування з учнями та вчителями; формуванням власного іміджу молодого педагога в очах учнів та інших викладачів; підвищенням власної стресостійкості; розвитком здатності до попередження і подолання негативного впливу психотравмуючих чинників; вибором ефективних способів навчання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів; поясненям учням психологічного підґрунтя поведінки та стосунків персонажів у літературних творах шкільної програми; розкриттям багатства внутрішнього світу письменників та його відображення у творах, що вивчаються; навчанням створювати

власні твори-роздуми, спираючись на результати аналізу власного соціально-психологічного досвіду, та ін. Варто зазначити, що навчальні плани підготовки майбутніх викладачів української мови та літератури містять невелику кількість дисциплін психологічного спрямування (які мають здебільшого теоретичний характер), значно більше уваги у змісті навчання приділено мовознавчим і літературознавчим дисциплінам, методиці викладання мови й літератури тощо. Це спричиняє невисокий рівень сформованості саме психологічної компетентності майбутніх учителів-філологів і практичні проблеми побудови процесу ефективної педагогічної взаємодії через неврахування основних принципів і закономірностей взаємозв'язку процесів навчання та розвитку психіки учнів, виховання і самовиховання, психологічних особливостей педагогічної діяльності тощо.

Для вирішення вищезазначених проблем варто звернутися до пошуку нових шляхів удосконалення підготовки майбутніх викладачів української мови та літератури. Зокрема, як один із можливих засобів пропонуємо створення й реалізацію педагогічних умов формування психологічної компетентності майбутніх викладачів української мови та літератури. Зазначимо, що педагогічні умови – це спеціально створені педагогами обставини, які зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу [1, с. 95]. Обґрунтування педагогічних умов формування досліджуваної компетентності має впливати з її структури, яка представлена й докладно охарактеризована у [2], містить такі складові частини: мотиваційну, когнітивну, практичну, особистісну й аутопсихологічну. Для формування цих складових частин запропоновані такі педагогічні умови.

1. Формування мотивації майбутніх викладачів української мови та літератури до підвищення рівня власної психологічної компетентності.

Для обґрунтування даної педагогічної умови виходимо з того, що провідною для студентського віку є навчально-професійна діяльність, у процесі якої виникають такі новоутворення, як професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення, готовність до професійної діяльності, посилюється роль професійних мотивів самоосвіти та самовиховання, які є найважливішою умовою розкриття можливостей особистості студента [3, с. 76–77]. Водночас цей віковий період ускладнений наявністю чергової вікової кризи, яка характеризується різкими й суттєвими психологічними зрушеннями та змінами особистості, пов'язана із проблемою формування «Я-концепції», самовизначення, пошуку власного місця в житті, вироблення стратегій майбутнього тощо. Не завжди навчання в закладі вищої освіти пов'язане з усвідомленим вибором майбутньої професії, покликанням, дійсними фаховими інте-

ресами студента та ґрунтується на сформованій позитивній навчально-професійній мотивації, що значно ускладнює процес професійного становлення особистості, формування її професійної самосвідомості.

Варто зазначити, що певна кількість студентів-філологів відчують розчарування від невідповідності очікувань від процесу навчання у ЗВО та реальних вимог, з якими вони стикаються; від суперечностей між уявленнями про майбутню професію та її фактичним змістом. Багато хто з майбутніх викладачів відчують власну недостатню компетентність для вирішення професійних педагогічних завдань, побоюються проблемних ситуацій педагогічної діяльності. Значно знижує навчальну мотивацію використання застарілих методів і форм навчання, відведення студенту ролі пасивного слухача, неможливість реалізувати повною мірою власний потенціал. У ракурсі нашого дослідження також варто зауважити, що вивчення психологічних дисциплін майбутніми викладачами української мови та літератури часто сприймається як додаткове, важливість формування психологічної компетентності ними не усвідомлюється як практично необхідна складова частини їхньої майбутньої діяльності; система відповідної позитивної мотивації не сформована. Отже, очікувати на високу ефективність процесу формування психологічної компетентності студентів не варто. Тому для реалізації першої педагогічної умови ми пропонуємо спиратися на активне використання в навчальному процесі підготовки майбутніх викладачів української мови та літератури групи методів стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності (класифікація методів навчання, запропонована Ю. Бабанським), до якої належать пізнавальні ігри, навчальні дискусії, створення ситуацій успіху в навчанні, роз'яснення, заохочення студентів до активної діяльності та ін. Це насамперед методи активного навчання, змістовою основою для застосування яких повинні стати проблемні педагогічні ситуації, урегулювання яких має стимулювати інтерес і усвідомлення майбутніми викладачами-філологами необхідності формування власної психологічної компетентності. Цільовими орієнтирами реалізації педагогічної умови є складники мотиваційної складової частини психологічної компетентності майбутніх викладачів української мови та літератури: *мотиви* формування, розширення й удосконалення власних психологічних знань і вмінь у галузі загальної, вікової, соціальної, педагогічної, організаційної психології, психолінгвістики, психології особистості, психології спілкування, психології основ мовленнєвої діяльності; формування психологічної грамотності учнів шляхом психолінгвістичного та літературознавчого аналізу художніх текстів на уроках

з української мови та літератури; *інтереси* до психологічних механізмів процесу засвоєння теоретичних лінгвістичних та літературознавчих понять і формування способів діяльності учнів відповідно до програмних вимог з української мови та літератури; до внутрішнього світу школяра, його психічних процесів сприйняття, уяви, пам'яті, мовної діяльності, типу мислення, індивідуально-вікових особливостей із метою забезпечення індивідуалізації навчання з української мови та літератури; до стану психічного здоров'я учнів та можливостей його зміцнення і підтримки засобами художнього слова й ін. [2].

2. Модернізація цілей, змісту та технологій викладання спеціальних дисциплін з урахуванням необхідності формування інтегрованої лінгвістичної, літературознавчої, педагогічної та психологічної компетентностей майбутніх викладачів української мови та літератури.

Під час розроблення даної педагогічної умови ми виходили з того, що більшість дослідників професійної компетентності вчителя української мови та літератури виділяють в її структурі лінгвістичну, літературознавчу, педагогічну, психологічну складові частини як провідні [4, с. 131, 134–135]. Проте нині немає офіційно затверджених державних стандартів підготовки бакалаврів зі спеціальності 014.01 «Середня освіта (Українська мова і література)», тому заклади вищої освіти повинні самостійно визначати зміст програмних результатів навчання, освітніх компонентів, здійснювати вибір методів навчання й оцінювання, виходячи з інтегрованого характеру професійної компетентності вчителя української мови та літератури. Для реалізації цих вимог викладачі кафедр мають забезпечити розробку й використання в навчальному процесі таких технологій викладання спеціальних дисциплін, які б забезпечували формування зазначених вище інтегрованих компетентностей. Цільовими орієнтирами реалізації педагогічної умови є складники когнітивної та практичної складових частин психологічної компетентності майбутніх викладачів української мови та літератури: *знання* про психологічні закономірності навчання й виховання, особливості педагогічної діяльності й особистості учителя як організатора навчально-виховного процесу; про психологічні компоненти спілкування людей, професійний і міжособистісний діалог, соціальне сприйняття, міжособистісні та внутрішньоособистісні конфлікти; про методи і засоби проведення психолінгвістичного та літературознавчого аналізу художніх текстів; про особливості психологічного впливу мовних засобів та мовленнєвих структур у різних типах дискурсу на учнів тощо; *вміння*: розробляти й запроваджувати науково обґрунтовані з позицій вікової, педагогічної психології, психології основ мовленнєвої діяльності, психолінгвістики

інноваційні технології навчання на уроках з української мови та літератури; здійснювати разом з учнями психолінгвістичний та літературознавчий аналіз художніх текстів, базуючись на комплексних знаннях із різних галузей психології, лінгвістики та літературознавства; формувати в учнів навички самоаналізу, саморефлексії та самокорекції власної поведінки шляхом формування базових психологічних знань у процесі підготовки творів-роздумів та ін. [2].

Для реалізації даної педагогічної умови необхідний перехід від репродуктивної стратегії навчання та диференціації компетентностей за окремими дисциплінами до моделі активного інтегрованого навчання, наближеного до специфіки реальної професійної діяльності. На нашу думку, можна спиратися на технологію знаково-контекстного навчання А. Вербицького, провідні концептуальні ідеї якої систематизовані в [5, с. 75–78]. Особливість контекстного навчання полягає в тому, що за інформацією, яка структурована переважно у вигляді завдань і проблемних ситуацій, є видимими реальні контури майбутньої професійної діяльності. Провідними формами і методами в технології знаково-контекстного навчання є активні, вони відтворюють не тільки предметний, але й соціальний зміст майбутньої професійної діяльності. За А. Вербицьким, предметний контекст професійної діяльності пов'язаний із формуванням професійного мислення, практичних дій фахівця. Соціальний контекст передбачає наявність умінь соціальної взаємодії і спілкування, сумісного ухвалення рішень, колективної мислєдіяльності тощо. Під час організації контекстного навчання дотримуються такі принципи: педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність; моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців; проблемного змісту навчання; адекватності форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту освіти; провідна роль спільної діяльності, міжособистісного спілкування та взаємодії суб'єктів освітнього процесу; педагогічно обґрунтованого співвідношення нових і традиційних педагогічних технологій, принцип відкритості; єдності навчання та виховання особистості фахівця [6, с. 46–47]. Стосовно процесу формування інтегрованої професійної компетентності майбутніх викладачів української мови та літератури технологія знаково-контекстного навчання може бути реалізована шляхом створення міждисциплінарного комунікативного середовища, заснованого на використанні інтерактивних технологій навчання та спрямованого на формування в майбутніх фахівців досвіду педагогічного спілкування та взаємодії. Зазначене потребує розробки: міждисциплінарних навчальних проєктів, що поєд-

нували б компетенції, набуті студентами під час вивчення філологічних і психологічних дисциплін, проблемних завдань; кейсів із практики шкільного життя та процесу викладання мовно-літературних предметів у школі; різних видів психологічних тренінгів для майбутніх фахівців (цілі: формування комунікативної компетентності, педагогічної майстерності; підвищення особистої ефективності, емоційного самоконтролю, саморозуміння, покращення міжособистісних відносин, творчих здібностей; забезпечення особистісного розвитку тощо) та інших інтегрованих активних способів навчальної діяльності студентів. Позитивну роль також відіграватимуть зустрічі студентів із фахівцями-практиками (психологами та педагогами), спільні методичні конференції та ділові ігри, що мають відтворювати фрагменти реальної професійної діяльності.

3. Формування психолого-педагогічної рефлексії майбутніх викладачів української мови та літератури.

Для реалізації третьої педагогічної умови пропонуємо розробку й використання у процесі підготовки студентів інтегрованого спецкурсу (як дисципліни за вибором), спрямованого на формування особистісної й аутопсихологічної складових частин психологічної компетентності. Забезпечення вибору спецкурсу студентами залежить від успішності реалізації двох попередніх педагогічних умов, особливо від формування відповідної мотивації. Цільовими орієнтирами для розробки спецкурсу є формування здатності до емпатії, співчуття, психологічної рефлексії, розуміння й вирішення психологічних проблем школярів, ефективного педагогічного спілкування з учнями, колегами, адміністрацією, психологічно обґрунтованого вирішення педагогічних завдань і проблем, аналізу власних психологічних процесів, станів та індивідуально-психологічних особливостей, саморефлексії, саморегуляції, реалізації заходів щодо профілактики і збереження власного психічного здоров'я, попередження виникнення синдрому емоційного вигорання, підвищення власної стресостійкості та ін. [2]. Спецкурс має містити елементи психодіагностики, педагогічної психології, вікової психології, психології особистості, психології спілкування, психогієни, забезпечувати формування в майбутніх викладачів української мови та літератури практичних навичок самоаналізу, самооцінювання та самокорекції, використовувати сучасні педагогічні технології й елементи дослідницької діяльності. Запровадження спецкурсу має також передбачати проведення студентами під час педагогічної практики психологічного самодослідження щодо рівня сформованості власної психологічної компетентності. Це вимагає розробки програми і методичних матеріалів для його проведення і включення

до структури звіту про педагогічну практику розділу, який відтворює результати проведеного психологічного самодослідження.

Висновки і пропозиції. Отже, нами запропоновано й обґрунтовано педагогічні умови формування психологічної компетентності майбутніх викладачів української мови та літератури. Перспективами подальших досліджень мають стати розробка технології формування досліджуваної компетентності, а також визначення критеріїв та показників її сформованості.

Список використаної літератури:

1. Хриков Є. Методологія педагогічного дослідження : монографія. Харків : ТОВ «Дісаплюс», 2018. 298 с.
2. Кошелева Н. Визначення змісту і структури психологічної компетентності майбутніх виклада-

чів української мови і літератури. *Молодий вечірний*. 2019. № 10. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/ru/archive/74/> (дата звернення: 17.11.2019).

3. Подоляк Л., Юрченко В. Психологія вищої школи : підручник. 2-ге вид. Київ : Каравела, 2008. 352 с.
4. Коваленко Л. Сутність і компоненти професійної компетентності вчителя української мови та літератури. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2016. Вип. 1 (12). С. 130–137.
5. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. Кукушина. Ростов-на-Дону : Изд. центр «Март», 2002. 320 с.
6. Вербицкий А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. Москва : ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.

Kosheleva N. Pedagogical conditions for the formation of psychological competence of future Ukrainian language and literature teachers

The article is devoted to the relevant problem of improving the training of future Ukrainian language and literature teachers. The important role of the psychological component in the structure of professional competence of future philologist teachers is determined. The necessity of developing pedagogical conditions for the formation of psychological competence of future Ukrainian language and literature teachers in the process of their training in higher education institutions is justified.

The first pedagogical condition envisages the formation of motivation of future Ukrainian language and literature teachers to increase their own psychological competence. To implement this condition, the active use of methods of stimulation and motivation of educational activities of future philologist teachers in the process of their training is proposed. Solving problematic pedagogical situations should stimulate students' interest and awareness of the necessity to form their own psychological competence and should be the basis for the methods application.

The second pedagogical condition is directed at modernizing the goals, content and technologies of teaching special disciplines in order to form integrated linguistic, literary, pedagogical and psychological competencies of future Ukrainian language and literature teachers. It is proposed to implement its realisation on the basis of the sign-contextual learning technology of A. Verbitsky. It is planned to create an interdisciplinary communicative environment based on the use of interactive teaching technologies and directed at forming the experience of pedagogical communication and interaction among future specialists.

The third pedagogical condition envisages the formation of psychological and pedagogical reflection of future Ukrainian language and literature teachers by introducing an integrated psychological special course and research activities performed by students.

The implementation of the developed pedagogical conditions in the process of training of future Ukrainian language and literature teachers provides a purposeful systematic formation of their psychological competence.

Key words: *future Ukrainian language and literature teachers, future philologist teachers, professional pedagogical competence, psychological competence, pedagogical conditions.*

УДК [373.134.026:80]: 371.382 (043)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.10>

Є. С. Крюкова

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

О. С. Америкідзе

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ГЕЙМІФІКАЦІЯ НАВЧАННЯ

Відкритий доступ до сучасних інформаційних технологій породжує суспільство нового типу, яке збільшує продуктивність та конкурентоспроможність будь-якої країни на світовому ринку та потребує значних змін у системі освіти. Останні декілька років інформаційно-комунікативні технології постійно входять до списку трендів у навчальному процесі різних категорій слухачів. Їх досліджують фахівці з академічного та корпоративного навчання, вивчають окремі освітні установи. У статті розглянуто використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій у процесі викладання англійської мови у вищих навчальних закладах.

Проаналізовано досвід упровадження інформаційно-комунікативних технологій в освітній процес вищих навчальних закладів. Охарактеризовано переваги та недоліки їх застосування.

Одним із найбільш інноваційних підходів у навчанні є гейміфікація навчання, яка має значні можливості для підвищення рівня досконалості, зацікавленості та залучення студентів до навчання, оскільки створює ігрову атмосферу в неігрових умовах. У зв'язку із цим метою нашого дослідження є порівняльний аналіз використання гейміфікації у вищих навчальних закладах Польщі й України, а також вивчення ефективності використання освітньої платформи Kahoot як однієї з технологій гейміфікації в навчанні англійської мови студентів технічних спеціальностей. Як показали результати дослідження, Польща має значний досвід використання комп'ютерних ігор у вищій освіті, тоді як Україна лише починає впроваджувати ці технології в навчання. Експериментальне дослідження використання освітньої платформи Kahoot на заняттях з англійської мови для професійного спрямування (ESP) на університетському рівні, у яких використовувались методи тестування, спостереження й анкетування, показало ефективність і доцільність цієї технології, оскільки студенти продемонстрували більш високий рівень досягнень, активнішу зацікавленість і мотивацію до навчання.

Ключові слова: гейміфікація, мотивація студентів університету, Kahoot, Польща, Україна, ESP.

Постановка проблеми. Відкритий доступ до сучасних інформаційних технологій породжує суспільство нового типу, яке збільшує продуктивність та конкурентоспроможність будь-якої країни на світовому ринку та потребує значних змін у системі освіти. В останні роки одним із пріоритетних напрямів розвитку інформаційних технологій є гейміфікація, зокрема її впровадження в освіту через покращення існуючих освітніх платформ і створення нових ігрових програм навчання для використання у відкритому інформаційно-освітньому середовищі. Гейміфікація стала невід'ємним сучасним інструментом освіти у 21-му ст., який може бути використаний викладачам на заняттях як засіб підвищення мотивації та залучення студентів до навчання. Отже, вивчення можливостей, які ця технологія відкриває у процесі навчання, представляє значний інтерес у галузі освіти. У зв'язку із цим метою нашого дослідження є аналіз використання гейміфікації у вищих навчальних закладах Польщі й України, а також вивчення ефектив-

ності використання Kahoot як однієї з технологій гейміфікації у викладанні англійської мови професійного спрямування (далі – ESP) студентам технічних вузів. В останні роки індустрія гейміфікації інтенсивно розвивається та знаходить нові сфери для реалізації своєї продукції. Гейміфікаційні послуги поширюються в різних сферах життєдіяльності, особливо в галузях розваг, роздрібно-торгівлі, виробництва, у засобах масової інформації, видавничій діяльності. В останнє десятиліття ця інноваційна технологія була впроваджена в освіту з метою збільшення активної участі студентів у заняттях, щоб зробити процес навчання більш привабливим. Термін «гейміфікація» означає використання динамічної та ігрової механіки для залучення людей до системи. Він також визначається як використання елементів відеоігор поза контекстом ігор. Гейміфікація – це багатогранне соціально-технологічне явище, яке має значний потенціал, що забезпечує безліч переваг, як-от задоволення та соціальна взаємодія [1].

Г. Зіхерман стверджує, що використання ігрових технологій покращує здатність до засвоєння нових навичок на 40% [8]. Це впливає на поведінку студентів, збільшує їхню прихильність та мотивацію, отже, може сприяти вдосконаленню знань і вмінь [6]. Примітно, що призи, програми лояльності й елементи ігрових моделей уже давно використовуються в бізнесі, але з наукового погляду метод гейміфікації вперше розглянуто лише у 2010 р. у Сполучених Штатах Америки [5]. Вивчаючи використання гейміфікації у вищій освіті різних країн, ми звернули особливу увагу на успішний досвід польських університетів, який може бути корисним у розвитку цієї тенденції в Україні.

Виклад основного матеріалу. У Польщі гейміфікація має різні назви: *gamifikacja*, *gryfikacja*, *grywalizacja*. Елементи ж гейміфікації з'явилися в польських університетах значно раніше. Деякі вчені, особливо в економічних коледжах, організовували ринкові ігри, що імітували поведінку бізнес-підрозділів. Інші впроваджували елементи гейміфікації в системи оцінювання на своїх заняттях. В останні кілька років, однак, більш широке використання гейміфікації в університетах можна вважати чинником, який сприяв подальшій комерціалізації продукту підприємства. Ринок покупців, а також виробників швидко розширюється. Найвідомішою компанією, яка виробляє комп'ютерні ігри в Польщі, є CD Projekt Red. Компанія дебютувала у 2007 р. у грі "Wiedźmin", яка виявилася успішною не тільки у країні, але і за кордоном. Гра збрала дуже хороші відгуки та низку нагород [7]. Настільні ігри також переживають ренесанс, оскільки їх продажі в останні роки швидко зростають. Ринок цього виду ігор коштує приблизно 100 млн грн і зростає приблизно на 15–20% на рік. Цей контекст зробив умови для створення навчальних ігор у Польщі сприятливими. Хороший приклад професійно створеної дидактичної гри – "Coffee Noir", яку виробляла Doji Educational Innovations – компанія, пов'язана з Познанським економічним університетом. Гра поєднує в собі економічну стратегію, кримінальні романи та комічну візуальність. Нова версія має інтригуючий сюжет, оживлений інтерфейс, доповнений новими аудіовізуальними матеріалами та механікою розслідування. Спочатку "Coffee Noir" розроблялася як серйозна гра для цілей навчання й орієнтована насамперед на вищу та корпоративну освіту. Однак через багато позитивних відгуків від гравців та призів, отриманих на ярмарках відеоігор, творці вирішили розширити проєкт. Гейміфікація стала не лише частиною вищої освіти, але й важливим елементом корпоративної освіти. Оскільки обидві ці сфери шукають шляхи підвищення якості професійної підготовки, вони намагаються налагодити тісніші зв'язки одна з одною.

Компанії розробляють новіші та цікавіші форми ігор для навчання своїх співробітників та розвитку їхніх професійних навичок. Одним із таких прикладів є програма "Red Bull". Сюжет пов'язаний із демонстраціями пілотажу. Учасники є торговими представниками, а мета гри – посилення залучення торгових представників до роботи через гру. У Польщі існує багато подібних ініціатив, і вони стають все більш досконалими. У даний час є платформи, які можна легко інтегрувати в навчальний процес, створюючи на їх основі інтерактивні ігри, квести та вікторини: Socrative, Kahoot, FlipQuiz, Duolingo, RibbonHero, ClassDojo, Goalbook тощо. Платформа Kahoot, що використовується як сервіс для створення онлайн-вікторин, тестів і опитувань, особливо популярна в навчальних закладах. Студенти можуть відповідати на запитання, створені викладачем, за допомогою планшетів, ноутбуків, смартфонів, тобто будь-яких пристроїв, які мають доступ до Інтернету. Завдання, створені на цій платформі, дозволяють включати фотографії та відео. Темп виконання завдань регулюється встановленням часового обмеження для кожного питання. За необхідності викладач може присвоїти бонусні бали за правильні відповіді та швидкість. Усі відповіді відображаються на моніторі комп'ютера. Для участі у вікторині студентам просто необхідно відкрити послугу та ввести PIN-код, наданий викладачем зі свого комп'ютера. В останні роки ІТ-компанії в Україні активно працюють над вдосконаленням існуючих освітніх платформ та створенням нових ігрових освітніх програм для використання у відкритому інформаційно-освітньому середовищі. Нині найпопулярнішими в Україні є Classcraft, Minecraft: Education Edition, Power Point Quick Starter, Paint 3D, Lingua Leo, Lego Education, WeDo 2.0, SimCity й ін. Ці продукти стали надзвичайно корисним сучасним інструментом для викладачів.

Платформа Minecraft використовується в Інституті інформаційних технологій. Це загальна універсальна освітня платформа, яка використовується викладачами різних дисциплін із метою формування та розвитку навичок 21-го ст., зокрема цифрової грамотності, винахідливого та творчого мислення, продуктивності дій і ефективного спілкування учасників навчально-виховного процесу. Викладачі, які активно використовують Minecraft, вважають, що цей ресурс є чудовим як для викладачів, так і для студентів [2]. Деякі українські університети, наприклад, Одеський національний політехнічний університет, беруть участь у міжнародному проєкті ERASMUS + KA2 «Співпраця між університетами та підприємствами в галузі підвищення кваліфікації ігрової індустрії – GameHub». Метою проєкту є поєднання різних напрямів професійної підготовки в єдиний навчальний процес з упроваджен-

ням комп'ютерних ігор у навчання з урахуванням навичок та інтересів викладачів. В Одеському національному політехнічному університеті цей проєкт був реалізований у процесі вивчення інформатики та навчального процесу на кафедрі атомних електростанцій. У рамках цього проєкту кожен студент створює комп'ютерну гру, у якій моделює різні ситуації, тим самим опановуючи методику системного аналізу систем фізичного захисту. У Київському національному лінгвістичному університеті під час вивчення англійської мови студенти використовують відкриті платформи для створення на їх основі інтерактивних ігор, квестів та вікторин. Наприклад, використовуючи платформу ContentGenerator (<http://contentgenerator.net>) та вибравши один із п'ятнадцяти шаблонів, викладач створює серію інтерактивних вправ та ігор для викладання лексики.

Потім гра розміщується на платформі Moodle, яка нині доступна в багатьох вищих навчальних закладах України та використовується в навчанні. Ігри переважно ґрунтуються на питаннях із різноманітним вибором, містять різні типи підказок (іноді неправильні) та рівні на основі сюжетної лінії, обраної автором. Основне завдання викладача – створити якомога більше запитань, щоби зробити гру цікавою та різноманітною [3]. Університет управління освітою Національної академії освітніх наук України використовує гру MMORPG – комп'ютерну мережеву рольову онлайн-гру, де велика кількість гравців взаємодіють один з одним у віртуальному світі. Учасники команди під керівництвом викладача виконують завдання, а викладач відзначає досягнення студентів в онлайн-системі. За результатами дня, тижня, місяця кожний студент збирає набір досягнень, що є адекватною оцінкою його діяльності. Заняття може бути побудоване у формі CTF-матчу, де дві команди змагаються, намагаючись знайти рішення загального завдання [4]. У контексті аналізу гейміфікації у вищих навчальних закладах України ми хочемо поділитися досвідом застосування Kahoot у викладанні ESP у Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

З метою вивчення ефективності використання гейміфікації в навчальному процесі ми провели експеримент, у якому взяли участь 43 студенти другого курсу приладобудівного факультету Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут Ігоря Сікорського». Студенти були розділені на контрольну групу (21 студент), яка вивчала традиційну програму, та експериментальну групу (22 студенти), яких навчали за допомогою платформи Kahoot, на заняттях ESP. Основними методами експериментальної роботи були:

– тестування, яке використовувалося для перевірки мовних навичок учнів до та після використання платформи Kahoot;

– спостереження, яке допомогло зібрати інформацію;

– анкетування, яке включало відкриті запитання, на які повинні відповідати студенти.

Експеримент складався із двох етапів. На першому етапі, який мав на меті експериментально перевірити ефективність Kahoot, було проведено діагностику рівня сформованості певних мовних навичок у контрольних та експериментальних групах до та після використання цієї технології. В експериментальній групі Kahoot використовувався для вивчення лексичної та граматичної тем. У контрольній групі під час вивчення тих самих тем використовувались традиційні методи, які не базувалися на платформі Kahoot. Для перевірки рівня студентів із відповідних лексичних і граматичних навичок було проведено те саме тестування до та після вивчення вищевказаних тем у контрольній і експериментальній групах. Другий етап, спрямований на визначення ставлення студентів до використання технології Kahoot, включав опитування студентів. Вони повинні були відповісти на два запитання в письмовій формі:

1. Що вам особливо сподобалось у використанні платформи Kahoot у класах ESP?

2. Які труднощі ви мали в навчанні з використанням цієї технології?

Дані, отримані за результатами тестування, показали, що на початку експерименту рівні сформованості відповідних лексико-граматичних навичок у контрольних і експериментальних групах були майже однаковими. Після виконання студентами експериментальної групи завдання з використанням платформи Kahoot їхній рівень формування цих навичок значно збільшився порівняно зі студентами контрольної групи. Отже, результати експерименту показали кращу динаміку розвитку відповідних лексичних і граматичних навичок в експериментальній групі, ніж у контрольній групі, що, на нашу думку, показує ефективність і доцільність використання платформи Kahoot у навчанні ESP для студентів технічного університету. Другий етап експерименту показав, що, відповідаючи на запитання «Що саме вам сподобалось у використанні платформи Kahoot на заняттях ESP?», усі респонденти виявили деякі позитивні сторони цієї технології. Більшість (15) студентів зазначили, що під час виконання завдань вони встановили дуже гарні стосунки з викладачем. Деякі з них (9) насолоджувались духом змагань, музикою, яка лунала, коли вони відповідали на питання. Четверо студентів відповіли, що навчання в ігровій формі було дуже приємним. Двом студентам сподобалось, бо вони могли користуватися гаджетами. Один студент зазначив, що інтерфейс був

дуже хорошим і завдання легко сприймалися візуально, оскільки кожна форма мала свій колір.

Також один студент зауважив, що цей вид діяльності давав можливість мислити англійською мовою. Студенти також запропонували самостійно підготувати завдання на платформі Kahoot. Відповідаючи на запитання про труднощі, які виникли в користуванні Kahoot, семеро студентів зазначили, що вони не змогли виконати деякі завдання, оскільки не вистачило виділеного на це часу. Четверо студентів зазначили, що іноді нервують, виконуючи завдання, бо боялися програти у змаганні. П'ятеро студентів зазначили, що в них були проблеми з інтернет-зв'язком, що відволікало їх від роботи й іноді не дозволяло їм виконувати завдання. Двоє учнів відповіли, що завдання недостатньо різноманітні. Один студент сказав, що його іноді плутають фотографії на моніторі, оскільки, на його думку, вони не відповідають питанням належним чином. Також варто зазначити, що зовсім несподівано найкращих результатів у виконанні завдань на платформі Kahoot завжди досягали студенти, які раніше рідко виявляли ініціативу на занятті і не мали найвищих показників ефективності. На наше погляд, це свідчить про значний мотиваційний вплив цієї технології та її ефективність в активному залученні студентів до навчальної діяльності.

Висновки і пропозиції. Спираючись на результати нашого дослідження, можна зробити висновок, що гейміфікація різних сфер життя стала тенденцією 21-го ст. Однією зі сфер, де вона реалізується особливо швидко, є освіта. Серед перших країн, які почали використовувати цю технологію у вищій школі, була Польща. Ми вважаємо, що її позитивний досвід може бути корисним для навчання та творчого використання в Україні, де процес упровадження комп'ютерних ігор у сферу освіти лише починається. Використання однієї з технологій гейміфікації Kahoot у навчанні англійської мови для конкретних цілей студентів технічних університетів, за результатами експериментального дослідження, показало свою ефективність і доцільність, оскільки сту-

денти продемонстрували не лише більш високий рівень досягнень, але й більш активне залучення та мотивацію до вивчення мови.

Список використаної літератури:

1. Гейміфікація. *Вікіпедія – вільна енциклопедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Гейміфікація>.
2. Коневщинська О. Зарубіжний досвід використання “Minecraft: Education Edition” у проєктній діяльності. *Інформаційні технології в освіті*. 2017. Вип. 3. С. 86–97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2017_3_8.
3. Пасічник О. Гейміфікація процесу навчання іноземної мови студентів ВНЗ. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць ; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка; Ін-т педагогіки НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 24. Ч. 2. С. 344–349.
4. Сергеева Л. Гейміфікація: ігрові механіки у мотивації персоналу. *Теорія та методика управління освітою*. 2014. № 2 (14). URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_15/14.pdf.
5. Deterding S. Gamification. *Journal in interactions*. 2012. № 4. P. 14–15. URL: <https://doi.org/10.1145/2212877.2212883>.
6. Huang H., Soman D. Gamification of education. Toronto : University of Toronto, 2013. Retrieved October 18, 2018 from URL: <http://inside.rotman.utoronto.ca/behaviouraleconomicsinaction/files/2013/09/GuideGamificationEducationDec2013.pdf>.
7. Juszczak A. Polski rynek gier wideo – sytuacja obecna oraz perspektywy na przyszłość. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2017.
8. Hamari J., Koivisto J. Why do people use gamification services? *International Journal of Information Management*. 2015. № 35. P. 419–431. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2015.04.006>.
9. Zichermann G., Linder J. The gamification revolution. How leaders leverage game mechanics to crush the competition. New York : McGraw Hill Education, 2013.

Kriukova Ye., Ameridze O. Gamification of education

Open access to modern information technologies generates a new type of society that increases the productivity and competitiveness of any country in the world market and requires significant changes in the education system. For the last several years, modern information and communication technologies have been constantly included to the list of trends in the educational process of different categories of students. It is researched by experts in academic and corporate training, and is studied by some educational institutions. The article deals with the use of modern information and communication technologies in the process of teaching English in higher education. The experience of introduction of information and communication technologies in the educational process of higher educational institutions is analyzed. The advantages and disadvantages of their application are described. One of the most innovative approaches in education is gamification of learning which has considerable capabilities to increase students' enjoyment, interest and engagement in the study. In this regard, the aim of our research is to analyze the use of gamification in higher education institutions of Poland, Ukraine and to study the effectiveness of using Kahoot as one of gamification technologies in teaching English for specific purposes (ESP) to students in a technical university. As shown by the results

of the study, Poland has considerable experience in the use of computer games in higher education, whereas Ukraine is only beginning to implement these technologies in learning. An experimental study of the use of Kahoot platform in ESP classes at university level, which employed the methods of testing, observation and questioning, showed the effectiveness and expediency of this technology, as the students demonstrated a higher achievement rate, more active engagement and deeper motivation for learning.

With the view of presented results the researchers compared Ukrainian gamification experience with Polish universities. It was highlighted the importance of developed and integrated gamification in educational process. Such methods of research as questionnaires, tests have been used. The researchers provided the survey result and propose the appropriate recommendations. The results of the experiment have proved the efficiency of the implementation gamification in educational process.

Key words: *gamification, motivation university students, Kahoot, Poland, Ukraine, ESP.*

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ДО ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено результати педагогічного експерименту щодо перевірки ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх магістрів з управління навчальним закладом до фінансово-економічної діяльності. Послідовне виконання завдань дослідно-експериментальної роботи підтвердило їхню доцільність та ефективність.

Констатовано, що сучасна система фахової підготовки майбутніх магістрів з управління навчальним закладом має низку суперечностей, зокрема між: швидким розвитком наукових уявлень про фінансово-економічні детермінанти ефективного управління та діючою освітньою традицією професійної підготовки менеджерів освіти, у якій підприємницька культура керівника навчального закладу, його здатність до технологічного й заощадливого господарювання представлена як другорядна та неважлива; традиційним перманентним заохоченням академічної дисципліни та слухняності майбутніх магістрів спеціальності 073 «Менеджмент» і зростанням потреби вияву лідерської позиції в реальній управлінській роботі директорів освітніх закладів та його структурних підрозділів; конкретною вимогою до прояву суб'єктності та творчих здібностей керівників закладами освіти в реальній професії й абстрактним характером практичної підготовки та стажування магістрів з управління навчальним закладом в аспекті отримання фінансово-економічного досвіду.

Запровадження авторської версії педагогічного процесу, що ґрунтувалася на визначених і обґрунтованих організаційно-педагогічних умовах, дало змогу упевнитися в їхній результативності завдяки емпіричним даним.

Зокрема, такі дані, отримані під час педагогічного експерименту, показали:

– наявну однорідність до початку формувального етапу педагогічного експерименту двох відібраних груп – магістрантів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького ($n = 24$) та магістрантів Класичного приватного університету ($n = 30$);

– середні оцінки сформованості психо-мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів і готовності загалом в експериментальній групі значно перевищують показники контрольної групи;

– статистично значущі розбіжності між двома групами після впровадження в освітній процес організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх магістрів з управління навчальним закладом до фінансово-економічної діяльності.

Ключові слова: майбутні магістри з управління навчальним закладом, фінансово-економічна діяльність, організаційно-педагогічні умови, дослідно-експериментальна робота, педагогічний експеримент.

Постановка проблеми. Разом із поступовою інтеграцією України в європейський економічний, політичний та соціальний простір сфера освіти і виробничого навчання вступила у фазу складних реформ. Їх сутність і зміст вписуються в загальну картину переходу соціалістичної суспільно-економічної формації в капіталістичну, у якій звична для сприйняття керована та планова економіка зазнає значних модифікацій та перетворень. Із цих причин у сфері освіти виникає потреба в достатній кількості менеджерів, здатних ініціативно та відповідально вести свої колективи до стійкого матеріального та ментального благополуччя, одним з індикаторів якого дедалі більше стає успіх у фінансовій і економічній сфері.

Аналіз наявних шляхів формування осіб із відповідними характеристиками дає змогу впевнитися в тому, що найбільш надійним способом залишається класична професійна освіта за спеціальністю 073 «Менеджмент», що в більшості закладів вищої освіти реалізується через магістерську освітню програму «Управління навчальним закладом». Її зміст та нормативно-правові імперативи пройшли тривалу еволюцію та піддавалися дослідженню в рамках низки дисертаційних робіт.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досить контекстними щодо особливостей побудови освітнього середовища для майбутніх магістрів з управління навчальним закладом стали роботи, присвячені їх фаховій підготовці

(Ю. Атаманчук [2], Г. Єльнікова [11], В. Маслов [11], М. Россоха [15], А. Чміль [11], Г. Федоров [18]), формуванню в майбутніх керівників лідерських життєвих і професійних позицій (Д. Алфімов [1], Б. Головешко [4], І. Драч [5], С. Калашнікова [8]), розвитку підприємницької (О. Земка [6], М. Стрельников [17], О. Романовський [14]), економічної (Н. Зінчук [7], О. Лебідь [9], І. Мороз [10], В. Рижиков [16], Д. Разуменко [13], О. Федоров [18]) та інших компетентностей.

Аналіз поданих джерел показав, що сучасна система фахової підготовки майбутніх магістрів з управління навчальним закладом характеризується:

- швидким розвитком наукових уявлень про фінансово-економічні детермінанти ефективного управління та діючою освітньою традицією професійної підготовки менеджерів освіти, у якій підприємницька культура керівника навчального закладу, його здатність до технологічного й заощадливого господарювання представлена як другорядна та неважлива;

- традиційним перманентним заохоченням академічної дисципліни та слухняності майбутніх магістрів спеціальності 073 «Менеджмент» та зростанням потреби вияву лідерської позиції в реальній управлінській роботі директорів освітніх закладів і їхніх структурних підрозділів;

- конкретною вимогою до прояву суб'єктності та творчих здібностей керівників закладами освіти в реальній професії й абстрактним характером практичної підготовки та стажування магістрів з управління навчальним закладом в аспекті отримання фінансово-економічного досвіду.

Мета статті – висвітлення результатів педагогічного експерименту з перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх магістрів з управління навчальним закладом до фінансово-економічної діяльності.

Результати власних досліджень. Наші наукові зусилля було спрямовано на розроблення концептуальних засад підготовки майбутніх магістрів з управління навчальним закладом до фінансово-економічної діяльності, відповідно до яких ця готовність забезпечуватиметься екстраполяцією модулів професійної освіти сучасних підприємців; стимулюванням лідерської позиції під час їх контекстної практики; сумісним пошуком авторських ідей фінансово-економічної модернізації закладу освіти у процесі написання магістерської роботи тощо; використанням авторської моделі підготовки майбутніх магістрів з управління навчальним закладом та інше.

Експериментальна перевірка ефективності організаційно-педагогічних умов

підготовки майбутніх магістрів з управління навчальним закладом до фінансово-економічної діяльності реалізовувалася поетапно, протягом підготовчо-пошукового, практичного й узагальнюючого етапів [1].

Експериментальну роботу на всіх етапах дослідження проведено на базі Класичного приватного університету (далі – КПУ) (експериментальна група (далі – ЕГ)), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (далі – СумДПУ), Бердянського державного педагогічного університету (далі – БДПУ) та Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (далі – МДПУ) (контрольна група (далі – КГ)) з магістрантами спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»).

Загальна кількість студентів, які брали участь у дослідно-експериментальній роботі, становила 245 осіб. До цієї кількості включено всіх осіб, що пройшли діагностику, зокрема на підготовчо-пошуковому етапі роботи. Дослідження виконано під керівництвом і за програмою автора.

Результати ЕГ і КГ, отримані на констатувальному етапі педагогічного експерименту, свідчать про однорідність цих груп за психомотиваційним і когнітивним компонентами, що дало підстави включити ці дві групи до педагогічного експерименту і впровадити в освітній процес організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх магістрів з управління навчальними закладами до фінансово-економічної діяльності.

За психомотиваційним компонентом були отримані такі показники (рис. 1): з низьким рівнем: 0% магістрантів в ЕГ, 41,7% – у КГ; із середнім рівнем: 63,3% – в ЕГ, 50% – у КГ; з високим рівнем: 36,7% – в ЕГ, 8,3% – у КГ.

Отже, в експериментальній групі зникли магістранти з низьким рівнем розвитку психомотива-

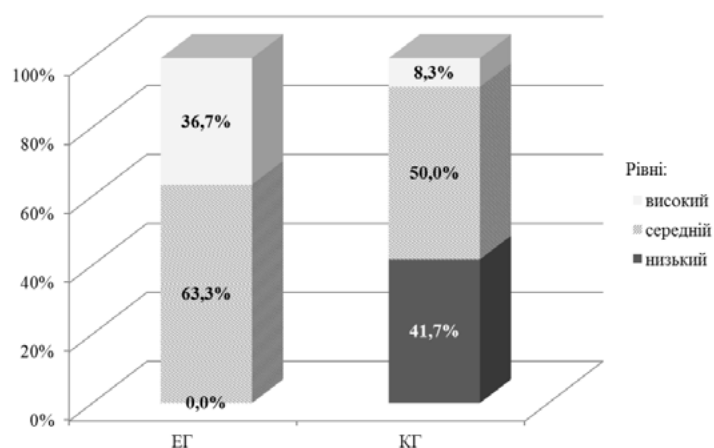


Рис. 1. Гістограма розподілу магістрантів двох груп за рівнями сформованості психомотиваційного компонента готовності до фінансово-економічної діяльності (контрольний експеримент)

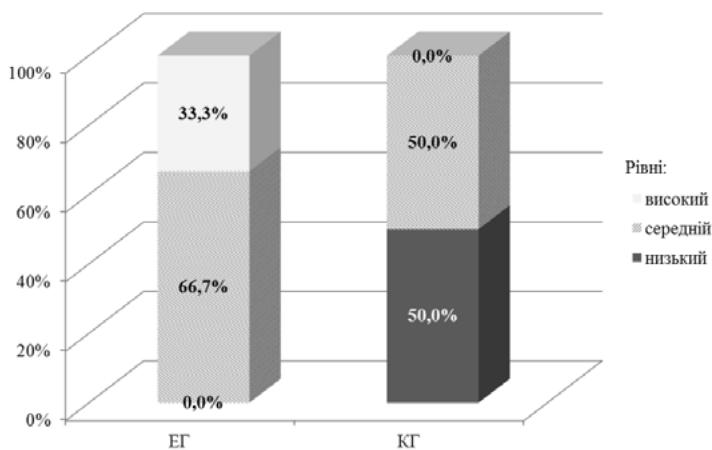


Рис. 2. Гістограма розподілу магістрантів двох груп за рівнями сформованості когнітивного компонента готовності до фінансово-економічної діяльності (контрольний експеримент)

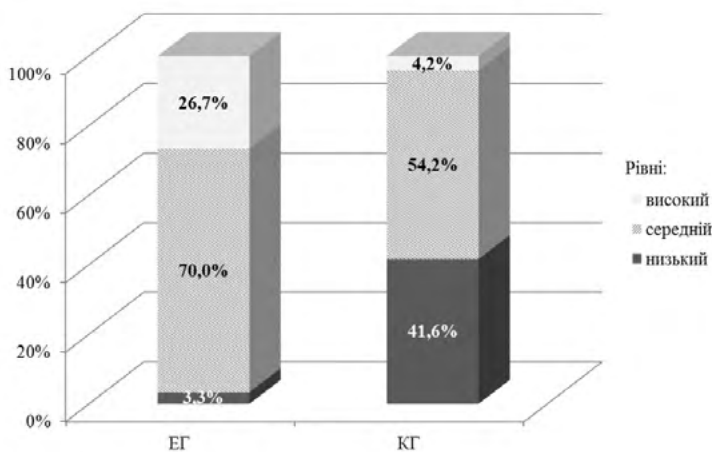


Рис. 3. Гістограма розподілу магістрантів двох груп за рівнями сформованості діяльнісного компонента готовності до фінансово-економічної діяльності (контрольний експеримент)

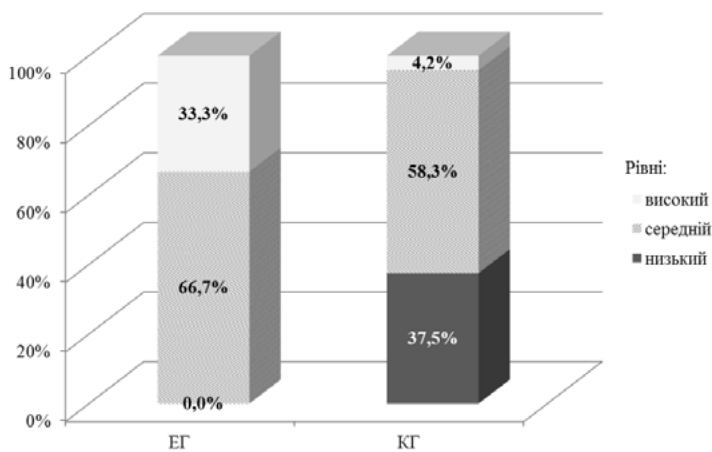


Рис. 4. Гістограма розподілу магістрантів двох груп за рівнями сформованості готовності до фінансово-економічної діяльності (контрольний експеримент)

ційного компонента готовності до фінансово-економічної діяльності в закладах освіти і різко збільшилася кількість із високим. Водночас у КГ зміни, що відбулися, не були такими значними, хоча зменшилася кількість магістрантів із низьким рівнем і дещо зросла кількість із високим.

Результати за когнітивним компонентом: з низьким рівнем готовності до фінансово-економічної діяльності в ЕГ – 0%, у КГ – 50% магістрантів; із середнім рівнем в ЕГ – 66,7%, у КГ – 50%; з високим рівнем в ЕГ – 33,3%, а у КГ – 0% (рис. 2).

Ці результати свідчать про перевагу ЕГ над КГ, хоча б тому, що в ЕГ відсутні магістранти з низьким рівнем сформованості готовності до фінансово-економічної діяльності та є достатня кількість із високим рівнем. Водночас у КГ респондентів із низьким і середнім рівнями сформованості когнітивного компонента готовності до фінансово-економічної діяльності однакова кількість. Отже, частотні показники демонструють перевагу ЕГ над КГ і водночас доводять, що порівняно з констатувальним експериментом в ЕГ сталися значні зміни – на 60% зменшилася кількість магістрантів із низьким рівнем, зросла на 30% із середнім і на 30% із високим.

Проведене діагностування дало змогу оцінити також показники діяльнісного компонента. Цей компонент продемонстрував такі результати (рис. 3): з низьким рівнем готовності до фінансово-економічної діяльності в ЕГ 3,3% магістрантів, у КГ – 41,6%; із середнім: в ЕГ – 70%, у КГ – 54,2%; з високим: в ЕГ – 26,7%, у КГ – 4,2%.

На жаль, порівняти ці дані з результатами констатувального експерименту ми не змогли через особливості оцінювання показників діяльнісного компонента готовності до фінансово-економічної діяльності за результатами конкурсу.

Реалізована процедура переведення балів за компонентами в підсумкову оцінку готовності дала змогу проаналізувати частотні показники сформованості готовності до фінансово-економічної діяльності майбутніх магістрів з управління навчальними закладами. Ці результати знову довели перевагу ЕГ над КГ (рис. 4): з низьким рівнем готовності до фінансово-економічної діяльності 0% магістрантів в ЕГ, а у КГ – 37,5%; із середнім: в ЕГ – 66,7%, у КГ – 58,3%; з високим: в ЕГ – 33,3%, у КГ – 4,2%. Отже, ЕГ продемонструвала результати, які значно перевищують результати КГ.

Таблиця 1

**Зведені результати перевірки гіпотез за критерієм Лемана-Розенблатта
(контрольний експеримент)**

| Компонент | $Z_{\text{емп.}}$ | | Гіпотеза, що приймається |
|--|-------------------|---|--------------------------|
| Психомотиваційний | 2,1489 | – | H_1 |
| Когнітивний | 2,9161 | – | H_1 |
| Діяльнісний | 3,3367 | – | H_1 |
| Готовність до фінансово-економічної діяльності | 3,2535 | – | H_1 |

Середні значення оцінок компонентів готовності в ЕГ такі: психо-мотиваційний компонент – 79,9; когнітивний – 78,6; діяльнісний – 76,4. У КГ ці показники значно менші: психомотиваційний компонент – 60,4; когнітивний – 58,5; діяльнісний – 62. І різниці між цими групами: психомотиваційний компонент – 19,5; когнітивний компонент – 20,1; діяльнісний компонент – 17,4. Загалом, середня оцінка готовності в ЕГ – 79,3, що на 18,6 більше, ніж у КГ (60,7).

Оскільки проведені порівняльні процедури не є доказом статистичної значущості відмінностей між ними, ми перевірили статистичні гіпотези:

H_0 : відмінності між КГ і ЕГ за компонентами готовності (готовністю до фінансово-економічної діяльності) не є статистично значущими.

H_1 : відмінності між КГ і ЕГ за компонентами готовності (готовністю до фінансово-економічної діяльності) – статистично значущі.

Для їх перевірки було застосовано критерій Лемана-Розенблатта, емпіричне значення якого обчислюється за формулою:

$$Z = \frac{\left(\frac{nm}{n+m} \omega_{n,m}^2 - M\right)}{\sqrt{45D}} + \frac{1}{6},$$

де n і m – обсяги першої і другої вибірок; R_i і S_j – ранги ЕГ і КГ, отримані після об'єднання двох груп; w_i^2, j – обчислюється за формулою:

$$\omega_{n,m}^2 = \frac{1}{nm} \left[\frac{1}{6} + \frac{1}{m} \sum_{i=1}^n (R_i - i)^2 + \frac{1}{n} \sum_{j=1}^m (S_j - j)^2 \right] - \frac{2}{3};$$

M – обчислюється за формулою:

$$M = \frac{1}{6} \left(1 + \frac{1}{n+m} \right);$$

D – обчислюється за формулою:

$$D = \frac{1}{45} \left(1 + \frac{1}{n+m} \right) \left[1 + \frac{1}{n+m} - \frac{3}{4} \left(\frac{1}{n} + \frac{1}{m} \right) \right].$$

Обчислені значення (табл. 1) порівнюються із критичним $Z_{0,95} = 0,46$.

За результатами контрольного експерименту ЕГ і КГ розрізняються за психомотиваційним, когнітивним і діяльнісним компонентами, а також за оцінками готовності до фінансово-економічної діяльності. Середні оцінки сформованості цих компонентів і готовності загалом в ЕГ значно перевищують ці ж показники КГ.

Висновки. Експериментальна група краще за контрольну підготовлена до фінансово-економічної діяльності в закладах освіти, що свідчить

про ефективність упровадженої в освітній процес сукупності організаційно-педагогічних умов.

Список використаної літератури:

- Алфімов Д. Теорія і методика виховання лідерських якостей особистості у сучасній загальноосвітній школі : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 2012. 40 с.
- Атаманчук Ю. Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів з управління навчальним закладом до інформатизації управлінської діяльності : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04, 13.00.06. Черкаси, 2016. 486 с.
- Богоніс О. Формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу у професійному коледжі : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2018. 322 с.
- Головешко Б. Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 22 с.
- Драч І. Лідерство і командність в управлінні навчальним закладом. *Science Rise*. 2015. Вип. 2/1 (7). С. 63–67.
- Земка О. Формування підприємницької компетентності в майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Глухів, 2018. 340 с.
- Зінчук Н. Фінансово-економічна компетентність керівника навчального закладу та її значення в управлінській діяльності. *Science Rise*. 2015. № 4 (5). С. 36–40.
- Калашнікова С. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.06. Київ, 2011. 36 с.
- Лебідь О. Теоретичні та методичні основи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Дніпро, 2018. 697 с.
- Мороз І. Місце фінансово-економічної компетентності в системі професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 4. С. 13–16.

11. Підготовка керівника навчального закладу до управлінської діяльності в ринкових умовах : навчальний посібник / А. Чміль та ін. ; за ред. А. Чміля. Київ : Логос, 2006. 128 с.
12. Пшенична О. Основні аспекти організації та проведення педагогічного експерименту в умовах вищого навчального закладу. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. № 1 (22). С. 153–159.
13. Разуменко Д. Формування економічної культури майбутніх учителів у фаховій підготовці : автор. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2007. 20 с.
14. Романовський О. Шляхи впровадження інновацій, підприємництва та підприємницької освіти в системі національної освіти України : монографія. Вінниця : Нова книга, 2010. 416 с.
15. Россоха М. Управління процесом професійної підготовки майбутніх менеджерів сфери освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.06. Черкаси, 2015. 22 с.
16. Рыжиков В. Методика формування економічної культури в процесі підготовки майбутніх юристів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 230 с.
17. Стрельников М. Розвиток підприємницької компетентності магістрантів з управління та адміністрування : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2017. 302 с.
18. Федоров О. Формування підприємницької культури дизайнера в умовах приватного вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2011. 287 с.

Kuzmenko Yu. Results of the pilot work on verifying the effectiveness of the organizational and pedagogical conditions for preparation of future masters in educational institution management for financial and economic activity

The article presents the results of the pedagogical experiment on verifying the effectiveness of the organizational and pedagogical conditions for preparation of future masters in educational institution management for financial and economic activity. Phased task doing of the pilot work confirms its appropriateness and effectiveness.

It is stated that the modern system of professional training of future masters in educational institution management has a number of contradictions, in particular between: rapid development of scientific ideas about the financial and economic determinants of effective management and the current educational tradition of professional training of education managers, in which the entrepreneurial culture of the head of the educational institution, his ability for technological and economical management is presented as secondary and unimportant; traditional permanent encouragement of academic discipline and obedience of future masters of specialty 073 "Management" and growing need to show leadership in the real managerial work of directors of educational institutions and their structural subdivisions; a specific requirement for the manifestation of the subjectivity and creative abilities of heads of educational institutions in the real profession and the abstract nature of the practical training and internship of masters in educational institution management in terms of gaining financial and economic experience.

Author's version implementation of the pedagogical process, based on the defined and grounded organizational and pedagogical conditions, gives an opportunity to ensure in its effectiveness according to empirical data.

The data obtained during the pedagogical experiment showed:

- existing homogeneity before the beginning of the formative stage of the pedagogical experiment of two selected groups – master's students of Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (n = 24) and master's students of the Classical Private University (n = 30);*
- average scores of psycho-motivational, cognitive and activity-based components and general readiness in the experimental group are significantly higher than the indices of the control group;*
- statistically significant differences between the two groups after the introduction in the educational process of organizational and pedagogical conditions of preparation of future masters in educational institution management for financial and economic activity.*

Key words: *pilot work, future masters in educational institution management, financial and economic activity, pedagogical experiment, organizational and pedagogical conditions.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.12>**S. O. Kulieshov**Lecturer at the Department of Foreign Languages
of Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University

CLOUD COMPUTING IN HIGHER EDUCATION OF THE USA

In the modern world, information has acquired the importance of one of the main resources. Scientific and educational, economic and military institutions in the information society are highly dependent on information and the level of communication technology development. Cloud technologies are actively being used nowadays. The concept of cloud computing has various interpretations, but primarily refers to technology that provides powerful computing resources over the Internet. The benefits of introducing these systems are most often discussed in relation to business, but their impact on the education sector is no less significant. Educational institutions around the world have already implemented the cloud in their educational process and use its huge potential for innovation. Cloud services are an excellent alternative to traditional education, because they do not experience a large shortage of resources for functioning, and do not require large expenses for computers and other devices. For the successful implementation and use of cloud services, a large number of qualified specialists are constantly required. The results of literature review show that the United States is one of the leaders in the market of information services, and American universities occupy leading positions in world ratings for the quality of IT education. Modern American educational institutions are constantly turning to the use of cloud services and already have extensive experience in the use of cloud computing. It should be noted that domestic higher education institutions are not so actively integrating cloud technologies into the educational process in comparison with their American counterparts. With the high budget cuts for higher education at Ukrainian universities and the ever-increasing demand for information technology services, Ukrainian higher education institutions should consider adopting cloud computing strategies to meet the growing demand for IT services. In the context of state funding of Ukrainian higher education institutions and their gradual transition to self-sufficient economic existence, cloud computing can offer profitable business models for Ukrainian universities, as these universities often lack the resources and knowledge to manage the necessary IT support for educational, scientific-research and research activities that should be provided in modern higher education, while cloud computing aims to eliminate these difficulties.

Key words: cloud computing, bachelor of science, curriculum, higher education, educational technology.

Introduction. Today, in most US universities, education and information technology interact very closely. Some teaching and learning applications have become key tools in the academic environment since the introduction of Web 2.0 applications in 1999. Social networks such as Facebook, Twitter, LinkedIn, and others provide new ways to teach dialogue, interaction, collaboration, and sharing. They are also an excellent additional tool for students to master complex topics, and to disseminate course ideas and study material among students. Nowadays the technologies are developing rapidly and the amount of information used in training is increasing. Therefore, the requirements for such applications are constantly growing. Hence, the idea of providing such a platform with the ability to store data of any size and type was gradually developed from 1982 to 2015 under the Cloud Computing name.

When working with a variety of documents and files, security and accessibility characteristics never lose their importance. Security is the eternal problem of the Internet and open networks, especially when considering cloud security. Insecurity is perhaps the most important flaw in cloud technology. In this context, an overview of ideas, types of cloud

services, typical cloud computing applications in higher education, its advantages and disadvantages, and the analysis of undergraduate program curricula in cloud computing of American universities are provided below.

Cloud computing definitions. There are various definitions of cloud computing. In Wikipedia this term is defined as “the on-demand availability of computer system resources, especially data storage and computing power, without direct active management by the user” [4]. The similar definition is provided by Microsoft specialists, who define cloud computing as “the delivery of computing services – including servers, storage, databases, networking, software, analytics, and intelligence – over the Internet (“the cloud”) to offer faster innovation, flexible resources, and economies of scale” [15].

A little bit different definition is given by Gartner group experts, who determine cloud computing as a style of computing in which scalable and resilient IT-enabled capabilities are provided as a service using Internet technologies [8].

The National Institute of Standards and Technology (NIST) had been working on finding the best definition of cloud computing for many years. In the final defin-

ition of the term it is emphasized, that cloud computing is “a model for enabling convenient, on-demand network access to a shared pool of configurable computing resources that can be rapidly provisioned and released with minimal management effort or service provider interaction” [7].

As it can be seen from the definitions of cloud computing given above, there is no unified one. Different specialists consider it from their professional points of view, hence we can see cloud computing is defined as a style, model, service delivery etc. All the definitions have one feature in common: cloud computing deals with numerous innovation services and resources on the Internet with a possibility of easy access.

The popularity of cloud computing can be explained by its useful characteristics. NIST lists five essential characteristics of cloud computing: on-demand self-service, broad network access, resource pooling, rapid elasticity or expansion, and measured service [7].

DataFlair specialists give a broader list of main characteristics of cloud computing, which comprises ten points: resources pooling (provision of services to multiple customers using a multitenant model), on-demand self-service, easy maintenance, large network access, availability, automatic system, economical, security, pay as you go, measured service [6].

H.Jr. Katzan, Savannah State University, USA insists that a cloud computing service is to have the following operational characteristics: necessity, reliability, usability, and scalability. According to the author necessity refers to the idea that the advantage of users is depending on the service to meet their everyday needs. Reliability can be understood as the expectation that the service will be available when the user needs it. Usability means that the service is simple and convenient to use. Scalability refers to the fact that the service has corresponding capacity so that users can take advantage of the extensibility of the expandable service, which provides economies of scale [11].

Cloud computing is a well-known technology that is based on providing users with network access to various resources, for example, data or applications. Each cloud infrastructure is built on one of four service models. Let us consider these four service models.

SaaS (Software-as-a-Service). In this model, the service provider uses its own Internet application and provides consumers with the opportunity to use it through the World Wide Web. Key features of SaaS are the following ones:

- Users of the service do not pay for updates, installation, maintenance of the used hardware and software.

- Improving and updating the service is carried out transparently for users – they do not need to manually perform any manipulations for this.

- The provider charges a fee for using the service. The price is determined by the duration of access to the service (for example, per month) or the volume of operations performed.

PaaS (Platform-as-a-Service). In this model, the vendor offers customers to use their cloud infrastructure to install their software. The common platforms are OS, DBMS, as well as all kinds of development tools. Key features of PaaS are:

- Only a provider has access to managing PaaS cloud infrastructure. He also sets the set of available platforms, settings and services.

- The cost is determined by the volume of services provided, which can be measured by the time of their use, the number of operations, traffic and other factors.

IaaS (Infrastructure-as-a-Service). Unlike the first two models, this model assumes greater freedom of action – the consumer can independently manage the services provided. These can be tools to manage and control a wide variety of resources.

DaaS (Desktop-as-a-Service). The DaaS model is a logical continuation of SaaS. Here, the service is not specific software, but a workplace that is ready to use and equipped with all the necessary tools. The 3data data center network uses this particular service model as the most modern and expandable [1].

Cloud computing in higher education. Cloud computing is widely used at education institutions of all levels (see Fig.1). The specific interest of our research is its applications in higher education. A. Masud, J. Yong, X. Huang [10] consider the following typical cloud computing applications for academics:

- the possibility of cloud computing usage as a personal workplace;

- it is useful for interactive teaching and learning, for social interactivity;

- the alternative of personalized learning environments to meet their personal needs and preferences;

- the ability for ubiquitous computing;

- the absence of necessity to save all the files on hard drives or flash drives;

- provision of huge capacity capabilities.

Corestack leading author outlines the following applications of cloud computing in higher education [9]:

- Virtual classrooms. Teachers can communicate face-to-face with students who can be located in any part of the world. This can expand the number and geography of students enrolled to the university.

- Solving the problem with textbooks. Electronic books and online videos can replace expensive or rare textbooks. This gives the possibility to have the access to materials free of charge or at low cost.

- Cloud-based applications and storage. Google Drive and Dropbox are used to store files. Therefore, software and hardware purchases become obsolete.

- Virtual labs. Online laboratories are safe, convenient and accessible anytime, anywhere and on any device.

Undoubtedly, cloud computing has its advantages and disadvantages. I. Sagenmüller [2] considers the following advantages. Cloud computing improves institutional productivity and makes academic process more efficient due to the usage of combination of e-learning and b-learning and traditional courses. According to the author, cloud computing reduces expense, because a higher educational institution is to pay for the service in the case it uses it without any extra payments. The most significant positive aspect of cloud computing is its capability to improve collaboration due to easy access to any documents from any device at any time. The author has noted, that “cloud computing stores information in a large pool of servers around the world”, hence there is no necessity to store information in one place. Moreover, the access to files has been improved and got easier. Cloud computing also helps financial and HR management, improves accountability.

In spite of numerous advantages, cloud computing has certain disadvantages: threat to confidentiality, lack of control, dependence of network performance. Corestack experts give a bit more different limitations of cloud computing at higher educational institutions concerning their management [9]. These are improper management because of insufficient personnel training or limited staff capabilities; security issues connected to numerous hacker attacks; necessity of regulation compliance with General Data Protection Regulation.

Having analysed the advantages and disadvantages of cloud computing, we should note it is an indispensable instrument in modern higher education.

Cloud computing in higher education has a rather long history. As a technology it has been adopted by numerous universities of the world. For instance, three universities in the US – Purdue University, Jacksonville State University and the University of Central Florida – use a cloud-based system called Libris for organising, collaborating and sharing visual resources. Cornell University uses a system called Red Cloud – a subscription-based service that provides access to virtual servers and storage on demand [5].

Curriculum Guidelines for Baccalaureate Degree Programs in Information Technology “Information Technology Curricula 2017” which overviews essential IT domains of competencies that all IT specialists should achieve can be adapted to specific needs of a particular higher education establishment when developing curricula in information technology, including cloud technologies. Guidelines describe essential domains, competences and subdomains in cloud computing [10]:

The scope covers the following items:

1. Cloud computing paradigm.
2. Cloud computing fundamentals, security principles, and applications.

3. Theoretical, technical, and commercial aspects of cloud computing.

4. Architecture and cloud software development.

5. Emerging technologies and existing cloud-based infrastructure.

Main competencies are determined in terms of ability to:

- A. Analyze the meaning of cloud computing and understand the different cloud service categories. (Technologies).

- B. Categorize cloud service types and be aware of privacy regulation impact on cloud application requirements. (Legal and Design).

- C. Consider contract negotiations needed for cloud service delivery and develop the skills necessary to assess security breaches and their impact on the organization. (Risk Management).

- D. Analyze when to use cloud applications and how architecture affects performance. (Technology).

- E. Develop a cloud application with a user interface and understand data components. (Design).

The subdomains are presented in the following aspects: perspectives and impact, concepts and fundamentals, security and data considerations, using cloud computing applications, architecture, development in the cloud, cloud infrastructure and data.

It can be seen from the analysis of current curricula in information technologies, that higher education institutions around the world offer various programs for getting degrees in cloud computing as well, for example Bachelor of Science in Cloud Computing and Solutions (Purdue University, USA), Bachelor of Science in Cloud and Systems Administration (Western Governors University), Bachelor of Science in Cloud Technologies (Full Sail University, USA), Master in Cloud and Network Infrastructures (CNI) (EIT Digital Master School), Master in High-Performance and Cloud Computing (Northern (Arctic) Federal University, Russia), Master of Technology in Cloud Computing (K L University, India), Master in Security and Cloud Computing (SECULO) (Joint Erasmus) (Kth Royal Institute Of Technology, Sweden).

As it has already been noted, the curriculum recommendations can be adapted to specific needs of a particular higher education establishment. The contents of curricula for bachelor’s degrees in cloud computing have been studied on the example of three American universities: Full Sail University [8], Purdue University [3], and Western Governors University [13].

The analysis has shown that the structure of curricula in cloud computing at the US universities is similar. The curricula combine general science training and special training. General science training includes liberal arts and sciences, mathematical and natural sciences, wellness education. The study of general science disciplines occurs mainly in the first two years of study.

Special disciplines cover:

– cloud technologies (cloud networking, cloud management platforms and services management, cloud applications and platform solutions, cloud deployment and operations, cloud architecture, cloud security and security testing for cloud applications);

– data (database systems, data storage systems, software-driven data centers, securing systems and data, migrating data and applications to the cloud);

– networking technologies (networking concepts, network administration, network security and security software);

– virtualization technologies (virtual computing, desktop virtualization, data center virtualization and cloud security).

To examine student knowledge and progress, modules (Career Module) and projects of different types (IT Capstone Written Project, Bachelor's Capstone in Cloud Computing and Solutions, Project and Portfolio) are conducted.

It is necessary to note that similar programs for getting bachelor's or master's degrees in Ukraine are absent.

Conclusions. Cloud computing is an excellent indicator of the rapid development of the modern education system. It enables students and administrators to get quickly an access to various applications and resources over the Internet at minimal cost. The use of cloud technologies affects the increase in efficiency and functionality due to the gradual elimination of costs associated with licenses, management, hardware and software. The flexibility of cloud computing frees up IT-staff from a large amount of maintenance, thus eliminating the high operational costs and the risks of disaster recovery and its cost. Cloud computing provides a versatile platform with simplified scalability. Therefore, it will be vital for higher education institutions. Thanks to cloud technologies, students have access to information and various technological services, especially advantages and opportunities, such as access to complex applications, minimal costs for cloud data storage, scalability and flexibility of an e-learning platform with cloud computing support. In this paper, we have presented a role analysis of cloud technology in higher education, as well as the analysis of specialty standards, with a focus on the curricula of several undergraduate degree programs in cloud computing of American universities.

References:

1. Что такое IaaS, PaaS, SaaS и DaaS? URL: <https://3data.ru/services/cloud/iaas-paas-saas-daas> (Accessed: 30 Oct. 2019).
2. Advantages and Disadvantages of Cloud computing in higher education. URL: <https://www.u-planner.com/en-us/blog/advantages-and-disadvantages-of-cloud-computing-in-higher-education> (Accessed: 30 Oct. 2019).
3. Bachelor of Science in Cloud Computing and Solutions < Purdue University Global. URL: <https://azure.microsoft.com/en-us/overview/what-is-cloud-computing>: <https://catalog.purdueglobal.edu/undergraduate/business-information-technology/cloud-computing-solutions-bs/> (Accessed: 30 Oct. 2019).
4. Cloud computing. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Cloud_computing (Accessed: 30 Oct. 2019).
5. Cloud Computing. URL: <https://www.gartner.com/en/information-technology/glossary/cloud-computing> (Accessed: 30 Oct. 2019).
6. Features of Cloud Computing – 10 Major Characteristics of Cloud Computing. URL: <https://data-flair.training/blogs/features-of-cloud-computing/> (Accessed: 30 Oct. 2019).
7. Final Version of NIST Cloud Computing Definition Published. URL: <https://www.nist.gov/news-events/news/2011/10/final-version-nist-cloud-computing-definition-published> (Accessed: 30 Oct. 2019).
8. Full Sail Catalog. URL: <https://www.fullsail.edu/resources/brochure-file/full-sail-catalog.pdf> (Accessed: 30 Oct. 2019).
9. Higher Education Archives. URL: <https://www.corestack.io/blog/tag/higher-education/> (Accessed: 29 Oct. 2019).
10. Information Technology Curricula 2017. URL: <https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/curricula-recommendations/it2017.pdf> (Accessed: 29 Oct. 2019).
11. Katzan, Jr.H. (2019). View of The Education Value Of Cloud Computing. URL: <https://clutejournals.com/index.php/CIER/article/view/219/210> (Accessed: 30 Oct. 2019).
12. Masud, A., Yong, J. and Huang, X. (2012). Cloud Computing for Higher Education: A Roadmap. URL: https://www.researchgate.net/publication/234801620_ (Accessed: 30 Oct. 2019).
13. Systems & Cloud Administration Bachelor's Degree Program Online. URL: <https://www.wgu.edu/online-it-degrees/systems-cloud-administration-bachelors-program.html> (Accessed: 29 Oct. 2019).
14. The Use of Cloud Technology in Higher Education – QS. URL: <https://www.qs.com/cloud-technology-in-higher-education/> (Accessed: 29 Oct. 2019).
15. What Is Cloud Computing? A Beginner's Guide. URL: <https://azure.microsoft.com/en-us/overview/what-is-cloud-computing/> (Accessed: 30 Oct. 2019).

Кулешов С. О. Хмарні технології у вищій освіті США

У сучасному світі інформація набула значення одного з основних ресурсів. Наукові та навчальні, економічні та військові інститути в інформаційному суспільстві залежать від інформації та рівня розвитку комунікаційних технологій. Хмарні технології нині активно використовуються. Поняття хмарних обчислень має різні інтерпретації, але насамперед стосується технологій, що забезпечують потужні обчислювальні ресурси через Інтернет. Переваги впровадження цих систем найчастіше обговорюються стосовно бізнесу, але їх вплив на сектор освіти не менш суттєвий. Освітні заклади у всьому світі вже впровадили хмару у свій навчальний процес і використовують її величезний потенціал для інновацій. Хмарні сервіси – відмінна альтернатива традиційній освіті, оскільки вони не потребують великого дефіциту ресурсів для функціонування та великих витрат на комп'ютери та інші пристрої. Для успішного впровадження і використання хмарних сервісів постійно вимагається велика кількість кваліфікованих спеціалістів. Результати огляду літератури показують, що США є одним із лідерів на ринку інформаційних послуг, а американські університети займають провідні позиції у світових рейтингах за якістю ІТ-освіти. Сучасні американські освітні установи постійно звертаються до використання хмарних сервісів і вже мають величезний досвід використання хмарних обчислень. Слід зазначити, що вітчизняні заклади вищої освіти не так активно інтегрують хмарні технології в навчальний процес порівняно з американськими колегами. З високим скороченням бюджету на вищу освіту в українських університетах і постійно зростаючим попитом на послуги інформаційних технологій українські заклади вищої освіти повинні розглянути можливість прийняття стратегій із використання хмарних обчислень для задоволення попиту на ІТ-послуги. За умов скорочення державного фінансування українських закладів вищої освіти та поступового їх переведення на самодостатнє економічне існування хмарні обчислення можуть запропонувати вигідні бізнес-моделі для українських університетів, оскільки в останніх часто не вистачає ресурсів і знань для управління необхідною інформаційно-технологічною підтримкою освітньої, науково-дослідної та дослідницької діяльності, яка повинна забезпечуватися у сучасній вищій освіті, тоді як хмарні обчислення мають на меті усунути ці складнощі.

Ключові слова: хмарні обчислення, бакалавр наук, навчальний план, вища освіта, освітні технології.

УДК 371.132

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.13>

Л. М. Лазаренко

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
Приазовського державного технічного університету

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Статтю присвячено розкриттю сутності проектної методики у межах викладання англійської мови як навчальної дисципліни нормативного циклу освітньо-професійних програм технічного спрямування. Відзначено, що в основі такої методики лежить студентоцентроване навчання, яке відображає індивідуальну освітню траєкторію кожного здобувача вищої освіти.

Значущим у контексті забезпечення студентоцентрованого навчання у межах вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей постає метод проектів. Цей метод є способом організації проектної діяльності здобувачів вищої освіти, що полягає у мотивованому досягненні свідомо поставленої мети для створення творчих проектів і в забезпеченні єдності та наступності різноманітних аспектів освітнього процесу. Організація такої діяльності передбачає навчання студентів плануванню та здійсненню власної діяльності на різних етапах: мотиваційному, операційно-діяльницькому й рефлексивно-оцінювальному.

Враховуючи специфіку викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей, у межах проектної методики запропоновано такі види проектних завдань: інформаційні, спрямовані на навчання цілеспрямованого збирання інформації, її аналізу та використання; дослідницькі, які вимагають чіткого визначення загальної проблеми дослідження, його головної мети, конкретних задач і методів їх розв'язання; ігрові, що передбачають виконання ігрових ролей у ситуаціях, які об'єднуються загальною ідеєю (у т. ч. ролей, виконуваних у межах моделей професійної діяльності); практичні (практично-орієнтовані), кінцевим продуктом яких може бути газета, Web-сторінка, оформлений стенд, суспільна акція тощо.

Проектна діяльність студентів містить три основні етапи: розроблення проектного задуму (аналіз ситуації, аналіз проблеми, цілепокладання, планування); реалізацію проектного задуму (виконання запланованих дій); оцінку результатів проекту.

При використанні методу проектів змінюється роль викладача: він виступає у ролі консультанта, фасилітатора, модератора, джерела інформації тощо. Отже, проектна діяльність передбачає виконання викладачем лише функцій управління та корекції діяльності здобувачів вищої освіти.

***Ключові слова:** метод проектів, проектна методика, проектна діяльність студентів, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Сьогодні у вітчизняній педагогічній науці та практиці посилюється тенденція до пошуків ефективних шляхів вирішення проблеми організації студентоцентрованого навчання, спрямованого на формування компетентного конкурентоспроможного фахівця зі сформованим інноваційним мисленням і потребою безперервного професійного зростання.

Запровадження студентоцентрованого підходу в закладах вищої освіти забезпечує врахування потреб студентів, суб'єкт-суб'єктну взаємодію між викладачем і здобувачем вищої освіти, автономність особистості студента з одночасним відповідним супроводом і підтримкою з боку викладача, гнучкі навчальні траєкторії, доцільне використання різноманітних педагогічних технологій, методів, засобів, прийомів, систематичний моніторинг якості освітніх послуг тощо [4].

Значущим у контексті забезпечення студентоцентрованого навчання у межах вивчення англій-

ської мови студентами технічних спеціальностей постає метод проектів. Сьогодні його вважають одним із найбільш перспективних методів навчання, оскільки він створює умови для творчої самореалізації здобувачів вищої освіти, підвищує їхню мотивацію до оволодіння англійською мовою, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, здатності орієнтуватися в інформаційному просторі та самостійно конструювати свої знання. Проектна діяльність студентів виступає важливим компонентом продуктивної освіти та є нестандартним способом організації освітнього процесу через планування, прогнозування, аналіз ситуації, що є активними способами дій, спрямованих на реалізацію студентоцентрованого підходу.

Саме у процесі проектної діяльності здобувачі вищої освіти не лише удосконалюють свої комунікативні уміння й навички, але й набувають певного досвіду вирішення реальних виробничих ситуацій, пов'язаних із майбутньою професійною

діяльністю, що забезпечує здатність майбутнього фахівця технічного профілю грамотно вибудувати свої професійні дії, приймати рішення, адаптуватися в соціумі та самореалізовуватися як особистість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми використання проектної методики в освітньому процесі закладів загальної середньої та вищої освіти розглядаються вітчизняними і зарубіжними дослідниками достатньо повно (К. Борисов, Т. Ворошилова, В. Гузеєв, Н. Коваль, А. Курова, О. Моїсеєва, І. Олійник, Н. Пахомова, Ю. Романенко, Т. Сахарова, І. Соловйова та ін.). Педагогічні особливості проектної технології навчання ґрунтовно висвітлено у публікаціях Є. Павлютенкова, Н. Пахомової, Є. Полат, Г. Селевка, І. Сасової. Особливості використання методу проектів у процесі навчання іноземних мов висвітлено М. Бухаркіною, А. Василенко, Н. Душковою, В. Копиловою, А. Кузнєцовою, Д. Мацько, В. Сафоновою, І. Сокол, І. Федоровою та ін.

Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до дослідження проблеми проектної методики, у практиці навчання англійської мови в закладах вищої освіти проектна методика використовується фрагментарно. Основними причинами неповного використання потенціалу проектної методики є:

- недостатня теоретична розробленість проблеми використання методу проектів у вітчизняній педагогічній науці;

- неправильне розуміння викладачами сутності проектної методики, некоректне її використання у процесі навчання англійської мови (зокрема здобувачів вищої технічної освіти);

- відсутність вітчизняних підручників для вищої школи на основі проектної методики навчання англійської мови.

Метою статті є обґрунтування сутності проектної методики у процесі вивчення англійської мови здобувачами вищої технічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Термін «проектна методика» трактується науковцями як:

- організація навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів (С. Гончаренко) [1, с. 205];

- певна сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити ту або іншу проблему внаслідок самостійних дій учнів, студентів і припускають презентацію цих результатів (Є. Полат, М. Бухаркіна, М. Моїсеєва, О. Петров) [7, с. 58];

- педагогічна технологія, яка містить сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю; це спільна, навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність, яка має мету, узгоджені методи, засоби діяльності,

спрямована на досягнення результату з розв'язання певної проблеми (І. Олійник) [6];

- система навчання, гнучка модель організації освітнього процесу, зорієнтована на творчу самореалізацію особистості, розвиток її можливостей у процесі створення нового продукту під контролем викладача (С. Купрікова) [5, с. 58].

Зазначена вище модель навчання передбачає організацію проектної діяльності студентів, що полягає у мотивованому досягненні свідомо поставленої пізнавальної мети для створення творчих проектів і в забезпеченні єдності та наступності різноманітних аспектів освітнього процесу. У межах проектної діяльності відбувається формування та розвиток у здобувачів вищої освіти здатності до планування і здійснення власної діяльності на різних етапах: мотиваційному, операційно-діяльнісному й рефлексивно-оцінювальному.

З огляду на зазначене метод проектів розглядається як спосіб організації самостійної діяльності здобувачів вищої освіти, який інтегрує проблемний підхід, рефлексивні, дослідницькі, пошукові та інші методики.

Необхідність застосування проектної методики на заняттях з англійської мови зумовлено низкою чинників, найбільш значущими з яких постають такі:

- проблемний характер проектної діяльності, її інтерактивність, що забезпечує розв'язання практично та теоретично значущих проблем, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, вирішення яких вимагає від здобувачів вищої освіти не лише передбачених програмою знань англійської мови, але й відомостей із навчальних дисциплін професійної підготовки;

- автономний характер проектної діяльності, що забезпечує самоорганізацію діяльності студента та можливості прояву ним ініціативи у процесі пошукової діяльності;

- спрямованість на формування комунікативної компетенції, що передбачає не лише практичне володіння цією мовою, а й уміння працювати з інформацією (друкованою та звуковою).

У зазначеному контексті йдеться про таку організацію освітнього процесу, яка б полегшувала оволодіння знаннями, активізувала процес їх засвоєння, навчала прийомів самостійної роботи з навчальним матеріалом і професійно-орієнтованою інформацією, сприяла формуванню інформаційної та комунікативної компетентностей здобувачів вищої освіти.

У сучасних психолого-педагогічних джерелах представлено достатньо широкий спектр видів проектів. Найбільш повну їх класифікацію пропонує Є. Полат. У цій класифікації за декількома критеріями дослідницею виділено такі різновиди проектів:

1. За домінуючим у проекті методом (або видом) діяльності: дослідницькі, творчі, рольово-ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані.

2. За ознакою предметно-змістовної галузі: монопроекти (у межах одного навчального предмету) і міжпредметні проекти (у межах двох-трьох предметів).

3. За характером координації: із відкритою, явною координацією та із прихованою координацією (головним чином телекомунікаційні проекти).

4. За характером контактів: внутрішні, або регіональні (тобто у межах однієї країни) та міжнародні.

5. За кількістю учасників проекту: особистісні (між двома партнерами з різних закладів освіти, регіонів, країн); парні (між парами учасників); групові (між групами учасників).

6. За тривалістю проекту: короткотермінові (для вирішення невеликої проблеми або частини великої проблеми), середньої тривалості (від тижня до місяця), довготермінові (від місяця до кількох місяців) [8].

З огляду на широкий спектр завдань, що можуть пропонуватися для виконання студентам технічних спеціальностей у межах проектно-методики, та зважаючи на специфіку викладання англійської мови у закладах вищої освіти, найбільш ефективними видаються такі види проектів:

1. Інформаційні, спрямовані на навчання цілеспрямованого пошуку і збирання інформації, її аналізу та систематизації, використання інформації з обраної спеціальності. Результати інформаційного пошуку здобувачів вищої освіти реалізуються у написанні анотації, реферату, повідомлення та презентуються перед аудиторією. Основними джерелами інформації є тексти технічного спрямування, що відображають професійну лексику.

2. Дослідницькі, які вимагають чіткого визначення загальної проблеми дослідження, його головної мети, конкретних задач і методів їх розв'язання. Такі проекти за своєю структурою наближені до наукового дослідження, оскільки вимагають визначення цілей та актуальності предмета дослідження, проведення аналізу різних джерел інформації, формулювання гіпотез, знаходження шляхів і вирішення проблеми, виклад результатів, висновків. Цей вид проектів використовується під час підготовки здобувачів вищої освіти до науково-практичних конференцій.

3. Ігрові, що передбачають виконання ігрових ролей у ситуаціях, які об'єднуються загальною ідеєю (у т. ч. ролей, виконуваних у межах моделей професійної діяльності). У межах виконання організаційно-ігрових проектів учасники обирають різні ролі (вигаданих або реальних персонажів), відповідно до характеру і змісту певного проекту.

4. Практичні (практично-орієнтовані), кінцевим продуктом яких може бути газета, Web-сторінка, оформлений стенд, суспільна акція тощо [9, с. 21–23].

Будь-який із зазначених вище проектів може виконуватися здобувачами освіти впродовж короткого періоду (протягом тижня) або бути тривалим (впродовж кількох тижнів). Може застосовуватися індивідуально й у групах. Однак усі вони незалежно від виду виконуються послідовно і проходять чотири основні етапи:

- розроблення проектного задуму (аналіз ситуації, аналіз проблеми, цілепокладання, планування);
- реалізацію проектного задуму (виконання запланованих дій);
- оцінку результатів проекту.

Підготовчий етап розпочинається з визначення мети (зокрема поглиблення програмових знань із навчальної дисципліни «англійська мова» під час вивчення тематичного матеріалу; розвиток іншомовної комунікативної компетентності, комунікативних, організаційних, пошукових і творчих здібностей, особистісного потенціалу, уміння самостійно планувати свої дії, прогнозувати можливі варіанти вирішення проектних завдань, розвивати навички самоосвіти й особистої самореалізації, критичного мислення (планувати, скласти семантичну карту (асоціативний куш), демонструвати здатність корегувати свою роботу, розвивати вміння вільно висловлювати свої думки в письмовій та усній формі) [2].

Далі пропонуються ідеї для проекту шляхом використання інтерактивних методів навчання, зокрема мозкового штурму. Складається схема ідей проекту (самостійно або під керівництвом викладача). Це може бути створення тематичної газети, відеофільму, інтерв'ю, презентації, рекламної продукції, WEB-сайту тощо. У процесі виконання такої творчої роботи здобувачі вищої освіти зосереджують увагу на тематиці проекту, вчать відбирати потрібні ідеї та систематизувати їх, складають семантичну карту, що сприяє покращенню засвоєння граматичних конструкцій іноземної мови та лексичних одиниць у межах обраної спеціальності.

Опрацювання інформації з метою презентації передбачає її узагальнення і розвиток творчих умінь, зокрема здатності до подання відібраної у межах пропонованого проекту інформації у вигляді таблиць, схем, діаграм, малюнків або фотографій, колажу тощо.

Оцінка роботи кожного учасника групи відбувається за такими критеріями, як: ініціативність і творчий підхід, чіткість і зміст виконання завдань підготовчого етапу, відповідність оформлення проекту технічним вимогам, логіка, глибина і змістовність проекту, якість презентації.

Таким чином, проект перетворюється у засіб навчання, який дає можливість:

- включити здобувачів вищої освіти у дослідницьку роботу вже на пропедевтичному її етапі (до написання курсової роботи);

- індивідуалізувати процес навчання;
- варіювати ступінь автономності здобувачів вищої освіти відповідно до їхніх потреб і ступеня оволодіння базовими знаннями й уміннями;
- організувати гнучкий контроль за діяльністю здобувачів вищої освіти та стимулювати розвиток рефлексії;
- удосконалювати іншомовну комунікативну компетентність;
- використовувати сучасні освітні технології, що забезпечують студентоцентризований підхід у межах освітнього процесу;
- інтегрувати знання з різних галузей;
- розвинути одержані вміння та навички [3].

Метод проектів передбачає використання різноманітних методів і засобів навчання конкретного предмета та необхідність інтегрування знань і вмінь із різних галузей.

У межах викладання англійської мови здобувачам вищої технічної освіти проектна діяльність може бути реалізована як стосовно загальної тематики, так і стосовно професійної. Значне місце займає пошук студентами додаткової інформації, у т. ч. орієнтованої на обрану спеціальність.

Важливим є ще той факт, що у процесі роботи над проектом активізуються знання з фахових дисциплін, здійснюються міжпредметні зв'язки, органічно інтегруються знання здобувачів вищої освіти з різних галузей під час вирішення однієї проблеми. Крім того, проекти є ефективним засобом індивідуалізації навчання: студенти з вищим рівнем володіння англійською мовою можуть виконувати більш складні проекти, а менш підготовлені – проекти нижчого рівня складності. В умовах немовного закладу вищої освіти, де більшість навчального часу відводиться на самостійну роботу здобувачів вищої освіти, а навчання англійської мови відбувається в академічній групі з різним рівнем володіння нею, використання проектної роботи є доцільним і результативним.

Слід акцентувати на тому, що при використанні методу проектів кардинально змінюється роль викладача: вона відрізняється на різних етапах проектування. Педагог виступає у ролі консультанта, фасилітатора, модератора, джерела інформації тощо. Головним його завданням є передача способів роботи, а не конкретних знань, тобто акцент робиться не на викладанні, а на учінні. Іншими словами, проектна діяльність передбачає виконання викладачем лише функцій управління та корекції діяльності здобувачів вищої освіти.

Висновки і пропозиції. Таким чином, проектна методика є новою педагогічною технологією

навчання іноземної мови здобувачів вищої технічної освіти. Метод проектів включає сукупність дослідницьких, проблемних, пошукових методів. Він моделює науково-дослідницьку фахову діяльність, у процесі якої здобувачі вищої освіти реалізують власні можливості планування, виконання й оформлення певного професійно спрямованого проекту засобами усного або писемного іншомовного спілкування. Проектна діяльність на заняттях з іноземної мови базується на новому розумінні взаємовідносин викладача та студента.

Отже, проектна робота дає можливість викладачу застосовувати комунікативні, інтерактивні, групові технології навчання та зробити освітній процес високоефективним.

Список використаної літератури:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 367 с.
2. Гончарова В.Б., Аносова Ю.П. Метод проектної діяльності на заняттях іноземної мови за професійним спрямуванням у ВНЗ I–II р.а *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*. 2013. Вип. 3 (4). С. 136–243.
3. Дубровська Л.О., Дубровський В.Л., Ковнер В.В. Сучасні педагогічні технології: методичні матеріали до семінарських занять для студентів заочної форми навчання. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. 79 с.
4. Кудрявцева Т.О. Студентоцентризоване навчання як сучасна парадигма вищої освіти. URL: http://college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2018/01/Kudriavtseva_pedagogichyt-2018.pdf
5. Купрікова С.В. Шляхи реалізації проектної методики при навчанні іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4 (30). С. 223–230.
6. Полат Е.С., Бухаркіна М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / под ред. Е.С. Полат. Москва : Академия, 1999. 224 с.
7. Олійник І. Використання методу проектів на уроках англійської мови. *Профтехосвіта*. 2012. № 10 (46). С. 29–33.
8. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 3–11. № 3. С. 3–9.
9. Цимбал О.М., Тягло О.В., Цимбал П.В. Проектна технологія, критичне мислення і громадянська освіта в процесі вивчення англійської мови. *Початкова школа*. 2008. Вип. 4 (64). 109 с.

Lazarenko L. Usage the project method in the process of teaching English to students of technical specialties

The article is devoted to revealing the essence of project methodology within the teaching of English as a discipline of the normative cycle of educational and professional programs of technical direction. It is noted that such a methodology is based on student-centered learning, which reflects the individual educational trajectory of each applicant for a higher education degree.

The project method is significant in the context of providing student-centered learning within the framework of English language learning by students of technical specialties. This method is a way of organizing the project activity of applicants for a higher education degree, which is motivated by the achievement of a deliberately set goal to make creative projects and to ensure the unity and continuity of various aspects of the educational process. The organization of such activity involves teaching students to plan and carry out their own activities at different stages: motivational, operational, and reflexive and evaluative.

Taking into account the specificity of teaching English to students of technical specialties, the following types of project tasks are offered within the project methodology: information tasks aimed at teaching purposeful information gathering, analysis and use; research tasks that requires a clear definition of the overall problem of the studies, its main purpose, specific tasks and methods of solving them; games that involve role-playing roles in situations that are unified by a common idea (including roles played within the framework of professional models); practical tasks (practically oriented), the final product of which may be a newspaper, a web page, a stand, a public event, etc.

The project activity of students consists of three main stages: development of a project plan (situation analysis, problem analysis, good setting, planning); realization of the project plan (implementation of the planned actions); evaluation of the project results.

When using the project method, the role of the teacher changes: he acts as a consultant, facilitator, moderator, a source of information, etc. Therefore, the project activity involves the teacher's fulfillment of only the functions of management and correction of the activity of applicants for a higher education degree.

Key words: *project method, project methodology, project activity of students, professional training.*

УДК 378:002.4

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.14>**Є. В. Луценко**аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФАСИЛІТАТОРСЬКОЇ ФУНКЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянута проблема підготовки майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності та визначено шляхи її вирішення. У процесі фахового навчання майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти необхідно здійснювати їхню спеціальну підготовку до реалізації фасилітаторської функції. Показано, що ця підготовка полягає у формуванні низки компетентностей, пов'язаних із реалізацією фасилітаторської функції, та виділено відповідні їй компетентності. Навчання менеджменту має виробляти всебічне і цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність, забезпечувати формування у менеджера здатностей виконувати весь спектр функцій, притаманних цій професії за конкретних умов професійної діяльності. Менеджер реалізує фасилітаторську функцію, якщо організовує обговорення робочих питань, працюючи з групою співробітників, шляхом допомоги співробітникам у ідентифікації проблеми та прийнятті конструктивного рішення. Специфіка підготовки майбутнього менеджера до реалізації фасилітаторської функції полягає у створенні особливого освітнього середовища, насиченого інтенсивною тренінговою груповою роботою студентів, використанням специфічних методів фасилітатора, навчанням у контексті майбутньої професії. Особливого значення у такому освітньому середовищі набуває застосування під час вивчення фахових навчальних дисциплін системи ситуацій, націлених на розвиток у студентів здатності самостійно опановувати новий досвід, аналізувати свою діяльність, приймати рішення, наближені до реальної професійної діяльності. У структуру ситуації вводиться спеціально організована рефлексивна діяльність, внаслідок якої відбувається зміна керуючих цінностей і стратегій професійної поведінки майбутніх менеджерів. Організація подібних ситуацій вимагає від викладача володіння не тільки теоретичними знаннями, а й практичними зразками ефективної професійної поведінки, рефлексією, освоєнням ролей експерта, «тренера», консультанта, фасилітатора, високої особистісно-професійної готовності до активної взаємодії зі студентами.

Ключові слова: менеджер, фасилітація, фасилітатор, фасилітативна функція менеджера, компетентність, методи фасилітатора, підготовка.

Постановка проблеми. Створення теоретичних підвалин фасилітації, яке було виконано соціологами та психологами у другій половині ХХ ст., забезпечило її широке практичне застосування. Загальне схвалення одержали методи фасилітаторського впливу, широке розповсюдження – тренінгові програми на фасилітативній основі, причому їх кількість, як і якість, неухильно зростає. У межах загальної концепції фасилітації розроблено методи та тренінгові програми, які допомагають практикам входити в контакт із громадськими та діловими організаціями у всіх сферах життя, з'явилася професія «фасилітатор». Зростання кількості організацій, які пропонують професійні послуги з фасилітації, свідчить про їхню прибутковість. У межах значної кількості грантових програм і благодійних фондів розробляються керівництва фасилітатора в різних галузях життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Біля витоків фасилітативного підходу, як зазначає Г. Чепмен, було створення в 40-х рр. ХХ ст. «дослідницького центру групової динаміки при МІТ та Національної лабораторії тренінгу (NTL)

в США; і Інституту Тавістока та Інституту Роффі Парк у Великій Британії. Досі ці установи залишаються інструментальними та впливовими в цій галузі» [1]. Водночас на дослідження науковців із цих установ вагомий вплив здійснили концепція вільного розвитку людини К. Роджерса, дослідження К. Дьюї та А. Маслоу у рамках гуманістичної педагогіки. У 1989 р. виходить основоположна праця Джона Герона (John Heron) «Посібник фасилітатора» та стаття Джона Келтнера (John Keltner), які зробили значний внесок у розуміння ролі фасилітатора, процесу та методів фасилітації.

Сьогодні психологами висвітлені етапи, динаміка фасилітації, формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх психологів (О. Кондрашихіна, Л. Петровська, Т. Сорочан та ін.). Широкий спектр дослідження було проведено з проблеми педагогічної фасилітації. Зокрема, розкрито її особливості, зміст, структуру, методи та прийоми застосування у процесі підготовки вчителів і педагогів вищої школи (Є. Врублевська, О. Димова, І. Жижина, О. Фісун, С. Хілько, К. Шевченко та ін.).

Проте, незважаючи на інтенсивні дослідження психологів і педагогів, проблема підготовки майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції належно не вирішена у теорії та методиці професійного навчання.

Метою статті є постановка проблеми підготовки майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції та визначення шляхів її вирішення.

Для досягнення цієї мети були поставлені такі завдання дослідження:

- на підставі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури, практики підготовки майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти, визначити основні функції менеджера у процесі професійної діяльності й обґрунтувати необхідність введення до цього переліку фасилітаторської функції;

- встановити зміст фасилітаторської функції менеджера та визначити основні шляхи підготовки майбутніх менеджерів до реалізації цієї функції у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сучасний менеджмент становить складне соціально-економічне явище, що впливає практично на всі системи життєдіяльності суспільства. Г. Нікіфоров вказує на такі характерні риси сучасного розвитку менеджменту, як:

- комп'ютеризація, що веде до скорочення надлишкових ланок адміністративної системи;
- децентралізація управлінських функцій, що виявляється у розширенні самоврядування;
- розробка методів довгострокового соціотехнічного планування, насамперед розробка технології проектування соціальних систем.

Особлива увага приділяється вдосконаленню управління на трьох основних рівнях: індивідуальному, груповому й організаційному [2, с. 7]. Метою всіх цих нововведень у діяльності організації (компанії) є отримання запланованого результату. Крім того, професійна діяльність, спрямована на отримання результату, є критерієм оцінки роботи менеджера, головним вимірником його професіоналізму і повинна бути стрижнем, навколо якого вибудовується процес професійної підготовки майбутнього менеджера.

Поняття професійної діяльності менеджера, спрямованої на отримання результату, за Т. Котарбінським, розглядається як робота, яку можна розкласти на елементи, притаманні діяльності людини, і виявити її основні складники [3]. Таким чином, якщо навчання майбутнього менеджера є підготовкою до роботи, то необхідно домогтися розуміння її сенсу, змісту, структури, результату. Якість навчання в цьому разі виражатиметься у знанні технології, володінні інструментом, наявності намірів і виявлятиметься в отриманому результаті.

Зміст роботи менеджера можна представити як набір завдань і питань, які знаходяться на «порядку денному». Проаналізувавши різноманіття завдань, можна виявити ключові завдання, властиві тільки роботі менеджера. П. Друкер виділяє загальні для всіх менеджерів і характерні тільки для їхньої професійної діяльності п'ять основних завдань [4]:

1. *Постановка цілей.* Це завдання містить постановку цілей, визначення їх характеристик і має на увазі вміння не тільки вирішувати, що потрібно зробити для досягнення мети, але і знайти та сформулювати загальну мету.

2. *Організація роботи* – це аналіз необхідних дій, рішень і відносин, класифікація і поділ роботи, побудова організаційної структури для координації виконання роботи.

3. *Мотивація та спілкування* – це комплексне завдання зі створення з певної сукупності людей (інколи великої за обсягом) односторонніх, побудованих відносин із людьми, ставлення їх до роботи та групової взаємодії, стимулювання і винагороди за якісно виконану роботу.

4. *Вимірювання показників* – полягає у встановленні показників і критеріїв, що відображають ефективність виконання окремої роботи й організації загалом, інтерпретації.

5. *Розвиток своїх підлеглих* – проведення аналізу ефективності діяльності кожного працівника, оцінки та полягає в розвитку і професійному вдосконаленні працівників, допомоги в розкритті здібностей, зміцненні їх особистісних якостей і створенні умов для саморозвитку.

Ці основні завдання – базові елементи змісту професійної діяльності будь-якого менеджера. Якісна реалізація кожного із цих завдань базується на здатності менеджера виконувати свої функції. Матеріалом у роботі менеджера, на відміну від більшості інших професій, є людина, і менеджер вирішує, як краще «використати» цей матеріал. Перетворення матеріалу здійснюється за допомогою інформації, яка дозволяє побудувати відносини між людьми, що, врешті, призводить до створення організації. Саме тому інформація є інструментом професійної діяльності менеджера у вигляді написаного або вимовленого слова, системи знаків та образів, за допомогою яких він організовує, спрямовує і мотивує людей для ефективного виконання роботи.

Підтвердженням цієї тези можна відзначити три стилі управління, які виділяє Г. Мінцберг, що розрізняються способом виконання професійної діяльності менеджера організацій. Перший, зовнішній спосіб, який піддається безпосередньому спостереженню, – це управління за допомогою дій самого менеджера. У цьому разі зміст роботи менеджера – це аналіз ситуації та прийняття рішень, участь у проектах і ведення переговорів.

Другий – управління людьми, за допомогою їх спонукання до виконання тих чи інших дій. Третій – управління інформацією, через яку здійснюється вплив на працівників [5]. Переважання того чи іншого способу управлінського впливу визначає стиль управління. Практика показує, що різні менеджери різною мірою володіють компонентами своєї професії. Можна виявити адміністративний, міжособистісний і діяльний стилі, кожний із яких спирається відповідно на функцію контролю, лідерські якості або значущі дії. Тому менеджерів можна розділити на діячів, лідерів та адміністраторів, проте для кожного з цих типів надзвичайно важливим є уміння працювати з інформаційними потоками, забезпечувати організацію процесів комунікації та контролю.

Як людина, що займає управлінську посаду і наділена повноваженнями приймати рішення за певними видами діяльності організації, менеджер може займати різні позиції в організації (директор, керівник групи, організатор певного виду робіт, начальник, завідувач тощо), а отже, може виконувати різний набір функцій залежно від займаної посади.

Таким чином, професійна діяльність менеджера реалізується взаємодією всіх компонентів: інформації, людей і дій, причому ці частини нероздільні. Будь-яке нехтування однією зі складових частин професійної діяльності менеджера призводить до дисбалансу та зниження ефективності інших дій. Тому навчання менеджменту, насамперед, має виробляти всебічне і цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність, забезпечувати формування у менеджера здатностей виконувати весь спектр функцій, притаманних цій професії за конкретних умов професійної діяльності.

Дослідники по-різному виділяють функції менеджера, адже багато в чому цей перелік визначається конкретною сферою (галуззю) діяльності менеджера, але в загальному плані можна запропонувати такий перелік його функцій [6]:

- адміністративна;
- стратегічна;
- експертно-консультативна;
- представницька;
- виховна;
- психотерапевтична;
- комунікативно-регулююча;
- інноваційна;
- дисциплінарна.

Практика професійної діяльності менеджерів показує, що дедалі більшого значення набуває його фасилітаторська функція, яка не міститься у наведеному вище переліку, проте, на наш погляд, вимагає свого обґрунтування та формування у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів.

Фасилітація (від англ. facilitate – допомагати, спрямовувати, полегшувати) – одночасно процес,

група навичок і набір інструментів, що дозволяють ефективно організувати групове обговорення [7].

Мета фасилітації – знаходження правильного методу, який дозволить групі працювати творчо і результативно. Іншими словами, це спеціальні дії, спрямовані на організацію групової роботи.

Менеджеру часто доводиться проводити обговорення робочих питань, працюючи з групою співробітників. У цьому разі він виконує фасилітаторську функцію, якщо організовує таке обговорення шляхом допомоги співробітникам у ідентифікації проблеми та прийнятті конструктивного рішення.

Зазначимо, що у світі діють регіональні організації фасилітаторів: із 1994 р. у США активно функціонує Міжнародна асоціація фасилітаторів (IAF); осередки Австралійської мережі фасилітаторів (AFN, 1998) діють в Австралії, Новій Зеландії, Південно-Східній Азії та Тихоокеанському регіоні; з 1994 р. у Великій Британії діє Асоціація з менеджменту освіти та розвитку (AMED), яка є фасилітаторською за своєю суттю [1].

Для реалізації фасилітаторської функції менеджера необхідно оволодіти набором спеціальних методів.

Зазвичай до таких методів відносять FutureSearch («Пошук майбутнього»), WorkOut («Вихід за рамки»), Brainstorming («Мозковий штурм»), Polarization of opinion («Поляризація думок»), OpenSpace (Відкритий простір) та ін. [8; 9]. Розглянемо, за яких умов виникає необхідність у застосуванні цих методів.

FutureSearch («Пошук майбутнього»). Метод застосовується з метою пошуку спільної основи для співпраці розгалуженим підрозділам компанії, зацікавленим у більш тісній координації діяльності та проектуванні майбутнього всієї організації.

WorkOut («Вихід за рамки»). Метод використовується для розробки інноваційних способів взаємодії, подолання бюрократизації компанії, вдосконалення бізнес-процесів і здатності досягати запланованих результатів.

Brainstorming («Мозковий штурм»). Метод застосовується, коли необхідно підсумувати наявну інформацію і знайти нові, свіжі ідеї.

Polarization of opinion («Поляризація думок»). Метод застосовується, коли необхідно зменшити / «вилити» негативне ставлення до теми, яка буде обговорюватися далі; необхідно визначити песимістичний і оптимістичний прогноз розвитку ситуації.

OpenSpace (Відкритий простір). Метод використовується, якщо великій групі співробітників необхідно відповісти на численні окремі питання або знайти вирішення проблем у рамках однієї теми. Відкритий простір становить певну послідовність етапів, причому кожний наступний етап є наслідком результатів попереднього. Приблизна послідовність етапів може бути такою: формулювання визначального питання (проблеми) →

фокусування на обговоренні (стан проблеми) → генерація ідей → класифікація (групування) ідей → оцінка ідей → дорожня карта виконання.

У процесі фахового навчання майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти необхідно здійснювати їхню спеціальну підготовку до реалізації фасилітаторської функції. Ця підготовка полягає у формуванні низки компетентностей, пов'язаних із реалізацією фасилітаторської функції.

Розглянемо перелік компетентностей, необхідних для реалізації фасилітаторської функції менеджера, поданих у Стандарті вищої освіти України спеціальності «Менеджмент» першого (бакалаврського рівня вищої освіти) [10]:

- здатність управляти організацією та її підрозділами через реалізацію функцій менеджменту;
- здатність обирати та використовувати сучасний інструментарій менеджменту;
- здатність працювати в команді та налагоджувати міжособистісну взаємодію при вирішенні професійних завдань;
- здатність оцінювати виконувані роботи, забезпечувати їх якість і мотивувати персонал організації;
- здатність створювати й організовувати ефективні комунікації у процесі управління;
- здатність аналізувати та структурувати проблеми організації, формувати обґрунтовані рішення;
- розуміти принципи психології та використовувати їх у професійній діяльності.

Важливо підкреслити, що у дослідженнях, присвячених психології менеджменту, до найбільш важливих якостей успішного керівника відносять уміння спілкуватися і керувати людьми (міжособистісне спілкування, комунікація, особистісний вплив на людей та ін.), володіння методами управління (вміння визначати проблеми, приймати рішення, керувати часом, вибудовувати пріоритети у справах і т. ін.) [2]. Тому формування готовності майбутнього менеджера до реалізації фасилітаторської функції набуває особливого значення і з погляду підготовки майбутнього успішного керівника.

Специфіка підготовки майбутнього менеджера до реалізації фасилітаторської функції полягає у створенні особливого освітнього середовища, насиченого інтенсивною тренінговою групою роботою студентів, використанням специфічних методів фасилітатора, навчанням у контексті майбутньої професії. Особливого значення у такому освітньому середовищі набуває застосування під час вивчення фахових навчальних дисциплін системи ситуацій, націлених на розвиток у студентів здатності самостійно опановувати новий досвід, аналізувати свою діяльність, приймати рішення, наближені до реальної професійної діяльності. У структуру ситуації вводиться спеціально орга-

нізована рефлексивна діяльність, внаслідок якої відбувається зміна керуючих цінностей і стратегій професійної поведінки майбутніх менеджерів. Організація подібних ситуацій вимагає від викладача володіння не тільки теоретичними знаннями, а й практичними зразками ефективної професійної поведінки, рефлексією, освоєнням ролей експерта, «тренера», консультанта, фасилітатора, високої особистісно-професійної готовності до активної взаємодії зі студентами.

Таке інноваційне навчання забезпечує не тільки формування відповідних компетентностей і досягнення програмних результатів навчання, але і стимулює підвищення мотивації студентів до навчання, розвитку їхнього інтелектуального потенціалу, створення безпечного психологічного простору, опанування майбутніми менеджерами здатності до застосування нових технологій у бізнесі, підвищення ефективності їхньої як навчальної, так і професійної діяльності.

Висновки і пропозиції. У процесі фахового навчання майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти необхідно здійснювати їхню спеціальну підготовку до реалізації фасилітаторської функції. Показано, що ця підготовка полягає у формуванні низки компетентностей, пов'язаних із реалізацією фасилітаторської функції, та виділено відповідні їй компетентності. Менеджер реалізує фасилітаторську функцію, якщо організовує обговорення робочих питань, працюючи з групою співробітників, шляхом допомоги співробітникам у ідентифікації проблеми та прийнятті конструктивного рішення. Специфіка підготовки майбутнього менеджера до реалізації фасилітаторської функції полягає у створенні особливого освітнього середовища, насиченого інтенсивною тренінговою групою роботою студентів, використанням специфічних методів фасилітатора, навчанням у контексті майбутньої професії. Особливого значення у такому освітньому середовищі набуває застосування під час вивчення фахових навчальних дисциплін системи ситуацій, націлених на розвиток у студентів здатності самостійно опановувати новий досвід, аналізувати свою діяльність, приймати рішення, наближені до реальної професійної діяльності. У структуру ситуації вводиться спеціально організована рефлексивна діяльність, внаслідок якої відбувається зміна керуючих цінностей і стратегій професійної поведінки майбутніх менеджерів. Організація подібних ситуацій вимагає від викладача володіння не тільки теоретичними знаннями, а й практичними зразками ефективної професійної поведінки, рефлексією, освоєнням ролей експерта, «тренера», консультанта, фасилітатора, високої особистісно-професійної готовності до активної взаємодії зі студентами.

Основні напрями продовження дослідження ми вбачаємо у розробці структурно-функціо-

нальної моделі підготовки майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності та її експериментальній перевірці.

Список використаної літератури:

1. Річард Чепмен. Роздуми про історію фасилітації. URL: <http://humantime.com.ua/blog/rozdumi-pro-istoriyu-fasilitatsi-richard-cherpen-1>.
2. Никифоров Г. С. Психология менеджмента : учебник. Санкт-Петербург : Питер. 2004. 639 с.
3. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. / под ред. Г.Х. Попова ; пер. с польск. Л.В. Васильева и В.И. Соколовского. Москва : Экономика, 1975. 271 с.
4. Друкер П. Практика менеджмента / пер. с англ. Москва : Вильямс, 2003. 398 с.
5. Мінцберг Г. Зліт і падіння стратегічного планування. Київ : Видавництво Олексія Капусти, 2008. 412 с.
6. В чем состоят основные функции менеджера? Сайт «Экономика и менеджмент. Статьи и учебные материалы». URL: <http://topknowledge.ru/osnovmen/3383-v-chem-sostoyat-osnovnye-funktsii-menedzhera.html>.
7. Что такое фасилитация. Консалтинговая группа Донских. Игровые решения для бизнеса. URL: <https://donskih.ru/2017/06/metod-fasilitatsii/>.
8. Консалтинговая группа Донских. Игровые решения для бизнеса. Принципы и правила фасилитации. URL: <https://donskih.ru/2017/06/metod-fasilitatsii/>.
9. Програма «Активні громадяни». Посібник фасилітатора. Фонд Богдана Гаврилишина. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/britishcouncil.ua/files/ac_toolkit_19th_aug_2014_final_version_ukr_2015_2.pdf.
10. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень. Галузь знань 07 «Управління та адміністрування». Спеціальність 073 «Менеджмент». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/073-menedzhment-bakalavr.pdf>

Lutsenko Ye. The question of the future manager training for realization of the facilitator function in a professional activity

In the article is studied an issue of the future manager training for a realization of the facilitator function in a professional activity and identified its ways of solution. In terms of the future managers' professional educational process in colleges is essential to launch their professional training for realization of the facilitator function. It is shown that the training lies in forming of a bunch of competencies connected to a realization of the facilitator function and highlighted its appropriate competencies. Managerial education must give comprehensive and holistic impression about a future profession, provide manager's skill formation to accomplish all the functions inherent the current profession in the proper professional development conditions. A manager implements the facilitator function if organizes working issues discussions, working with a group of colleagues, helping colleagues identify a problem and make a constructive decision. A specification of the future manager training for an implementation of the facilitator function holds in a creating of a special educational environment full of intensive training work in student groups, using special methods of facilitator, educating in terms of the future profession. In such training conditions a peculiar meaning gets a situation system implementation, targeted at the student skill development to assimilate a new experience, to analyze their actions, to make decisions close to a real-life professional activity. The situation structure has a specially organized reflexive activity in the result of what happens a shift of the running values and strategies of the future manager professional behavior. The organization of the following situations requires from a teacher having not only knowledge but practical examples of the efficient professional behavior, reflection, trying-on expert's/coach's/consultant's/facilitator's roles, a high personally-professional readiness for an active incorporation with the students.

Key words: manager, facilitation, facilitator, facilitative function, manager's function, competency, facilitator's methods, training.

К. Г. Магрламовадоктор педагогічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки
ДЗ «Дніпропетровська медична академія
Міністерства охорони здоров'я України»

ПРИНЦИПИ УСПІШНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ В УКРАЇНІ

Статтю присвячено аналізу основних принципів і підходів до професійної підготовки майбутніх лікарів у вітчизняній системі медичної освіти. Проаналізовано основні умови успішної реалізації реформування вищої медичної школи в Україні. Надані характеристики якісної підготовки випускників вищих медичних навчальних закладів, серед яких пріоритетними названо такі, як: властивість, уміння, здатність, здібність, компетентність, навичка тощо. Основні завдання вищої медичної освіти виокремлюють вміст і організацію освітнього процесу, націленого на формування особистості майбутнього лікаря, його цивільної відповідальності, правової культури та правової самосвідомості, духовності, ініціативності, самостійності, толерантності, здібності до успішної соціалізації у суспільстві, професійної зрілості. Стан здоров'я населення завжди є визначальним критерієм розвитку суспільства. Тому професійна підготовка медичних працівників виступає одним із регуляторів і показників соціального розвитку, оскільки фактично формує і підтримує доктрину життєздатності суспільства.

Професійна компетентність лікаря формується на основі базисних медичних навиків, наукового знання і морального розвитку. Її головними компонентами є здатність набувати і використовувати знання, інтегрувати їх за допомогою клінічного мислення, а також реалізовувати і передавати їх у процесі комунікації з пацієнтами і колегами, керуючись етичними принципами. Тобто професійна компетентність випускника медичного вишу – це єдність теоретичної підготовки та його готовність на практиці до здійснення професійної діяльності. Професійні компетенції майбутніх лікарів можна визначити як соціальні вимоги до підготовки студента-медика, які необхідні для якісної професійної діяльності. Професія лікаря – унікальна, вона містить комплекс таких характеристик, як постійний потяг до самовдосконалення, величезний практичний досвід, знання специфіки даної діяльності, здібності до лікарської праці, знання перспектив розвитку медичної галузі. Сучасний лікар повинен мати високопрофесійну теоретичну і практичну підготовку, володіти методиками профілактики, ранньої діагностики та високотехнологічної терапії захворювань.

Ключові слова: професійна підготовка, вітчизняна медична освіта, вищі медичні навчальні заклади, компетентність лікаря, реформування медичної освіти.

Постановка проблеми. Принципи удосконалення вітчизняної системи підготовки майбутніх лікарів у контексті євроінтеграційних процесів посиляться на основі урахування можливостей творчого використання прогресивних ідей досвіду Великої Британії за умов інтеграційних, демографічних і міграційних процесів, а також динамічних змін на ринку праці на загальнодержавному і регіональному рівнях, на рівні вищого навчального закладу. Необхідною умовою успішного функціонування системи професійної підготовки майбутніх лікарів в Україні є орієнтація на світовий досвід підготовки майбутніх лікарів, його компаративний аналіз і творче використання інноваційних ідей в освітньому процесі вітчизняних медичних університетів.

На сучасному етапі при розробці та реалізації Національної стратегії побудови нової системи охорони здоров'я в Україні на період 2015–2025 рр. пріоритетним є надання професійних

медичних послуг, що стає можливим за умов якісної медичної освіти. Стратегія реформування вищої медичної школи має за мету підготовку лікаря-спеціаліста із широкими теоретичними знаннями, ерудицією, належним рівнем практичних умінь, здатністю приймати логічні, патогенетично обґрунтовані рішення у клінічних ситуаціях [11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування соціальної ролі лікаря-педагога в історико-культурній динаміці розвитку суспільства показав, що для вищої медичної школи викладацькі кадри спеціально не готувалися. Медична наука зобов'язана багатьма досягненнями провідним лікарям і водночас видатним педагогам М.І. Пирогову, І.М. Сеченову, С.П. Боткіну, І.П. Павлову, Н.В. Скліфосовському, Н.Ф. Філатову, С.С. Корсакову, В.Ф. Снегирьову, Н.Н. Бурденко, Н.А. Семашко, І.В. Давидовському, Г.Н. Сперанському, А.Л. М'ясникову. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх лікарів

у вищих медичних навчальних закладах представлено в дисертаційних роботах останніх років. Формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря досліджувала А. Агаркова, виховання толерантності у студентів вищих медичних навчальних закладів – Л. Лозинська, формування професійної мовленнєвої культури у студентів медичних університетів – О. Крсек, організаційно-педагогічні умови виховної роботи в медичному коледжі – Х. Мазепа, формування професійно значущих якостей майбутніх лікарів засобами проектних технологій – Т. Воробйова, психологічні особливості формування емпатійності майбутніх лікарів – О. Юдіна, психологічні особливості формування деонтологічної культури майбутніх медиків засобами іноземної мови – І. Камінська, формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах – Ю. Колісник-Гуменюк, формування полікультурної компетентності у студентів-медиків у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу – А. Щербакова [12].

Мета статті – показати та проаналізувати основні особливості професійної підготовки майбутніх лікарів у вітчизняній системі медичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Якість підготовки випускника медичного вишу залежить від багатьох чинників: професіоналізму викладачів, умов і забезпеченості навчального процесу, складу елементів в освітньому процесі, мотивації навчання, сучасних технологій навчання, системи контролю знань, мотивації педагогічної праці, організації навчально-дослідницької роботи студентів як невід'ємної частини освітнього процесу, виконання індивідуальних завдань і наукових проєктів з елементами досліджень, участі у модернізації навчально-лабораторної бази медичного університету, методичного забезпечення навчального процесу. Це зумовлює підготовку майбутнього лікаря, яка полягає у визнанні особистості людини як вищої соціальної цінності, пошані її прав і свобод, її своєрідності, орієнтації на особу студента як на мету, об'єкт, суб'єкт, результат і показник ефективності виховання, опорі на виховання як на сукупність знань про людину, на природний процес саморозвитку особи, що формується, на основі закономірностей цього процесу, яка відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на творчий і відповідальний вибір у різних життєвих ситуаціях. Процеси модернізації вищої медичної освіти орієнтовані на створення умов для повноцінного розвитку особових функцій усіх суб'єктів освітнього процесу [11].

Одним із найважливіших стратегічних завдань у сфері вищої освіти в Україні є досягнення вищих навчальних закладів європейського рівня якості та доступності. Одним із напрямів модерніза-

ції вищої медичної освіти в Україні є врахування прогресивних ідей і практичних здобутків країн Європи, які за останні роки досягли значних успіхів у реформуванні своїх освітніх систем, зокрема в галузі медицини. У цьому аспекті значний науковий і практичний інтерес становить досвід Великої Британії, дослідження медичної освіти якої може принести користь нашій країні як у теоретичному, так і в практичному аспекті [9, с. 120].

Оптимальне забезпечення населення закладами охорони здоров'я та медичними спеціалістами є основною передумовою реалізації стратегії пріоритетного розвитку медичної допомоги. Від професійної компетентності лікарів і медичних сестер залежить якість надання медичних послуг населенню. Тому актуальність розробки та впровадження сучасної системи підготовки фахівців для охорони здоров'я зумовлена:

- динамічними змінами в охороні здоров'я та соціальними, кадровими проблемами в галузі, економічними, етичними, правовими особливостями діяльності суб'єктів системи охорони здоров'я в Україні;

- сучасними вимогами до рівня якості підготовки медичних кадрів;

- масштабною і темпами перетворення у світі у сфері накопичення, передачі, використання інформації з питань медичної науки і практики, запровадженням інноваційних технологій у систему охорони здоров'я;

- створенням і впровадженням єдиного освітнього середовища, безперервної професійної підготовки лікарів і провізорів із широким застосуванням нових інформаційних технологій,

- інтенсифікацією міжнародного співробітництва в сфері медичної та фармацевтичної освіти, виходом на світові ринки із консультативними медичними послугами.

Навчання іноземних студентів у медичних вишах сприяє інтеграції вітчизняних медичних шкіл у світовий інтелектуальний простір, а отже, стимулює розвиток медичної науки і практики в країні.

Інтернаціоналізація медицини є однією з підстав для виділення критеріїв професійних ролей, таких як: а) вимога формалізованої спеціальної підготовки, що супроводжується інституціалізацією моделей контролю за адекватністю освіти і компетенцією навчених індивідів; б) наявність навичок реалізації отриманих професійних знань; в) наявність у вільних професіоналів впевненості в тому, що їх компетенція використовується в інтересах всієї соціальної системи, тобто має місце альтруїстична мотивація праці (Т. Парсонс). Систему умов підготовки іноземних фахівців у медичному виші можна розділити на два блоки – необхідні та достатні. До необхідних умов відносять всі, що пов'язані з навчальним процесом, до достатніх – все, що його супроводжує, але ним

не є, тобто середовище неформального спілкування, умови життя і побуту, способи задоволення культурних та інших не освітніх потреб. Дія необхідних і достатніх умов підготовки іноземних фахівців-медиків у медичному виші передбачається наявністю зворотного зв'язку між цими умовами й об'єктом їх впливу. Цей зворотний зв'язок виявляється та проявляється студентами щодо інтеріоризації професійних ролей. Дослідженнями підтверджено, що активність інтеріоризації має не етнічний чи соціальний, а психологічний характер, вона заснована на ієрархії мотивів оволодіння професією лікаря. На цій підставі емпірично виділені чотири типи особистостей студентів [12].

У Болонській декларації панує квалітативний підхід до проблем освіти, тому термін «компетенція» використовується для позначення інтегрованих характеристик якості підготовки випускників, для опису результату освітнього процесу. У сучасному світі саме професійна компетентність майбутнього фахівця розглядається як показник якості освіти. Тому вивчення й аналіз особливостей процесу її формування в усіх галузях, зокрема медичній, є пріоритетним завданням педагогічної науки [4, с. 85].

М. Smith, описуючи походження поняття «компетентність», зазначає, що воно має грецьке та латинське коріння, оскільки голландські вчені М. Mulder, Т. Weigel і К. Collins зіставляють поняття «компетентність» із грецьким *ικανότης*, яке у працях Платона фігурує в сенсі якості особистості чогось досягати, а пізніше воно з'являється в латинській мові у формі «*competens*», що трактувалося як «здатність». У XVI ст. поняття було сприйнято англійською, французькою та голландською мовами [10, с. 2].

Термін «професійна освіта» у словнику С. Гончаренка визначається як сукупність знань і вмінь, які необхідні для ефективної професійної діяльності, серед них він виділяє уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності та використовувати інформацію [3]. У словнику В. Дубічинського компетентним вважається той, хто має ґрунтовні знання в певній галузі, «тямущий» або має певні повноваження [6, с. 119]. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «компетентність» визначається як властивість, тобто за значенням слова «компетентний» («поінформованість», «обізнаність», «авторитетність») [2, с. 560]. Міжнародним проектом «Визначення та вибір компетенцій» (DeSeCo) виявлено, що такі терміни, як властивість, уміння, здатність, здібність, компетентність, навичка можуть певною мірою ототожнюватися. Вони стосуються особи і на що вона здатна, але часто мають більш конкретне значення. Залежно від того, як перекласти з латинської мови слово «здатність», воно може означати «спроможність

легко зрозуміти, утримувати у пам'яті або справлятися з чимось» чи «здібність, здатність, придатність або вправність» [7]. Найбільш вживаним термін «вправність» є у значенні «бути спроможним, здатним, умілим». Часто його вживають у множині «вміння, навички», а часом у вужчому значенні, ніж компетентності. Це пояснює вибір терміна «компетентності» у проекті «Налаштування освітніх структур» (TUNING). Терміни «універсальні навички і вміння» та «загальні компетентності» інколи ототожнюються. Вони належать до загальних компетентностей [8, с. 56]. Учасники міжнародного проекту DeSeCo визначають компетентність як здатність діяти та виконувати поставлені завдання, бути успішним в індивідуальних і соціальних потребах [7].

«Я-лікар-педагог» – це цілісний, хоча, можливо, не позбавлений внутрішніх суперечностей образ власного Я. Це здатність і соціально-перцептивні вміння лікаря приймати рольову позицію педагога, передбачити зміни моделі своєї діяльності з урахуванням інтеріоризації ролі лікаря-педагога, з урахуванням, що відносин у медичному співтоваристві та трансформацій у суспільстві загалом. Це сукупність продуктивних установок: реальне «Я» (осмислене уявлення про самого себе в теперішньому часі), соціальне «Я» (моє місце у соціальній структурі; уявлення про те, як мене бачать інші), ідеальне «Я» (яким Я повинен бути, орієнтуючись на моральні норми, культурні ідеали, передбачувані обставини у вітчизняній медицині).

Концепція розвитку вищої медичної освіти орієнтована на модель підготовки медичних кадрів, яка створить необхідні умови для збереження і відновлення здоров'я населення шляхом надання гарантованого рівня медичної допомоги. Умовами забезпечення високої якості вищої медичної освіти є організація діяльності викладачів і студентів, їхня взаємодія у навчально-виховному процесі та побудова відповідного освітнього середовища. Професійні компетенції лікаря належать до конкретної сфери діяльності – лікарської. Вони формуються і виявляються у діяльності та пов'язані з реалізацією таких функцій лікувальної праці, як гностика, циклів дисциплін, що склалися у вітчизняній вищій і середній медичній освіті. проектувально-конструктивна, організаторська, мобілізаційна, інформаційна, орієнтування, комунікативна, розвиваюча. Іншою складовою частиною праці лікаря є володіння спеціальними знаннями й уміннями (у межах напрямів діяльності). Звідси можлива класифікація компетенцій, в основі якої лежать цільові функції лікаря. Крім того, на нашу думку, слід враховувати і структуру. Оскільки всі види діяльності взаємозв'язані, то і відповідні компетенції не піддаються чіткому розмежуванню. Будь-який поділ буде умовним. Відзначимо, що класифікація

компетенцій може мати й інші підстави. Важливо зрозуміти, що компетентність не є сталим показником спеціаліста, вона змінюється відповідно до умов сучасного світу, має діяльнісний характер узагальнених умінь і навичок. Професійна компетентність лікаря – це система професійно значимих якостей, знань, умінь і навичок, які об'єднані гуманно-ціннісним відношенням до хворих і колег по роботі, постійною спрямованістю на особисте і професійне вдосконалення. Особистість майбутнього лікаря, його етичні та професійні якості формуються у процесі навчання на медичному факультеті. Тому зміст і організація освітнього процесу, націленого на формування особистості майбутнього лікаря, його цивільної відповідальності, правової культури і правової самосвідомості, духовності, ініціативності, самостійності, толерантності, здібності до успішної соціалізації у суспільстві, професійної зрілості, є одним із завдань вищої медичної освіти [11, с. 321].

Формування компетентного фахівця базується на уявленні про сучасну модель спеціаліста з вищою медичною освітою. Серед її складових частин основними є мотивація до навчання протягом всього життя, уміння вчитися, володіння навичками самостійного отримання знань і наукового пошуку, а також вміння перетворювати отримані знання в інноваційні технології [5, с. 109].

Майбутні медичні спеціалісти повинні розуміти необхідність постійно розширювати межі своєї пізнавальної діяльності, виходячи поза рамки навчальної програми, що є запорукою стрімкого прогресу, адже, щоб стати компетентним лікарем, лише базових знань недостатньо [5, с. 109].

Висновки. Таким чином, необхідність вирішення ключових проблем галузі визначили основні напрями державної політики України у сфері охорони здоров'я. Першочерговим завданням є формування науково обґрунтованої стратегії охорони здоров'я населення, опрацювання державних комплексних і цільових програм, які мають забезпечити її реалізацію. Слід особливо наголосити на тому, що за сучасних умов ефективна реалізація державної політики України в галузі охорони здоров'я неможлива без здійснення стратегії інтеграції до Європейського Союзу, розширення і зміцнення міжнародних зв'язків.

Список використаної літератури:

1. Білинська М. Стандарти вищої медичної освіти як шлях до міжнародної акредитації медичної

- школи. *Вісник УАДУ*. 2002. № 4. С. 150–155.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь, 2001. 1440 с.
 3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ, 2005. 486 с.
 4. Кульбашна Я.А. Принцип безперервності освіти у формуванні професійної компетентності майбутніх стоматологів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 3–4. С. 85–89.
 5. Кульбашна Я.А. Формування науково-дослідної компетентності у майбутніх стоматологів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 3. С. 109–116.
 6. Макаренко В.І., Макаренко О.В., Макаренко К.С. Творчість як елемент компетентності майбутнього лікаря. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 26–27 березня 2015 р., м. Суми. Т. 2., 2015. С. 119–121
 7. Огородников І.Т., Шимбирев П.Н. Педагогіка : учебник. Москва, 1950. 431 с.
 8. Оленович О.А., Пашковська Н.В., Павлович Л.Б., Ілюшина А.А. Науково-дослідницька робота студентів як компонент професійної підготовки майбутніх фахівців. *Актуальні питання вищої медичної та фармацевтичної освіти: досвід, проблеми, інновації та сучасні технології*: матеріали навчально-методичної конференції. Чернівці, 2012. С. 56–81.
 9. Паламаренко І.О. Вимоги до підготовки лікарів загальної практики у Великій Британії. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 5 (42). С. 120–125.
 10. Петраш А.І., Юркова В.П. Організація самостійної навчальної діяльності майбутніх перекладачів з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні та психологічні науки*. 2014. № 4 (73). С. 298. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarv_ppn_2014_4_27.
 11. Скрипник І.М., Гопко О.Ф., Маслова Г.С. Формування клінічного мислення як засіб удосконалення якості освіти лікарів. *Удосконалення якості підготовки лікарів у сучасних умовах*. URL: http://elib.umsa.edu.ua/jspui/bitstream/umsa/2740/1/formuv_klin_mysl_jak_zasib.pdf.

Mahrlamova K. Principles of successful functioning of the professional training system of future doctors in Ukraine

The article analyzes the main approaches to the training of future doctors in the national system of medical education. The conditions of successful implementation of the reform of the higher medical school in Ukraine are singled out. Named the integrated characteristics of the quality of training graduates of higher medical educational institutions, among which the priority is called: property, skills, ability, ability, competence, skills, etc. The author sets out the content and organization of the educational process aimed at forming the personality of the future doctor, his civil responsibility, legal culture and legal self-awareness, spirituality, initiative, autonomy, tolerance, ability to successfully socialize in society, professional maturity, among the tasks of higher medical education.

The professional competence of the doctor is formed on the basis of basic medical skills, scientific knowledge and moral development. Its main components are the ability to acquire and use knowledge, integrate them with the help of clinical thinking, and also realize and pass them on in communication with patients and colleagues, guided by ethical principles. That is, the professional competence of a graduate of a medical university is a unity of theoretical training and its readiness in practice before carrying out professional activity. The professional competence of future physicians can be defined as the social requirements for the training of a medical student that is necessary for a high-quality professional activity. Future medical professionals need to understand the necessity of constantly expanding the boundaries that gives cognitive activity, which is the key to rapid progress.

Optimization of the Ukrainian health care system in the era of globalization requires the search for new ways to formulate and implement state policy in the healthcare industry with the use of innovative approaches and advanced foreign experience. The need for solving key problems in the industry identified the main directions of the state policy of Ukraine in the field of health care. The primary task is to formulate a science-based strategy for public health care, to work out state-level integrated and targeted programs that should ensure its implementation. At the same time, it should be emphasized that in today's conditions effective implementation of the state policy of Ukraine in the field of healthcare is impossible without the implementation of the strategy of integration into the European Union, the expansion and strengthening of international relations. The state of health of the population is always a determining criterion for the development of society. Therefore, the training of health professionals is one of the regulators and indicators of social development, since it actually shapes and supports the doctrine of social viability.

The professional competence of the doctor is formed on the basis of basic medical skills, scientific knowledge and moral development. Its main components are the ability to acquire and use knowledge, integrate it with clinical thinking, and to implement and impart it in the process of communication with patients and colleagues, guided by ethical principles. That is, the professional competence of a graduate of a medical university is the unity of theoretical training and its readiness to practice professional activity. The professional competencies of future physicians can be defined as the social requirements for the preparation of a medical student, which are necessary for quality professional activity. The profession of a doctor is unique, it contains a set of characteristics such as a constant desire for self-improvement, vast practical experience, knowledge of the specifics of this activity, ability to work in medicine, knowledge of the prospects for the development of the medical industry. Modern physician should have highly professional theoretical and practical training, have methods of prevention, early diagnosis and high-tech treatment of diseases.

Key words: professional training, native medical education, higher medical educational institutions, competence of the doctor, reforming medical education.

УДК 378.015:004

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.16>**I. О. Мазайкіна**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов з курсом латинської мови
Вінницького національного медичного університету
імені М. І. Пирогова

М. І. Костюк

старший викладач кафедри іноземних мов з курсом латинської мови
Вінницького національного медичного університету
імені М. І. Пирогова

В. В. Мікаєлян

старший викладач кафедри іноземних мов з курсом латинської мови
Вінницького національного медичного університету
імені М. І. Пирогова

ФОРМУВАННЯ ТА ВИРІШЕННЯ НАПРЯМІВ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАВДЯКИ ІНФОРМАЦІЙНИМ ТЕХНОЛОГІЯМ

Перетворення в українській державі ставлять нові завдання перед освітньою системою країни і потребують удосконалення державного управління системою вищої освіти. Необхідність осмислення компонентів, ключових характеристик, умов реалізації державних механізмів управління в українській освітній системі, а особливо управління розвитком освіти пояснюється комплексом істотних факторів.

Політика в галузі якості вищих медичних навчальних закладів має сприяти стійкому економічному зростанню і посиленню ролі України як європейської держави на основі задоволення потреб суспільства і всіх суб'єктів ринку освітніх і наукових послуг у висококваліфікованих спеціалістах на рівні, якого вимагає європейське та світове співтовариство. Така політика спрямована на забезпечення гарантовано високої якості освітніх і науково-технічних послуг.

Політика в галузі якості у вищих медичних навчальних закладах має реалізовуватися за рахунок ефективного функціонування системи управління якістю. Заклади галузі охорони здоров'я не можуть ефективно функціонувати без стратегічного управління як мінімум із кількох причин: ухвалення тільки короткострокових рішень не сприяє ефективній діяльності; нестабільність зовнішнього середовища, що заважає здійснювати управління шляхом реакції на проблеми, які виникли на основі попереднього досвіду або його екстраполяції. Для своєчасної та ефективної реакції необхідні прогнозування і дослідження, що властиво саме стратегічному управлінню.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій управління змістом і організацією вищої освіти відбувається в таких напрямках, як: реалізація інформаційних процесів збирання, опрацювання, трансформації, зберігання науково-освітньої інформації; застосування програмних продуктів і апаратного обладнання для переробки інформації; вжиття організаційно-технічних заходів щодо забезпечення функціонування програмно-технічного комплексу (підтримка повноти, цілісності інформаційного навчально-наукового середовища та його оновлення). Побудова взаємовигідних відносин ВНЗ з іншими навчальними закладами на принципах безперервного обміну досвідом освітньої й наукової діяльності шляхом створення кластерів – мереж знань – є знаковою тенденцією сьогодення. Кластер – це сконцентрована на певній території група взаємопов'язаних організацій, профільних за змістом діяльності та інноваційних за суттю.

Інформатизація є одним із важливих аспектів діяльності вищого навчального закладу, що сприяє підвищенню ефективності його основної діяльності та інтеграції в міжнародний освітній простір. Для цього насамперед потрібно забезпечити технічну основу для вирішення: оперативних завдань на кафедрах (належна база комп'ютерів, телекомунікаційне обладнання); завдань на рівні факультету (створення підмереж факультетів); на рівні вищого навчального закладу (створення корпоративної інформаційної мережі закладу) та на рівні науково-освітнього об'єднання у вигляді кластеру, регіонального (освітні портали, кластери знань) і міжнародного (віртуальні організації/кампуси) центрів дистанційного навчання.

Ключові слова: медична вища освіта, державне управління, університетські клініки, стратегічні напрями, безперервна професійна освіта.

Постановка проблеми. Основною стратегічною складовою частиною розвитку вищої медичної школи має бути забезпечення якості освітнього процесу – змістовного наповнення, структурної побудови. Йдеться про реформування освітнього процесу, яке вимагає значних зусиль і концентрації всіх ресурсів вишу – управлінських, інтелектуальних, матеріальних. Істотним чинником успіху є державна підтримка інноваційних вишів.

Другим стратегічним напрямом розвитку вищої медичної школи є підвищення якості наукових досліджень на кафедрах і факультетах. У багатьох медичних школах мають створюватися спеціальні служби клінічних досліджень, які займаються не тільки роботою зі спонсорами клінічних досліджень, але і забезпечують взаємодію між окремими дисциплінами, а також між основоположними дослідженнями фундаментального характеру і прикладними дослідженнями. Результати такої роботи повинні упроваджуватися в навчальний процес, актуалізувати його зміст. Такі контакти сприяють дійсній міждисциплінарності досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У статті розроблено рекомендації щодо стратегічного планування розвитку вищих медичних навчальних закладів із метою ефективного використання їх ресурсних можливостей. Обґрунтовані основні напрями удосконалення практичної підготовки медичних кадрів і пропозиція створення університетських клінік, симуляційних центрів відпрацювання практичних навичок, впровадження інноваційних освітніх технологій.

В Україні розробка концепції реформування вищої освіти входить до кола наукових інтересів таких визнаних вітчизняних фахівців, як В. Андрущенко, К. Левківський, В. Луговий, В. Казаков, К. Корсак, В. Кремень, В. Огнев'юк, С. Ніколаєнко, М. Степко, Т. Фініков та ін. [1–6].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є забезпечення якості практичної підготовки медичних кадрів вищих навчальних закладів із подальшим впровадженням сучасної системи менеджменту якості як засобу досягнення стратегічних цілей закладу.

Виклад основного матеріалу. Основою політики в галузі якості вищих медичних навчальних закладів є постійне поліпшення якості освітнього та наукового процесів з урахуванням світових тенденцій на підставі ефективного зворотного зв'язку зі споживачами, постачальниками, іншими зацікавленими сторонами [4, с. 69].

Основні принципи цієї політики полягають у: здійсненні підготовки конкурентоспроможних фахівців на основі компетентнісного підходу; забезпеченні формування системи менеджменту якості, забезпечення й підтримки високої якості технологічних процесів університету і якості підго-

товки фахівців; інтеграції в міжнародний освітній простір, здійсненні спільних освітніх, наукових, лікувальних та інноваційних проектів і програм; впровадженні відповідно до вимог Болонської декларації освітніх програм міжнародного рівня шляхом удосконалення наявних технологій навчання та реалізації додаткових освітніх програм; безперервному вдосконаленні кваліфікації всіх співробітників, що випереджає впровадження передових освітніх та інформаційних технологій, розширення мережі клінічних і освітніх баз і технологічне вдосконалення наявних лікувально-педагогічних комплексів; розвитку інноваційної діяльності та досягненні стійкого економічного розвитку вишу; посиленні провідної ролі керівництва університету та регламентації відповідальності всіх співробітників у забезпеченні якості освіти [2, с. 128].

Політика в галузі якості у вищих медичних навчальних закладах має реалізовуватися за рахунок ефективного функціонування системи управління якістю.

До стратегічних зовнішніх цілей вищих медичних навчальних закладів слід віднести: освоєння нових ринків освітніх послуг на державному та міжнародному рівнях; задоволення очікувань і потреб замовників і споживачів освітніх послуг на підставі постійного підвищення якості послуг з урахуванням міжнародних стандартів якості.

До внутрішніх цілей мають належати: повне задоволення освітніх потреб особистості, держави та суспільства; створення ефективної системи менеджменту якості, яка сприятиме всебічному та стійкому розвитку ВНЗ; підвищення якісного рівня випускників відповідно до міжнародних стандартів вищої медичної освіти; досягнення високого рівня освітніх, науково-дослідницьких, інформаційних, педагогічних технологій шляхом дотримання вимог міжнародних стандартів якості; використання в освітньому процесі сучасних наукових здобутків закордонної медицини, результатів вітчизняних наукових досліджень і власних досягнень університету в галузі медичної науки; постійне підвищення педагогічної кваліфікації та професійного рівня викладачів і співробітників університету; розвиток виробничого середовища, сучасної інфраструктури, яка б створювала сприятливі умови для навчання.

Заклади галузі охорони здоров'я не можуть ефективно функціонувати без стратегічного управління як мінімум із кількох причин: ухвалення тільки короткострокових рішень не сприяє ефективній діяльності; нестабільність зовнішнього середовища заважає здійснювати управління шляхом реакції на проблеми, які виникли на основі попереднього досвіду або його екстраполяції. Для своєчасної та ефективної реакції необхідні прогнозування і дослідження, що властиво саме стратегічному управлінню.

Методи стратегічного управління вимагають використання специфічних моделей ухвалення і реалізації стратегічних рішень. До найвідоміших належать моделі: стратегічного планування, вибору конкурентних стратегічних позицій, управління на основі ранжирування стратегічних задач, управління по слабких сигналах.

Ефективним механізмом стратегічного управління є правильно вибрана стратегія закладів галузі охорони здоров'я (система стратегій, що включає ряд взаємозв'язаних конкретних підприємницьких, організаційних і трудових стратегій).

Світові тенденції розвитку медичної освіти базуються на розумінні ключової ролі освітнього процесу [4, с. 89].

Зона європейської вищої освіти будується на європейських традиціях відповідальності освіти перед суспільством; на широкому і відкритому доступі як до дипломної, так і післядипломної освіти; на освіті для розвитку особи та навчанні протягом всього життя [3, с. 77]. Оскільки наукові дослідження є рушійною силою вищої освіти, то і створення зони європейської вищої освіти повинне йти одночасно і паралельно зі створенням зони європейських наукових досліджень. Важливо уникнути прямої екстраполяції наукових напрямів Європи та використовувати вже наявні дані для подальшого аналізу положення справ, проаналізувати можливість запозичення новітніх технологій найбільш актуальних для охорони здоров'я України [4, с. 89–90].

Європейська вища освіта завжди була різноманітною в частині мов, національних систем, типів інститутів, орієнтації профілів підготовки і навчальних планів [7, с. 66]. Складність проблем і багатогранність процесу розвитку вимагають системного підходу. Кожен медичний виш самостійно вирішує комплекс завдань, що стоять перед ним. Сьогодні достатньо актуальним є формування стратегічних напрямів розвитку підготовки медичних кадрів. Будь-який стратегічний напрям діяльності вишу повинен шикуватися в руслі вирішення найважливіших проблем галузі, це забезпечить високу актуальність роботи вишу [9, с. 50].

Стратегічною метою, місією діяльності будь-якої вищого медичного закладу має бути забезпечення суспільства конкурентоздатними, гармонійно розвиненими фахівцями, міцно і глибоко інтегрованими у світову спільноту, що створюють етичне, висококваліфіковане медичне обслуговування, нові знання в медицині та фармації [5, с. 62].

Щодо освітнього блоку слід виділити: неефективну роботу з навчально-методичних питань, відсутність єдиних підходів до розробки, переробки, аналізу й інформування за основними методичними програмами, моніторингу якості структури, процесу, результату навчального процесу; недостатньо ефективно використання

допоміжних навчальних посібників і ІТ-технологій (муляжі, ТСО, тренажери, комп'ютерні класи), невчасне планування навчального процесу, розподіл штатів, недосконалі підходи до організації інтернатури студентів; неефективне використання аудиторних потужностей (площі, кількість, оборот, можливість введення аудиторій міжкафедрального користування з урахуванням специфіки); недосконале формування структур факультетів і кафедр на факультетах, що не відповідає всім вимогам до здійснення ефективного навчального процесу.

Стратегічними напрямками розвитку і пріоритетами повинні бути такі положення: створення ефективної моделі медичного університету, інтегрованого до «Європи знань»; створення університетських клінік як центрів інтеграції наукового, освітнього і лікувального процесів, формування академічної триєдності – основи якості медичної освіти; тісна співпраця науково-освітнього процесу з найбільшими виробниками і постачальниками медичного устаткування на взаємовигідній основі; створення могутньої матеріально-технічної бази для розвитку внутрішньовишівської науки як інтегрального компонента освітнього процесу і науково-дослідної діяльності.

Однією з умов конкурентоздатної вищої медичної освіти є стимулювання клінічного мислення у студентів, застосування міждисциплінарних підходів при насиченні їх знаннями, уміннями, навиками. Крім того, майбутній лікар повинен бути підготовлений до того, щоб систематично переробляти значний потік інформації, інтегрувати знання з нових дисциплін. Тому не тільки програми та навчальні плани, але і педагогічні методи і форми навчання повинні відповідати цим вимогам.

Широке розповсюдження інформаційних технологій сприяє активному розвитку навчальних закладів, підвищенню інтелектуального і професійного рівня викладання, а також надає підтримку особистісному та морально-етичному зростанню студентів. Сучасна підготовка майбутніх медичних працівників здебільшого використовує традиційні засоби навчання, що базуються на вивченні предметної літератури та прослуховуванні лекційних матеріалів, і потребує застосування інформаційних технологій як інноваційної складової частини та переважної ланки педагогічного процесу [1, с. 58]. Навчальний контент вищих медичних навчальних закладів України в рамках кредитно-трансферної системи вимагає нової організації систем викладання й оцінки якості освіти, що пов'язано з обробкою величезних масивів даних [2, с. 234]. Різноманітні інформаційні системи набувають популярності, і велика увага приділяється використанню інформаційних технологій у вивченні фундаментальних дисци-

плін, що є найбільш складними для засвоєння студентами [3, с. 45].

Інформаційно-комунікаційні технології – це особлива форма набуття знань, оскільки вони багатофункціональні, оперативні, доступні та продуктивні.

З розвитком мультимедійних технологій з'явилася можливість супроводу процесу навчання наочними матеріалами, що дозволяє подавати інформацію в лаконічній і доступній формі [1, с. 89]. Наявність комп'ютерних класів, інтерактивних дощок, велика різноманітність мультимедійних посібників і сучасні методики викладання [4, с. 34] дозволяють відкривати нові шляхи в розвитку мислення, надаючи нові можливості для активного й індивідуального навчання, а головне – творчої самореалізації молоді. Залучення до навчального процесу сучасних гаджетів (планшетів, смартфонів, лептопів, неттопів) і новітніх досягнень комунікативних технологій (інтернету, телефонії, бездротового зв'язку) занурює студентів в атмосферу, звичну для відпочинку і розваг, що підвищує емоційний фон, впевненість у своїх силах і покращує засвоєння матеріалу.

Висновки і пропозиції. Як відомо, стратегічне управління спрямовано на довготривалу перспективу і створює можливість своєчасної реакції закладів охорони здоров'я як відповідь на ті зміни, що відбуваються в їх зовнішньому середовищі.

Чим вища якість освітніх послуг і відповідно рівень фахівців, що випускаються, тим вищий ступінь відповідальності вищої школи перед своєю країною та її народом.

Стратегічними напрямками розвитку повинні бути насамперед: розвиток людських ресурсів; надання якісної медичної освіти; створення власних клінічних баз – університетських клінік; вдосконалення університетської науки й інтеграція в міжнародне наукове співтовариство.

Список використаної літератури:

1. Андрущенко В.П. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть (за матеріалами доповіді, виголошеної на засіданні загальних зборів АПН України 23 листопада 2000 р.). *Вища освіта України*. 2001. № 2. С. 5–13.
2. Крисюк С. Державно-громадське управління освітою. *Суспільні реформи та становлення громадянського суспільства в Україні* : матер. наук.-практ. конф. / за ред. В.І. Лугового, В.М. Князева. Київ : Вид-во УАДУ, 2001. Т. 3. С. 350–353.
3. Луговий В.І. Управління освітою : навчальний посібник. Київ : Вид-во УАДУ, 1997. 302 с.
4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: матеріали до першої лекції / уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський та ін. ; відп.ред. М.Ф. Степко. Київ : Вид. центр МОН України, 2004. 24 с.
5. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / за ред. В. Кременя ; авт. кол. : М.Ф. Степко та ін. Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. 147 с.
6. Сікорський П. Якість вищої освіти – основна вимога Болонського процесу. *Освіта*. 2004. № 19. С. 3
7. Epstein R.M. Assessment in medical education. *N. Engl. J. Med.* 2007. 356. P. 387–396.
8. Medical professionalism in the new millennium: a physician charter. *Ann. Intern. Med.* 2002; 136. P. 243–246.
9. Опыт организации и результаты работы университетской клиники НИИ Травматологии и ортопедии Донецкого государственного медицинского университета им. М. Горького / В.Г. Климовицкий, В.Н. Пастернак, В.Ю. Черныш, В.Ю. Худобин. *Університетська клініка*. 2005. Т. 1. № 1. С. 24–27.

Mazaikina I., Kostyuk M., Mikaelian V. Formation and solution of the directions of activity of higher medical educational institutions thanks to information technologies

Transformation in the Ukrainian state poses new challenges for the country's educational system and requires improved public administration of the higher education system. The need to understand the components, key characteristics, conditions for the implementation of state management mechanisms in the Ukrainian educational system, especially educational development management, is explained by a set of significant factors.

The policy in the sphere of quality of higher medical schools should contribute to sustainable economic growth and strengthen the role of Ukraine as a European country based on meeting the needs of society and all subjects of the market for educational and scientific services in highly qualified specialists at the level that the European and world community requires. This policy is aimed at ensuring a guaranteed high quality of educational and scientific-technical services.

The policy in the sphere of quality of higher medical schools should be implemented through the effective functioning of the quality management system. Health care institutions cannot function effectively without strategic management, for at least several reasons: making only short-term decisions does not contribute to effective activities; instability of the environment, interferes with the management by responding to problems that arose on the basis of previous experience or its extrapolation. For a timely and effective reaction, forecasting and research are needed, specifically strategic management.

Implementation of information and communication technologies of content management and organization of higher education takes place in the following areas: realization of information processes of gathering, processing, transformation, storage of scientific and educational information; use of software and hardware for information processing; taking organizational and technical measures to ensure the functioning of the software and technical complex (maintenance of completeness, integrity of the information educational and scientific environment and its updating). Building mutually beneficial relationships between Higher Educational Institutions and other educational institutions based on the principles of continuous exchange of educational and scientific experience through the creation of clusters – networks of knowledge – is a landmark trend today. A cluster is a group of interconnected organizations that are core in content and innovative in nature.

Informatization is one of the most important aspects of the activity of a higher education institution, which helps to increase the efficiency of its main activity and integration into the international educational space. First of all, it is necessary to provide a technical basis for solving: operational tasks in the departments (proper computer base, telecommunication equipment); Faculty-level tasks (creating sub-networks of faculties); at the level of higher education institution (creation of corporate information network of the institution) and at the level of scientific and educational association in the form of cluster, regional (educational portals, clusters of knowledge) and international (virtual organizations / campuses) centers of distance learning

Key words: *medical higher education, public administration, university clinics, strategic directions, continuing vocational education.*

О. А. Мирошніченкоаспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Статтю присвячено пошуку шляхів формування позитивних мотивів у майбутніх педагогах закладів вищої освіти до застосування ІКТ у професійній діяльності з позицій теорії та методики професійної освіти. Наголошено, що швидкими темпами відбувається оновлення технічної бази ІКТ. Це вимагає належного осмислення цих процесів та оперативного реагування у вигляді розробки психолого-педагогічних і методичних основ застосування цифрових технологій у навчальному процесі. Показано, що проблема формування у майбутніх педагогах закладів вищої освіти позитивних мотивів до застосування ІКТ у професійній діяльності, комплексного володіння цифровими технологіями є вельми актуальною в теорії та методиці професійної освіти. Запропоновано шляхи формування позитивної мотивації у майбутніх педагогах закладів вищої освіти в аспекті розвитку у них цифрової компетентності: необхідно сформувати у майбутніх педагогах закладів вищої освіти чітке розуміння того, що без оволодіння на високому рівні цифровою компетентністю неможливі професійний розвиток і професійне самовдосконалення. Таке розуміння забезпечує формування у магістранта позитивної мотивації до засвоєння знань, умінь, способів діяльності та здатностей, які мають пряме відношення до ІКТ та до застосування цифрових технологій у навчальному процесі зокрема у майбутній професійній діяльності загалом; зміцнення професійної самооцінки майбутнього педагога закладу вищої освіти, формування у нього впевненості в успішному опануванні ІКТ і цифрових засобів навчання та наявності відповідних здатностей; стимулювання у процесі самостійної роботи інтересу до цифрових засобів в аспекті їх застосування у навчальному процесі; створення інформаційно-освітнього середовища, занурення в яке сприятиме формуванню у студента відповідної мотивації до опанування цифровою компетентністю; контекстне навчання, особливо у вигляді квазіпрофесійного навчання: моделювання педагогічної діяльності викладача із застосуванням цифрових засобів навчання, взаємоконтроль студентами своїх знань із застосуванням ІКТ, виконання інших соціально-рольових функцій викладача магістрантами.

Ключові слова: потреба, мотивація, цифрова компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційно-освітнє середовище.

Постановка проблеми. Імплементация Законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту» потребує від викладачів закладів вищої освіти високого рівня оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями (далі – ІКТ). Дослідниками запропоновано широкий спектр підходів, які забезпечують вдосконалення процесів формування і розвитку знань, умінь, здатностей і способів діяльності, пов'язаних із застосуванням ІКТ [1; 2]. Швидкими темпами відбувається оновлення технічної бази ІКТ, що вимагає належного осмислення цих процесів та оперативного реагування у вигляді розробки психолого-педагогічних і методичних основ застосування цифрових технологій у навчальному процесі. Тому проблема формування у майбутніх педагогів закладів вищої освіти позитивних мотивів до застосування ІКТ у професійній діяльності, комплексного володіння цифровими технологіями є вельми актуальною в теорії та методиці професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розробки та застосування ІКТ розглядаються в роботах В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, Ю. Жука, В. Заболотного,

О. Іваницького, Н. Морзе, Н. Ничкало, О. Пехоти, О. Співаковського та ін. У цих дослідженнях обґрунтовано теоретичні та методичні основи застосування ІКТ у навчальному процесі, запропоновано ефективні засоби та технології комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу, розроблено інноваційні підходи до застосування ІКТ у процесі підготовки фахівців.

У дослідженні Д. Хабібуліна обґрунтовано низку психолого-педагогічних умов формування компетентностей майбутніх фахівців, пов'язаних із застосуванням засобів цифрового навчання у професійній діяльності, зокрема:

– необхідність рівневої психолого-педагогічної діагностики в освітньому процесі, яка відбувається в ході функціонування трьох етапів, і розподіл студентів за типологічними групами;

– актуалізація суб'єктивної позиції студентів за допомогою ініціювання їх рефлексії, стимулювання особистісних досягнень і залучення до особистісно-значущої діяльності;

– узгоджене поєднання традиційних та інтерактивних методів навчання на проблемній основі

з урахуванням організованих типологічних груп [3, с. 91].

Педагогічний аспект питання зумовлений необхідністю визначення тих шляхів, які найбільшою мірою сприяють формуванню цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти. Проте вивчення феномену професійного та навчального застосування цифрових технологій показало недостатню розробленість проблеми формування позитивних мотивів у майбутніх педагогів закладів вищої освіти до застосування ІКТ у професійній діяльності саме з позицій теорії та методики професійної освіти.

Метою статті є дослідження мотиваційного аспекту формування у майбутніх педагогів закладів вищої освіти цифрової компетентності. Для досягнення цієї мети були поставлені такі завдання:

1. Дослідити вплив різних чинників на професійну підготовку майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

2. У ході педагогічного експерименту встановити чинники, що впливають на мотивацію формування у майбутніх педагогів закладів вищої освіти цифрової компетентності.

3. Розробити ефективну систему формування потреби магістрантів використовувати цифрові технології у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. На підготовку майбутніх педагогів закладів вищої освіти до професійної діяльності впливають різні чинники й умови. Поняття «чинник» у науковому обігу має різне тлумачення. В «Академічному тлумачному словнику української мови» чинник визначається як умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис, а його синонімом є термін «фактор» [4]. Зважаючи на специфіку професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти, ми виділили соціальні, освітні, психологічні та діяльнісні групи чинників.

До соціальних чинників належать запити суспільства, що визначають необхідність педагогів закладів вищої освіти та їх місце у життєдіяльності суспільства. Вони виражені у Державному стандарті підготовки фахівців даної професії та Освітньо-професійній програмі. До соціальних чинників також належать оточення магістрантів: колеги-магістранти, викладачі, батьки, засоби масової інформації тощо.

Освітні чинники зумовлюють освітнє середовище, в якому відбувається професійне навчання майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Психологічні чинники у контексті нашого дослідження є визначальними. До них належать потреби, мотиви, пізнавальний інтерес, здібності, здатності. Саме усвідомлена потреба необхідності опанування цифровою компетентністю

забезпечує сформованість позитивної мотивації до реалізації цієї потреби, створює основу для формування пізнавального інтересу до вивчення цифрових засобів навчання та ІКТ із залученням здібностей магістранта, забезпечує формування спектру необхідних здатностей.

Діяльнісні чинники підкреслюють взаємозв'язок всіх останніх груп чинників, що впливають на професійне становлення майбутніх педагогів закладів вищої освіти, і становлять проблемне навчання, ІКТ, контекстне навчання, акмеологічне порівняльне вивчення зразків професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти, тобто реалізацію активності магістрантів у вигляді різних способів навчальної діяльності.

Розглядаючи в рамках акмеології професійне становлення фахівця, К. Абульханова-Славська підкреслює його активність у вигляді напрацювання індивідуальних способів організації діяльності: «Особистість як суб'єкт випрацьовує індивідуальний спосіб організації діяльності. Цей спосіб відповідає якостям особистості, її ставленню до діяльності <...> і вимогам, об'єктивним характеристикам власне цього виду діяльності. Спосіб діяльності є більш-менш оптимальним інтегралом, композицією цих основних параметрів. Суб'єкт є інтегруючою, центральною, координуючою інстанцією діяльності. Він погоджує всю систему своїх індивідуальних, психофізіологічних, психічних і, врешті-решт, особистісних можливостей, особливостей з умовами та вимогами діяльності не парціально, а цілісно» [5, с. 91]

Для виявлення ступеня впливу різних чинників на професійну підготовку майбутніх педагогів закладів вищої освіти було проведено опитування, в якому брали участь 28 магістрантів першого курсу спеціальності 011 Педагогічні науки і 14 викладачів Класичного приватного університету (м. Запоріжжя). Підкреслимо, що за результатами опитування і магістранти, і викладачі віддають перевагу у професійній підготовці майбутніх педагогів закладів вищої освіти діяльнісним і психологічним чинникам. Так, викладачі майже порівну віддали перевагу діяльнісним і психологічним чинникам (відповідно 37,2% і 36,7%, тоді як магістранти більш схильні до діяльнісних чинників (47,4%), проте виділяють також і психологічні чинники (32,6%). Водночас серед останніх чинників студенти віддають перевагу соціальним (13,5%), знижуючи значення освітніх чинників (6,5%), тоді як викладачі більш збалансовано надають цим чинникам відповідно 13,3% і 12,8% (рис. 1).

Проведене анкетування, результати якого наведені на рис. 1, засвідчило, що у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти відчутною є недооцінка важливості окремих груп чинників, тоді як для формування інтегративної компетентності магістрантів необ-

хідно враховувати дію всіх названих груп. Адже кожен із чинників створює певний формуючий вплив на набуття відповідних здатностей у процесі навчання магістрантів і на розвиток важливих для ефективної педагогічної діяльності якостей особистості. Одним із важливих чинників, що створюють визначальний вплив на процес формування у майбутніх педагогів закладів вищої освіти цифрової компетентності, є позитивна мотивація до цієї діяльності.

Важливим питанням у побудові та практичному застосуванні цифрових ІКТ у процесі підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти є націленість відповідної технології навчання на формування позитивних мотивів, заснованих на нагальних потребах магістрантів. Тільки в разі високої мотивації майбутніх магістрантів до використання ІКТ у процесі викладання дисципліни можливе результативне навчання цілеспрямованому використанню освітнього потенціалу цифрових інформаційних ресурсів. Для того, щоб визначити характер навчання прийомам роботи з цифровими ресурсами, необхідно розглянути специфіку мотивації поведінки майбутніх педагогів закладів вищої освіти при роботі з мультимедійною інформацією та інформацією, що розміщується в телекомунікаційних мережах.

Усвідомлені потреби у вигляді мотивів є рушійною силою людської діяльності, до складу якої входить і професійна підготовка майбутніх педагогів закладів вищої освіти. «Мотив – це внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до діяльності» [6, с. 70].

Мотивація та ціннісні орієнтації визначають спрямованість і динаміку діяльності людини. Формування у майбутніх педагогів закладів вищої освіти цифрової компетентності буде ефективним тільки в тому разі, якщо студент відчуватиме нагальну потребу в використанні ІКТ у професійній діяльності. У цьому зв'язку зазначимо позицію Ю. Брановського стосовно про-

цесу розвитку позитивних навчальних мотивів у студентів. Він підкреслив, що цей процес може контролюватися й управлятися, якщо використовуються сучасні форми організації педагогічної взаємодії зі студентами, приділяється достатня увага мотиваційній стороні навчально-виховного процесу [7]. На складний взаємозв'язок мотивів, тобто конкретних причин, що викликають діяльність, із потребами вказує Д. Богоявленська, аргументуючи це тим, що за одним і тим же мотивом можуть стояти різні потреби, і навпаки, певна потреба може виявлятися в різних мотивах [8]. Завдання викладача – знайти адекватні для студентів мотиви на кожному етапі розвитку особистості, відповідно модифікуючи і переосмислюючи завдання, яке він ставить перед ними. Загалом психологи виділяють зовнішні та внутрішні мотиви [8]. Орієнтація на зовнішні мотиви недоцільна, насамперед тому, що зовнішні впливи на майбутнього педагога вищої школи самі по собі не створюють прямої дії на його професійне становлення, якщо не збігаються з внутрішньою позицією, його інтересами, потребами, ідеалами, установками, ціннісними орієнтаціями, які, інтегруючи зовнішні впливи та внутрішні механізми особистості, визначають загальний рівень її активності в поведінці та діяльності. Для цілей нашого дослідження необхідно орієнтуватися саме на внутрішні мотиви студента.

Проведені нами дослідження показали, що використання засобів ІКТ може бути ефективним лише за постійної потреби майбутніх педагогів закладів вищої освіти організації у їх використанні як у процесі фахової підготовки, так і в майбутній професійній діяльності. Це означає, що, якщо ми бажаємо, щоб застосування ІКТ у професійній діяльності стало звичним у діяльності майбутнього педагога закладу вищої освіти, необхідно сформувати у нього відповідну потребу.

Ми виділили високий, середній і низький рівні мотивації майбутніх педагогів закладів вищої

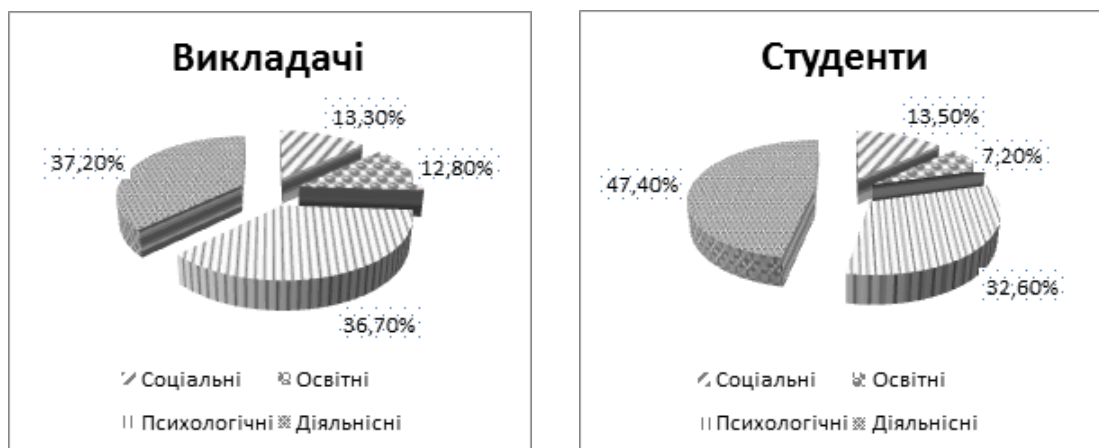


Рис. 1. Вплив чинників на професійну підготовку майбутніх педагогів закладів вищої освіти

освіти до розвитку цифрової компетентності у процесі магістерської підготовки.

Для високого рівня мотивації характерним є усвідомлене розуміння необхідності розвивати здатності, пов'язані з цифровою компетентністю викладача закладу вищої освіти, прагнення досконалого володіння цифровими засобами навчання, стійкий інтерес до засобів мультимедіа та ІКТ-технологій, виражена потреба до застосування ІКТ у навчальному процесі, активна співпраця з викладачами з оволодіння ІКТ.

Середній рівень мотивації характеризується загальною захопленістю цифровими засобами навчання, усвідомленням необхідності опанування ними як умови сформованості професійної компетентності, проте студент прикладає недостатньо зусиль для досягнення цієї мети; у магістранта недостатньо виражена потреба до застосування ІКТ у навчальному процесі.

Низький рівень мотивації характеризується загальним інтересом до цифрових засобів, проте у магістранта відсутній стійкий інтерес до освітніх засобів мультимедіа та ІКТ-технологій, відсутня потреба до їх застосування у навчальному процесі.

Ми вбачаємо такі шляхи для посилення мотивації магістрантів для оволодіння цифровою компетентністю.

Насамперед необхідно сформувати у майбутніх педагогів закладів вищої освіти чітке розуміння того, що без оволодіння на високому рівні цифровою компетентністю неможливі професійний розвиток і професійне самовдосконалення. Таке розуміння забезпечує формування у магістранта позитивної мотивації до засвоєння знань, умінь, способів діяльності та здатностей, які мають пряме відношення до ІКТ та до застосування цифрових технологій у навчальному процесі зокрема й у майбутній професійній діяльності загалом.

Важливе значення для формування позитивної мотивації магістрантів для оволодіння цифровою компетентністю має зміцнення професійної самооцінки майбутнього педагога закладу вищої освіти, формування у нього впевненості в успішному опануванні ІКТ і цифрових засобів навчання та наявності відповідних здатностей.

Одним зі шляхів формування у магістрантів відповідної позитивної мотивації є стимулювання у процесі самостійної роботи інтересу до цифрових засобів в аспекті їх застосування у навчальному процесі. Вже з перших кроків магістранта у здобутті професії нормою має бути всебічне застосування ІКТ у навчальному процесі, наявність системи завдань із кожної навчальної дисципліни, виконання яких потребує застосування засобів мультимедіа, використання соціальних мереж для спілкування з викладачем і колега-

ми-магістрантами, а також платформи Moodle. Тобто йдеться про створення інформаційно-освітнього середовища, занурення в яке сприятиме формуванню у студента відповідної мотивації до опанування цифровою компетентністю [9].

Одним із ефективних засобів формування позитивної мотивації до опанування магістрантом цифровою компетентністю є контекстне навчання, особливо у вигляді квазіпрофесійного навчання: моделювання педагогічної діяльності викладача із застосуванням цифрових засобів навчання, взаємоконтроль студентами своїх знань із застосуванням ІКТ, виконання інших соціально-рольових функцій викладача магістрантами. Нормою стає застосування цифрових засобів навчання на семінарах і практичних заняттях, викладач націлює студентів у процесі відповіді реалізовувати елементи навчального заняття (мікровикладання).

Висновки. На основі проведених досліджень можна запропонувати такі шляхи формування позитивної мотивації у майбутніх педагогів закладів вищої освіти в аспекті розвитку у них цифрової компетентності: необхідно сформувати у майбутніх педагогів закладів вищої освіти чітке розуміння того, що без оволодіння на високому рівні цифровою компетентністю неможливі професійний розвиток і професійне самовдосконалення. Таке розуміння забезпечує формування у магістранта позитивної мотивації до засвоєння знань, умінь, способів діяльності та здатностей, які мають пряме відношення до ІКТ і до застосування цифрових технологій у навчальному процесі зокрема й у майбутній професійній діяльності загалом; зміцнення професійної самооцінки майбутнього педагога закладу вищої освіти, формування у нього впевненості в успішному опануванні ІКТ і цифрових засобів навчання та наявності відповідних здатностей; стимулювання у процесі самостійної роботи інтересу до цифрових засобів в аспекті їх застосування у навчальному процесі; створення інформаційно-освітнього середовища, занурення в яке сприятиме формуванню у студента відповідної мотивації до опанування цифровою компетентністю; контекстне навчання, особливо у вигляді квазіпрофесійного навчання: моделювання педагогічної діяльності викладача із застосуванням цифрових засобів навчання, взаємоконтроль студентами своїх знань із застосуванням ІКТ, виконання інших соціально-рольових функцій викладача магістрантами.

Основні напрями продовження дослідження ми вбачаємо в обґрунтуванні теоретико-методичних засад формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти та створенні інформаційно-освітнього середовища як засобу формування цієї компетентності.

Список використаної літератури:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: zakon.rada.gov.ua/go/1556-18.
2. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19.
3. Хабибулин Д.А. Развитие познавательной самостоятельности студентов университета на основе индивидуализации обучения : дис.... канд. пед. наук : 13.00.08 / Магнитогорский государственный университет. Магнитогорск, 2003. 180 с.
4. Чинник. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980). URL: <http://sum.in.ua/s/chynnyk>
5. Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта / Основы общей и прикладной акмеологии. Москва : РАГС, 1995. С. 85–108.
6. Максименко С.Д., Соловйенко В.О. Загальна психологія : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2000. 256 с.
7. Брановский Ю.С. Введение в педагогическую информатику. Ставрополь : СГПУ, 2015. 205 с.
8. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. Москва : Знание, 1981. 96 с.
9. Мадзігон В.М., Лапінський В.В. Сучасне навчальне середовище і електронна педагогіка. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2010. № 3 (83). С. 3–6.

Myroshnychenko O. Motivational aspect of digital competence formation among higher establishment educators

The article is dedicated to searching the ways how to form positive motives among prospective educators in higher education establishments as for applying DC in professional activity from the stance of professional theory and methodology. It's emphasized that the technological base of ICT is being updated rapidly. This requires proper understanding of these processes and prompt response in the form of developing psychological, pedagogical and methodological bases for the use of digital technologies in the educational process. It is shown that the problem of formation of future teachers of higher education institutions with positive motives for the use of ICT in professional activity, integrated digital skills is very relevant in the theory and methodology of vocational education. The following ways to form a positive motivation among prospective educators of higher education establishments are suggested from the position of digital competence development: to form among prospective educators of higher education establishments a clear understanding of the fact that without high level knowledge of digital competence their professional development and self-perfection are impossible. Such understanding ensures formation of a positive motivation among Master's students concerning adopting knowledge, skills, methods of activity and aptitudes that refer directly to DC and applying digital technology in educating process in particular and in professional activity in general; strengthening of professional self-esteem of a perspective educator of higher education establishment, formation of confidence that he/she will be able to adopt DC and digital tools of teaching successfully from the position of using them in an education process; creation of information and education environment, immersion in which will encourage a student's formation of an appropriate motivation to receive digital competence; context education, especially in the form of quasiprofessional teaching: modeling of pedagogical teacher's activity applying digital methods of teaching, students' mutual control of their knowledge applying DC, carrying out other social and role functions of a teacher by Master's students.

Key words: *necessity, motivation, digital competency, information and communication technology, information and education environment.*

УДК 378.37.091.12:36-051]:005.336
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.18>

К. С. Олійник

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету

ПРАКТИЧНІ ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Статтю присвячено висвітленню потенціалу риторичної культури у професійній діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери. Встановлено, що за допомогою риторики досягається оволодіння особистістю навичками мисленнєво-мовленнєвої та комунікативної діяльності та формується риторична культура майбутнього соціального працівника. Соціальний працівник несе соціальну відповідальність і за зміст, якість свого мовлення, і за його наслідки. Ось чому мовлення фахівця соціальної сфери є важливим елементом його професіоналізму та майстерності. Шляхом аналізу психолого-педагогічної літератури проаналізовано сутність і висвітлено зміст риторичної культури. Зокрема, з'ясовано, що риторична культура особистості охоплює рівень оволодіння знаннями риторики та способі їх вияву в процесі здійснення професійної комунікативної діяльності. У процесі дослідження охарактеризовано основні риторичні якості (правильність; термінологічна точність; доречність; лексичне багатство; виразність; чистота) соціального працівника.

Під час формування риторичної культури майбутніх соціальних працівників значну роль відіграють комунікативний, гуманістичний, культурологічний, аксіологічний, інноваційний підходи, а також принципи партнерства; єдності риторичної теорії з практикою мовлення; самостійності та вибору індивідуальної освітньої траєкторії; творчої продуктивності; стимулювання науково-дослідницької діяльності; змагальності й емоційного комфорту. Проаналізовано потенціал ділових і рольових ігор у вдосконаленні риторичної культури майбутніх соціальних працівників під час навчання. Розроблено та впроваджено в освітній процес практичні вправи та завдання для підвищення ефективності процесу формування риторичної культури, які позитивно вплинули на рівень сформованості у студентів риторичної культури. До основних завдань віднесено вдосконалення теоретичних знань і формування практичних умінь і навичок. Студенти апробували риторичні техніки («Перо і папір», «Техніка розпитування», «Техніка активного вислуховування»), виконували вправи («Індивідуальне інтерв'ю», «Відкриті та закриті запитання», «Просте вислуховування», «Резюмування»), грали у рольову гру «Бесіда з жінкою, що має намір відмовитися від новонародженої дитини». Так, для розвитку риторичної культури ми використали великі ігри, («Суд присяжних», «Конкурс ораторів») і малі ігри («Словесний волейбол»; «Ланцюг асоціацій»; «Тлумачний словник»; «Коментатор»).

Ключові слова: риторична культура, майбутні соціальні працівники, риторичні якості, підходи, принципи, ділові та рольові ігри, практичні вправи та завдання.

Постановка проблеми. З метою якісного виконання своїх професійних обов'язків під час спілкування з різними категоріями клієнтів соціальний працівник має продемонструвати високий рівень комунікативної компетентності, а також належну риторичну культуру. У цьому контексті обов'язковими якостями соціального працівника є уміння компетентно обговорювати соціальні проблеми, переконувати, аргументовано відстоювати свою думку і спростовувати думку опонента. Тобто фахівець соціальної сфери має навчитися майстерно володіти мистецтвом слова на основі використання риторики. У практичній площині можемо констатувати, що професійна діяльність соціальних працівників спрямована на те, щоб надихнути клієнтів, допомогти їм вийти зі складних життєвих обставин на основі встановлення доброзичливих стосунків під час спілкування.

У нашому розумінні у процесі спілкування на основі високого рівня риторичної культури соці-

альний працівник може створити позитивну комунікативну обстановку, що стимулює мовленнєву активність як клієнтів соціальних установ, так і своїх колег. Відтак невід'ємною ознакою професіоналізму соціального працівника стає риторична культура. Виходячи з наведених аргументів необхідно під час навчання майбутніх фахівців соціальної сфери виважено та продумано підходити до її формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє констатувати, що у наукових працях українських учених у галузі риторики розроблено основні питання теорії та практики комунікації. Так, наукові дослідження І. Зязюна, А. Капської, О. Мороза, М. Пилинського, Л. Савенкової, Г. Сагач, Н. Тарасевич присвячені проблемі розвитку мовленнєво-комунікативної культури майбутніх фахівців. З'ясовано, що етику та культуру ділового спілкування вивчали А. Коваль, Я. Радевич-Винницький, а методологічні

аспекти психориторики аналізували К. Павлова, О. Панасюк, Т. Ушакова та ін. На основі аналізу наукових праць названих вище авторів було з'ясовано, що не всі аспекти духовно-культурного потенціалу риторичної культури висвітлені достатньо.

Наголосимо на тому, що, окрім розвитку навичок живого переконливого мовлення, ефективного спілкування, риторика покликана вирішити специфічне завдання – доповнити структуру особистості майбутнього фахівця соціальної роботи людиноцентричною спрямованістю, сформувати у нього таке мислення, яке має гуманістичну цінність, а також підвищити соціальну цінність діалогу під час комунікації. Відтак теоретичні та практичні питання формування риторичної культури потребують більш ґрунтовного висвітлення. Саме ці аспекти стали головними пріоритетами для нашої публікації.

Мета статті. Головною метою цієї статті є дослідження змісту риторичної культури й аналіз практичних шляхів її формування у майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. У час вагомих соціальних змін досконале володіння словом перетворюється в нагальну потребу для усіх фахівців, які працюють у сфері «людина – людина». Особливо це стосується соціальних працівників, які повинні сприяти розвитку особистості та створювати належні умови для максимального комфорту для своїх клієнтів під час реалізації своїх професійних функцій. Адже саме фахівці соціальної сфери допомагають клієнтам розв'язувати найскладніші проблеми й виходити зі складних життєвих ситуацій, забезпечують консолідацію усіх сил і можливостей суспільства стосовно конкретного клієнта, розвиваючи активність самого клієнта як суб'єкта цього процесу. Тобто професіоналізм соціальних працівників спрямований на те, щоб надихнути клієнтів, допомогти налагодити ефективну спільну діяльність. У розглянутій площині професійно важливими рисами майбутнього соціального працівника є здатність яскраво й переконливо висловлювати почуття, уміло поєднувати у своєму мисленні й поведінці образні та логічні факти. Зазначені якості об'єднані поняттям «риторична культура».

Констатуємо, що науковці використовують доволі різноманітну термінологію, яка є близькою до наукової дефініції «риторична культура», а саме: «мовленнева майстерність» (Н. Михайличенко), «риторична компетенція» (Л. Горобець), «риторична (ораторська) грамотність» (Ю. Рождественський), «професійно-виконавська майстерність» (І. Зязюн), «культура спілкування» (Г. Онуфрієнко). У процесі дослідження було з'ясовано, що риторика у педагогічному словнику трактується як наука красномовства [1, с. 287]. Наукову дефініцію «риторична куль-

тура» розглядають, щонайменше, у двох площинах. По-перше, як якісну характеристику особистості та показник її духовного розвитку. По-друге, як діяльнісну категорію, що сприяє формуванню багатогранних відношень, забезпечує самопізнання, саморозвиток, самовиховання через володіння риторичним досвідом [2]. Отже, риторична культура безпосередньо пов'язана з умінням говорити й аргументовано висловлювати свої думки, а також передбачає уміння ефективно впливати на розум, почуття і волю свого співрозмовника. Іншими словами, риторична культура передбачає систему цінностей, переконань (релігійних, наукових, суспільно-політичних, етичних, естетичних), розвинену моральну, національну свідомість, ерудицію, а також життєвий досвід.

Поділяємо позицію науковців [3–6] у тому, що високий рівень риторичної культури охоплює усвідомлену потребу у спілкуванні, здатність чітко висловити свою позицію, усвідомлену відповідальність за власну комунікативну діяльність. У нашому розумінні риторична культура майбутнього соціального працівника передбачає доцільний вибір мовленнєвих засобів у кожній конкретній ситуації спілкування з дотриманням лінгвістичних і етичних норм. Належний рівень риторичної культури дозволить майбутньому фахівцю соціальної сфери ефективно вирішувати професійні завдання, адже є творчим актом ефективної комунікації. Наголосимо, що соціальний працівник несе соціальну відповідальність за зміст і якість свого мовлення, а також за його наслідки. У цьому контексті риторична культура виступає важливим елементом його професіоналізму та фахової майстерності. Риторична культура відзначається певними ознаками, такими як: виразність (змістова, інтонаційна, візуальна); правильність (граматична, орфографічна, пунктуаційна); чистота (не допускає штучності, фальшивого професіоналізму); лаконізм (змістова точність і вичерпність); різноманітність використання мовленнєвих засобів.

У процесі методологічного вивчення означеного питання було з'ясовано, що для характеристики риторичної культури соціального працівника мають значення: тон мовлення; манера спілкування; виважене використання оціночних суджень; характер міміки, рухів і жестів. Для того, що студенти опанували належний рівень риторичної культури, вони повинні цілеспрямовано працювати над такими комунікативними якостями, як: лексичне багатство своєї мови; правильність і термінологічна точність висловлювання; доречність; виразність. До основних риторичних умінь належать уміння:

- вести бесіду на теми, які входять до кола компетенції соціального працівника;
- активно слухати свого співрозмовника, коректно ставити запитання й етично подавати репліки,

вступати в розмову і виходити з неї, аргументовано заперечувати співрозмовників;

- брати участь у дебатах, висловлювати свої думки й судження;

- послідовно й доказово відстоювати власні погляди, якщо вони спрямовані на конструктивне розв'язання проблеми, з якою звернувся клієнт;

- у разі потреби висловлювати коментарі, виходячи із загальноприйнятих правил;

- мати розвинене мовне чуття та володіти ораторською інтуїцією.

Встановлено, що формування риторичної культури у студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» має бути спрямованим на розвиток неупередженого відчуття мови (без примітивізму). У практичній площині слід акцентувати увагу на мовленнєвому етикеті та стилі мовлення соціального працівника, зважати на мовні норми, майстерне володіння невербальними засобами спілкування (мімікою, жестами, темпом мовлення, тембром голосу).

У ході дослідження визначено, що серед активних форм, які володіють позитивним ефектом у процесі формування риторичної культури майбутніх соціальних працівників, важлива роль належить ігровому методу навчання, що базується на застосуванні ділових і рольових ігор. Такі ігрові форми є ефективними за умови, коли вони відповідають професійному спрямуванню та підвищують мотиваційну складову частину, а також передбачають імітацію реальної практичної професійної діяльності.

У методологічній площині для формуванні належного рівня риторичної культури у майбутніх фахівців соціальної сфери значну роль відіграють наукові підходи. Ми виходили з тих міркувань, що підхід є світоглядною категорією, що дозволяє глобально і системно підійти до організації освітнього процесу та якісно і виважено налагодити педагогічну взаємодію викладача і студентів. До спектру найперспективніших підходів віднесено комунікативний, гуманістичний, культурологічний та аксіологічний.

Зокрема, комунікативний підхід концентрується в напрямку таких комунікативних понять, як «гуманізм», «толерантність», «повага», «відповідальність», «довіра», «розуміння», «взаємодія», які є провідними у професійній діяльності соціального працівника. У межах гуманістичного підходу особистість розглядається «як цілісна, гармонійна, творча, здатна до самоактуалізації» [7, с. 52]. Розглядаючи культурологічний підхід як методологічну основу для формування риторичної культури майбутнього фахівця, ми виходили з його антропоцентричного цілепокладання й розуміння його як засобу самовдосконалення. Повністю погоджуємося з О. Киричуком у тому, що орієнтація на формування «людини культури»

унеможлиблює технократичний, відчужений стосовно людської сутності, характер цілей і змісту освіти [8, с. 49]. Тоді як аксіологічний підхід обрано з огляду на те, що він безпосередньо пов'язаний із ціннісною основою риторики й передбачає формування аксіосфери майбутнього фахівця, що реалізовуватиме соціальну політику та визначатиме ефективність і гуманістичний сенс його риторичної діяльності у професійній сфері.

Акцентуємо увагу на тому, що підходи конкретизуються у наукових принципах, які є «узагальненими теоретичними положеннями, що застосовуються до всіх явищ, охоплених дидактикою, керівництвом до практичних педагогічних дій» [9, с. 217]. Вони є тією ланкою, яка об'єднує педагогічну теорію і практику; вони визначають методи і форми організації освітнього процесу. До провідних принципів, на яких ми зробили акцент під час формування у майбутніх соціальних працівників риторичної культури, відносимо принципи: єдності риторичної теорії з практикою мовлення; самостійності та вибору індивідуальної освітньої траєкторії; творчої продуктивності; стимулювання науково-дослідницької діяльності; змагальності й емоційного комфорту. У своїй практичній діяльності ми враховували те, що обраний спектр принципів має забезпечувати належні умови для інтегративного впливу на морально-ціннісну, інтелектуально-творчу, професійно-діяльнісну й емоційно-вольову сфери особистості майбутніх фахівців соціальної сфери.

Для формування риторичної культури розроблено спеціальні вправи та практичні завдання. Заняття проводилися зі студентами першого курсу в межах індивідуальної роботи під час вивчення навчальної дисципліни «Основи професійної етики та спілкування в соціальній роботі». Зокрема, було розроблено 5 занять, тривалість 30 хв. Головна мета, яку ми прагнули досягнути, полягала у забезпеченні глибокого й усвідомленого сприйняття студентами вагомості риторичної культури для ефективної реалізації майбутньої професійної діяльності. До основних завдань віднесено вдосконалення теоретичних знань і формування практичних умінь і навичок. Студенти на практиці вчилися використовувати риторичні техніки («Перо і папір», «Так, але», «Техніки розпитування», «Техніка активного вислуховування»), вправи («Індивідуальне інтерв'ю», «Відкриті та закриті запитання», «Просте вислуховування», «Резюмування»), грали у рольову гру «Бесіда з жінкою, що має намір відмовитися від новонародженої дитини», де мали змогу перевірити, наскільки вони володіють мистецтвом переконання.

Значна роль під час формування у студентів риторичної культури відводилася ігровій діяльності. До ділових і рольових ігор відносять як тривалі у часі, складні за структурою, сюжетом,

кількістю та характером ролей ігри, так і невеликі, елементарні практичні завдання, виконання яких передбачає колективну (командну) навчальну працю, творчість і, зазвичай, змагальність учасників. Ігрову діяльність визначаємо як практичну, творчу, командну вправу на пошук і формування оптимальних рішень поставлених проблем, які безпосередньо стосуються формування риторичної культури. Ми використали пораду О. Корніяки [10] про те, що метою гри є формування практичних вмінь і навичок у галузі риторичної культури та розвиток загальних якостей особистості (уяви, уваги, пам'яті, спостережливості, творчого мислення тощо). Ми використовували два типи ігор: «великі» та «малі». Так, для розвитку риторичної культури ми використали такі великі ігри, як «Суд присяжних», «Конкурс ораторів», «Ток-шоу». Тоді як малі ігри не тривали за часом і прості за структурою («Словесний волейбол»; «Ланцюг асоціацій»; «Тлумачний словник»; «Коментатор»). Як засвідчили студенти, запропоновані великі та малі ігри реально допомагають максимально наблизитися до професійно орієнтованих ситуацій, мають позитивний вплив на активізацію мовної діяльності, дозволяють посуватися комфортно у конкретних комунікативних ситуаціях, які потребують риторичної майстерності.

Висновки і пропозиції. У підсумку наголосимо на тому, що «слово – це код народу, вібрації Всесвіту; це програма Космосу для людства, перекладена на його мову» [3, с. 5]. Саме тому майбутній соціальний працівник має опанувати належний рівень риторичної культури ще під час навчання у вищому навчальному закладі. Риторична культура допоможе майбутньому фахівцеві дотримуватися основних вимог культури спілкування, дасть можливість грамотно будувати переконливу аргументацію, дозволить опанувати мистецтвом відповіді на запитання. Виходимо з тих міркувань,

що риторика покликана вирішити специфічне завдання – доповнити структуру особистості майбутнього фахівця соціальної роботи людиноцентричною спрямованістю, сформувати у нього таке мислення, що орієнтоване на гуманістичну цінність діалогу та культуру слова.

Проведене дослідження не претендує на повне вирішення питань, які стосуються вдосконалення комунікативної компетентності та формування риторичної культури як вагової складової частини професіоналізму соціальних працівників, а лише частково розглядає певні теоретичні та практичні аспекти у цьому напрямі, а тому потребує подальшого наукового вивчення.

Список використаної літератури:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
2. Михайличенко Н.А. Основы риторики : учебное пособие. Москва : ЮНТУС, 1994. 48 с.
3. Грицаєнко Л.М. Основы красномовства : навчальний посібник. Київ : КНУТД, 2013. 244 с.
4. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2003. 311 с.
5. Сагач Г.М. Золотослів : навчальний посібник. Київ : Райдуга, 1993. 378 с.
6. Шейнов В.П. Риторика. Минск : ООО «Амалфея», 2000. 591 с.
7. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
8. Основы психологии : підручник / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. Київ : Либідь, 1999. 632 с.
9. Ягупов В.В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2003. 560 с.
10. Корніяка О.М. Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування. *Практична психологія і соціальна робота*. 2003. № 1. С. 38–43.

Oliiynk K. Practical ways of the formation of rhetorical culture of future social workers

The article is devoted to the highlighting of the potential of rhetorical culture in the professional activity of future professionals in the social sphere. It is established that by means of rhetoric the person's mastery of the skills of thinking, speaking and communicative activity is achieved and the rhetorical culture of the future social worker is formed. A social worker is socially responsible for the content, the quality of his speech, and its consequences. That is why the speech of a specialist in the social sphere is an important element of his professionalism and mastery. By analyzing the psychological and pedagogical literature, the nature and content of the rhetorical culture are analyzed. In particular, it has been found that the rhetorical culture of the individual encompasses the level of mastery of the knowledge of rhetoric and the way they are manifested in the process of professional communication. In the course of the research the basic rhetorical qualities (correctness; terminological accuracy; appropriateness; lexical wealth; expressiveness; purity) of the social worker are characterized.

In the formation of the rhetorical culture of future social workers, communicative, humanistic, cultural, axiological, innovative approaches as well as partnership principles play a significant role; the unity of rhetorical theory with the practice of speech; independence and choice of an individual educational trajectory; creative productivity; promotion of research activities; competitiveness and emotional comfort. The potential of business and role play in improving the rhetorical culture of future social workers during training is analyzed. Practical exercises and tasks for the increasing of the efficiency of the process of formation of rhetorical culture have been developed and implemented in the educational process, which positively influenced the level of students' rhetorical culture formation. The main tasks include the improvement of theoretical knowledge and the formation

of practical skills. Students tested rhetorical techniques (Pen and paper, Interrogation technique, Active listening technique), performed exercises ("Individual interview", "Open and closed questions", "Simple listening", "Summary"), played the role-playing game "Conversation with a woman intending to give up a newborn baby". So, for the development of rhetorical culture we used big games ("Jury", "Speaker Competition") and small games ("Verbal volleyball"; "Association chain"; "Interpretive dictionary"; "Commentator").

Key words: *rhetorical culture, future social workers, rhetorical qualities, approaches, principles, business and role games, practical exercises and tasks*

І. А. Онищук

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії
імені Тараса Шевченка

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КУЛЬТУРИ Й ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі взаємозв'язку культури й освіти, оскільки функція закладу вищої освіти – сформуванню у молодого покоління відповідальне ставлення до збереження і збагачення культурних цінностей. Зокрема, означене питання є актуальним у контексті розвитку творчого потенціалу, самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Особлива увага приділяється таким ключовим питанням проблеми, як культура, індивідуальна культура, самоорганізована діяльність, самовираження та культура самовираження студентської молоді. З огляду на це подано аналіз наукових праць, на основі яких визначено, що «культура самовираження майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти в художній діяльності» проявляється в особливостях (відмінних від інших), способах (сукупність дій, спрямованих на досягнення мети), результатах (проміжних і кінцевих продуктах) самоорганізованої діяльності студента. Структура досліджуваного явища: когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти. Критеріями оцінки ступеня сформованості культури самовираження є якості особистості майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, які відповідають основним векторам професійної педагогічної діяльності, а саме: діловий, аксіологічний, комунікативний і трансформаційний. Зазначене об'єктивує необхідність визначення шляхів формування досліджуваного явища в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Освіта поєднує особистість з культурою всього суспільства, встановлює контекст для будь-якого досягнення, а досвід і соціальні знання стають особистісними. Невід'ємним результатом культурної спрямованості змісту освіти є формування особистості, готової до гуманістично орієнтованого вибору, самовираження та самореалізації. Також здійснено висновки дослідження й окреслено його перспективи.

Ключові слова: освіта, культура, культура самовираження, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, освіта, особистісно орієнтована освіта, творче самовираження.

Постановка проблеми. Сучасний ринок праці вимагає від випускника закладу вищої освіти не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян. У контексті досліджуваної проблеми актуалізувалася необхідність уточнити сутність, встановити відмінності понять «культура» й «освіта», визначити характер взаємозв'язку між ними.

Освіта тісно пов'язана з культурою і є специфічно людським способом перетворення природних задатків і можливостей. Функція закладу вищої освіти – сформуванню у молодого покоління відповідальне ставлення до збереження і збагачення культурних цінностей, оновлювати відповідно до життєвих реалій зміст і технології освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Моделюванню змісту вищої освіти присвячені праці провідних фахівців А. Алексюк, В. Андрущенко, Є. Бондаревської, С. Гончаренко,

В. Ільїна, Н. Ничкало, О. Пехоти, В. Сластьоніна, С. Сисоевої та ін.

У зазначеному контексті постає проблема розвитку творчого потенціалу, культури самовираження та самореалізації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Мета статті – розкрити значення взаємозв'язку культури й освіти у розвитку творчого самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Творче самовираження майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти проявляється в особливостях, методах, результатах самоорганізованої діяльності. Критеріями оцінки рівня сформованості досліджуваного явища є якості особистості майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти, які відповідають основним векторам професійної педагогічної діяльності – діловому, аксіологічному, комунікативному та перетворювальному.

Зазначимо, що відповідно до логіки дослідження необхідно з'ясувати ключові поняття

проблеми – «культура» й «освіта», особливості їхнього взаємозв'язку та значення у розвитку творчого самовираження студентської молоді.

Згідно з визначенням В. Андрущенка «освіта» тлумачиться як суспільний процес (діяльність, інституція) розвитку й саморозвитку особистості, пов'язаний з оволодінням соціально значущим досвідом, утіленим у знаннях, уміннях, навичках творчої діяльності, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу. Освіта у філософському аспекті є трансформацією «духу епохи» у структуру свідомості, світогляд, духовний світ, культуру і загальну сутність особистості. Важливо зазначити, що через освіту (а також культуру та виховання) цей дух визначає суспільно вагомі параметри особистості. Натомість філософія освіти корегує його суспільну якість і значення, ефективність реалізації педагогічними заходами в умовах і можливостях наявного типу культури, відповідність загальноцивілізаційним магістралям розвитку людства в загальноісторичному аспекті [4].

Саме від якості освіти залежить те, наголошує автор, із якими знаннями, світоглядом і громадянськими принципами увійде до нового інформаційного суспільства молоде покоління. Сучасна освіта, на думку В. Андрущенка, має базуватися на засадах майбутнього антропогенного соціокультурного середовища, а головне її завдання – формування особистості, котра зможе вижити в умовах соціокультурної невизначеності. Отже, важливими є не знання як такі, а насамперед їхня творча інтерпретація [4].

Згідно з тлумаченням А. Флієра, освіта покликана дати новому поколінню початкові знання культури, формуючи поведінку та допомагаючи у виборі можливої ролі в суспільстві. Її завдання – скоротити інформацію, зосереджену в культурі; відібрати серед неї найважливіше та найсуттєвіше; надати вигляду, придатного для швидкої та максимумно повної трансляції; узгодити природно обмежені потенції конкретної особи та глобальний масив неперервно зростаючої культури з метою забезпечення, відтворення, підтримки й розвитку соціально-культурної форми життя. Компонентами змісту освіти вважається загальна, базова і професійна культура. Автор зазначає, що інтегральним результатом культурологічної спрямованості змісту освіти є становлення людини, готової до гуманістично орієнтованого вибору, яка володіє багатофункціональними компетентностями [5].

Освіта формує світогляд і впливає на систему цінностей підростаючих генерацій, відтворює моральні загальнокультурні пріоритети народу і держави, закладає підвалини розвитку суспільства. Таким чином, розвиток суспільства неможливий без урахування цінностей кожної етнічної групи, з яких воно складається. Сьогодення вису-

ває перед освітою складне завдання підготовки педагога до діяльності в умовах багатонаціонального й полікультурного середовища [5].

Природно, що «освіту особистості» й «освітню систему» фахівці розглядають лише в конкретному соціокультурному контексті у зв'язку з багатогранністю їхніх відносин. На думку більшості провідних науковців, освіта виконує такі соціокультурні функції [1; 2; 4; 5]:

- соціалізації особистості та спадкоємності поколінь;

- спілкування і долучення до світових цінностей, досягнень науки та техніки;

- розвитку і становлення людини як особистості, суб'єкта й індивідуальності;

- формування духовності людини, її світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів.

Цілісність змісту освіти розглядається в єдності таких аспектів, як культурологічна сутність змісту освіти та культурологічно-особистісний підхід до проектування змісту освіти. Це дає підстави розглядати категорії «освіта», «людина» і «культура» як підсистеми єдиної гуманітарної культурно-освітньої системи, яка може слугувати методологічною моделлю розробки культурологічних освітніх підходів, концепцій, парадигм.

Поняття «культура» кваліфікується як історично визначений ступінь розвитку суспільства і людини, притаманний усім сферам життя, і виражається в результатах матеріальної та духовної діяльності людей. Культура слугує могутнім чинником соціального розвитку, відображає якісну характеристику суспільного життя, уособлюючи специфічний спосіб людської життєдіяльності, зафіксований у результатах праці та в системі соціальних норм і закладів. Аналізуючи сучасну культуру, А. Швейцер зазначає: «Культура – це «поєднання» прогресу людини та суспільства в усіх галузях і напрямках за умови, що воно сприятиме духовному вдосконаленню особистості» [6].

Усвідомити повноту змісту означеного питання дозволяють твердження С. Кримського, котрий зауважує, що «культура – це не просто вираження чогось абстрактного, інакше вона б перетворилася на виражальні засоби та мову історії; культура – це система перенесення цінностей сучасності в буття людини, у смисл її життєдіяльності з урахуванням досвіду минулого і перспектив майбутнього, це спосіб побудови життя людини на основі досвіду минулих поколінь і на основі реалізації і – що особливо важливо – ще нереалізованих можливостей історичної дійсності» [3, с. 20].

Базуючись на розкритих вище узагальненнях, можна зазначити: в культурних процесах молода людина відкрита майбутньому і виступає своєрідним особистісним проектом, що потребує здійснення і самореалізації. Специфіка культури як якісної характеристики духовно-практичного

освоєння світу (як зовнішнього, так і внутрішнього) відображається в тому, що вона (культура) передусім засвідчує, завдяки чому особистість стала не лише для себе, а й для інших людиною з індивідуальними відчуттями й усвідомленням своєї унікальності. Саме культура, як і праця, робить людину людиною. Тобто якщо праця – це єдина соціальна субстанція, що творить людину та розвиває її сутнісні сили, то культура – єдина соціальна міра, яка доводить, наскільки людина стала людиною. Інакше кажучи, культура – це якісна характеристика розвитку суспільства.

На думку І. Беґа, саме культура є всезагальним чинником і духовно-практичною основою розвитку особистості, освіти, що передбачає визнання людини повноправним суб'єктом культури, визначальним для освітнього процесу [1, с. 26]. Згідно з підходом І. Зязюна становлення нового рівня самоорганізації культури людства пов'язане передусім з утворенням на культурному тлі специфічної упорядкованої структури – системи освіти, яка покликана організовано забезпечувати цілеспрямоване споживання культурно нагромадженого досвіду. Зокрема, в педагогіці поняття «культура» використовується і як основний фактор – джерело, з якого черпають зміст освіти, і як «соціальний регулятив», що відображає ціннісні продукти духовної й матеріальної діяльності людини, властивості та якості самої людини як носія і творця культури, а освіта є найкращим цілеспрямованим способом опанування культури.

Теоретичне осмислення праць науковців дозволило усвідомити характер взаємозв'язку освіти та культури, їх ізоморфну тотожність. У зв'язку з цим при побудові змісту освіти культурологічний підхід розглядається як реалізація гуманістичної установки в розумінні соціальної функції людини, яка передбачає включення в контекст змісту освіти структури культури, насамперед духовної, у різних її проявах, наголосив В. Кремень [3, с. 48].

Таким чином, обґрунтування органічних зв'язків освіти з культурою та їхнього впливу на розвиток суспільства є предметом спеціальних наукових досліджень. Освітні та культурні процеси віддзеркалюють реальний характер життєвого процесу, його зміни, суперечності, успіхи й невдачі, позитивні та негативні сторони.

Важливим для розвитку сучасного суспільства є новий тип культури, зорієнтований на гідність людини, де вищою вважається цінність особистості. Із методологічного боку ключову роль відіграє зіставлення принципів сучасної освіти з тими світоглядними ідеями культури, які спільно повинні творити нову освітню парадигму. Зважаючи на це, адекватним до нової освітньої парадигми, враховуючи позиції гуманізму, може бути лише принцип беззастережного прийняття особистості.

Співвідношення культури й освіти фахівці розглядають у таких аспектах [1–6]:

- у рамках культурологічної парадигми педагогічної системи;
 - крізь формування полікультурної освіти;
 - в умовах культурно-історичного типу освітньої системи;
 - як систему культурно-освітніх центрів у рамках однієї або різних країн;
 - у контексті аналізу навчальних дисциплін культурологічної спрямованості;
 - шляхів і способів розвитку культури суб'єктів освіти (педагогічної культури, розумової освіти дітей);
 - опис і прогнозування образу культурної та освіченої особистості у конкретну історичну епоху;
 - крізь розкриття специфіки культурно-освітнього середовища молодшої людини;
 - узагальнення, збереження і відродження культурно-освітніх традицій народу, етносу, нації.
- Таким чином, освіта – соціокультурний феномен, який виконує соціокультурні функції. На думку науковців, освітню систему слід розглядати лише у конкретному соціокультурному контексті у зв'язку з багатогранністю відносин культури й освіти. Висвітлені результати аналізу праць фахівців є значущими в контексті розвитку культури самовираження, актуалізації творчого потенціалу студентської молоді.

Висновки і пропозиції. Система освіти втілює стан, тенденції та перспективи розвитку суспільства, відтворює й укріплює наявні в ньому стереотипи і водночас вдосконалюючи їх, упроваджуючи нове. Соціальна функція освіти, з одного боку, полягає у підготовці молодого покоління до самостійного життя, з іншого – у закладанні основ майбутнього суспільства, у формуванні образу людини майбутнього. Суть підготовки до самостійного життя полягає в такому: формування способу життя, прийнятого у суспільстві; освоєння різних форм життєдіяльності – освітньої, трудової, суспільної, професійної, побутової; розвиток духовного потенціалу молодшої людини, її творчості. Взаємозв'язок освіти та культури, їхня ізоморфна тотожність дозволяє говорити про перспективність і продуктивність використання культурологічного підходу як концептуальної основи модернізації змісту освіти.

Розуміння сутності й особливостей феноменів «культура» й «освіта», їхнього взаємозв'язку дає можливість оптимізувати розвиток творчого потенціалу, самовираження, самореалізації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у висвітленні чинників, механізм розвитку культури самовираження, творчості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності.

Список використаної літератури:

1. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь. 2003. 280 с.
2. Кремень В.Г. Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти. Освіта у полікультурних суспільствах / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, Є. Нікіторовича, С. Сисоєвої. Вища педагогічна школа СПВ. Університет в Б'ялостоці. Варшава. 2012. С. 45–55.
3. Кримський С.Б. Культура розкриває внутрішню безмежність людини. *Культурологічна думка*. 2009. № 1. С. 18–26.
4. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології / В.П. Андрущенко та ін. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2005. 183 с.
5. Флиер А. Категории культурологи. *Культурология. XX век. Словарь*. Санкт-Петербург : Университетская книга, 1997. С. 182–183.
6. Швайцер А. Благоговение перед жизнь / сост. и посл. А.А. Гусейнова. Москва: Прогрес, 1992. 576 с.

Onyshchuk I. Interaction of culture and education in the context of preschool future educators' artistic self-expression and development

The article deals with the problem of the interconnection of culture and education, as far as the function of the institution of the higher education is to form responsibility for caring and enriching cultural values of the young generation in accordance with the vital realities. In particular, the above question is relevant in the context of the creative potential development and self-expression of future preschool educators.

In particular, special attention is focused on such key issues of the problem as "culture", "individual culture", "self-organized activity", "self-expression" and "culture of self-expression" of student youth. In view of this, an analysis of scientific works is presented, on the basis of which it is determined that "the culture of self-expression of the future educator of the institution of preschool education in artistic activity" has a manifestation in features (other than properties of others), methods (systematized set of actions aimed at achieving the goal), results (intermediate and end products) of self-organized activity of the student. The structure of the phenomenon under investigation is cognitive, emotional, value and behavioral components. The criteria for evaluating the degree of formation of the culture of expression are the personality traits of the future specialist of the institution of preschool education, which correspond to the main vectors of professional pedagogical activity, namely: business, axiological, communicative and transformative. The above objectifies the need to find out ways of forming the investigated phenomenon in the educational process of institutions of higher education.

Education combines personality with the culture of the whole society, sets the context for any accomplishment, and experience and social knowledge becomes personal. The integral result of the cultural orientation of the content of education is the formation of a person, ready for a humanistic-oriented choice, self-expression and self-realization. Conclusions of the research work are carried out and the prospects of the development are outlined in the article.

Key words: *education, culture, culture of self-expression, future creative expression educators of preschool establishments, person-oriented education, artistic activity.*

Н. С. Павлова

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

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено аналізу різних підходів до розуміння змісту поняття «професійна компетентність вчителя» та розкриттю її особливостей як основи підготовки студента до професійної діяльності у закладах загальної середньої освіти. Обґрунтовано доцільність розмежування понять «професійна компетентність вчителя інформатики» та «професійна компетентність майбутнього вчителя інформатики» і на цій основі уточнено зміст професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики, яку розглянуто як інтегровану професійно-особистісну характеристику особистості, яка володіє сукупністю знань, умінь, навичок, професійно значущих особистісних якостей і мінімальним досвідом роботи в обраній професії, що необхідна для успішного вирішення завдань педагогічної діяльності й особистісної відповідальності за виконання професійних обов'язків. Професійна компетентність випускника ЗВО є його особистісним результатом професійної підготовки і насамперед оволодіння ґрунтовними знаннями з інформатики як науки та як шкільної дисципліни, з методики навчання інформатики, з дидактики та інших дисциплін психолого-педагогічного циклу. У структурі цієї компетентності виділено окремі компетентності (предметна, психолого-педагогічна, методична, інформаційно-комунікаційна, комунікативна, організаційно-управлінська, ціннісно-орієнтаційна, науково-дослідницька, творчо-інноваційна), що визначають досягнення майбутнього вчителя в обраній професії й особистісному розвитку. На основі виокремлених компетентностей визначено компоненти методичної системи підготовки майбутнього вчителя, передбачено: переосмислення цілей і завдань навчання з урахуванням розвитку в студентів умінь самостійно використовувати знання у професійній діяльності на рівні встановлених вимог до цієї професії, відповідального виконання професійних обов'язків; акцентування уваги на набутті студентами професійного досвіду через виконання практичних завдань, моделювання професійних дій вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Ключові слова: професійна компетентність, професійна підготовка майбутнього вчителя інформатики, професійно-педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням державної освітньої політики є якісна підготовка фахівців, здатних критично мислити, бути гнучкими і відповідальними, приймати конструктивні рішення в нестандартних професійних ситуаціях і нести за них відповідальність, інтегрувати знання з різних галузей і навчатися упродовж життя. До того ж, складність і багатогранність освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти формують високі вимоги до професійної підготовки вчителів. Реалізація цих завдань у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) спирається на компетентнісний підхід, що розглядається міжнародною спільнотою як один із напрямів оновлення педагогічної освіти, формування і розвитку у майбутніх учителів системи компетентностей, наявність яких дозволить їм ефективно здійснювати професійну діяльність і вдосконалювати її з урахуванням перспектив розвитку інформаційного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність компетентнісного підходу як концепту-

альної основи професійної підготовки конкурентоздатних учителів висвітлена у працях низки дослідників, серед яких Н.М. Бібік, В.М. Галузьяк, М.С. Головань, В.І. Лозова, О.І. Локшина, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, О.С. Сисоєва, Ю.П. Шапран. Теоретико-методологічні засади компетентнісно-орієнтованої освіти відображено науковцями міжнародної спільноти (В.О. Адольф, Е.Ф. Зеєр, І.О. Зимня, Н.В. Кузьміна, Дж. Равен, А.В. Хуторський та ін.). Проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики в різний час висвітлювали В.Ю. Биков, А.М. Гуржій, М.І. Жалдак, Н.В. Морзе, С.А. Раков, Ю.С. Рамський, О.М. Спірін, С.О. Семеріков, Ю.В. Триус та ін. Різні аспекти підготовки учителів інформатики з урахуванням компетентнісно-орієнтованої освіти вивчали Л.І. Білоусова, Л.В. Брескіна, І.С. Войтович, О.М. Гончарова, Ю.В. Горошко, Т.П. Кобильник, К.Р. Колос, О.М. Кривонос, О.Г. Кузьмінська, С.М. Овчаров, Т.В. Підгорна, С.М. Прийма, З.С. Сейдаметова,

Т.В. Тихонова, І.О. Теплицький, Г.В. Ткачук, М.А. Умрик, В.В. Черних та ін. Питання формування та розвитку професійної компетентності учителів інформатики представлено у дисертаційних дослідженнях учених, серед яких Т.В. Добудько, О.В. Жмуд, О.С. Мойко, Г.В. Монастирна, К.П. Осадча, М.В. Рафальська, Я.Б. Сікора, В.В. Шовкун.

Зазначимо, що у наукових дослідженнях та інших інформаційних джерелах зустрічаємо різноманітні описи сутності та структури професійної компетентності та використання низки близьких за змістом понять, наприклад, «професійно-педагогічна компетентність», «педагогічна компетентність», «дидактична компетентність». Незважаючи на значну кількість праць щодо обґрунтування і впровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку майбутніх учителів, формування і розвитку у студентів системи компетентностей, низка питань окресленої проблеми залишається дискусійною, зокрема, вимагає більш ґрунтовного вивчення поняття «професійна компетентність майбутнього вчителя інформатики» та напрями підготовки компетентного вчителя в умовах неперервного навчання.

Мета статті – аналіз різноманітних підходів до розуміння змісту поняття «професійна компетентність вчителя», уточнення сутності професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики й опис її узагальненої структури.

Виклад основного матеріалу. У рамках проекту TUNING компетентності є «динамічним поєднанням знань, розуміння, навичок, умінь і здатностей, <...> формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах» [16, с. 8]. У цьому документі виокремлено загальні та фахові компетентності, які мають бути сформовані у фахівця після закінчення ЗВО.

Перші є багатофункціональними, наскрізними та такими, що формуються у процесі вивчення усіх без винятку дисциплін обраної студентом освітньої програми (ОП) та спрямовані на розвиток таких якостей, як активність, самостійність, комунікативність, креативність. Такі компетентності рекомендують називати ключовими, оскільки вони є підґрунтям для формування у вчителя професійних компетентностей і надають можливість ефективно діяти не лише в фаховому середовищі, але й у соціумі загалом. Другі залежать від предметної сфери, визначають профіль ОП та кваліфікацію випускника ЗВО. Що стосується класифікації фахових компетентностей, то здебільшого вони діляться на: знання і розуміння у предметній сфері, когнітивні уміння та навички у предметній сфері, практичні навички у предметній сфері [16, с. 17].

Варто зауважити, що у значній кількості ОПП, які формують відповідь на запитання, чого здобувач вищої освіти має навчитися, «прогнозовані

рівні професійних компетентностей ще недостатньо детермінуються об'єктивними чинниками, які мали б налаштовувати навчальний процес на формування у студента професійно значущих якостей» [1, с. 17]. Для вирішення цієї проблеми П.С. Атаманчук пропонує орієнтуватися на бінарну цільову програму, яка забезпечує можливість професійного узгодження змісту конкретної навчальної дисципліни зі змістом методичної підготовки майбутнього педагога. Доцільною є інтеграція ключових компетентностей фахівця у зміст навчальних дисциплін, а не представлення їх в окремому блоці ОПП.

І.А. Зязюн вважає, що ключові та професійні компетентності педагога об'єднує «досвід, що не зводиться до набору знань та умінь, а характеризує цілісність і конкретність сприймання ситуації», а суттєвими розмежуваннями є «рівні їх мобільності, опори на фундаментальний науковий базис, затребуваності загальнокультурного компоненту змісту освіти» [6, с. 333]. Водночас вчений уточнює, що професійно-педагогічна компетентність є готовністю і здібністю вчителя виконувати педагогічні функції згідно з нормативами і стандартами та виділяє у ній фахову, психолого-педагогічну, методичну складові частини [6, с. 404]. Слушною є думка В.В. Каплінського про те, що при визначенні загальнопедагогічної компетентності на перший план висуваються не спеціальні, а педагогічні й особистісні характеристики вчителя, тобто «структура загальнопедагогічних знань, умінь, здібностей та особистісних якостей вчителя, його загальна культура, управлінські та організаторські можливості, а вже потім – кваліфікаційна компетентність, яка передбачає знання, уміння, навички з отриманої спеціальності» [7, с. 24].

У структурі компетентностей вчителя інформатики, за О.М. Спіріним, міститься загальна та професійно-спеціалізована (поєднує адаптаційні компетентності та компетентності професійного розвитку) компетентності [8, с. 212]. Зокрема, у системі професійно-спеціалізованих компетентностей вчений виділяє 6 загальнопрофесійних, 13 предметно-орієнтованих, 18 технологічних, 13 професійно-практичних компетентностей. Незважаючи на те, що у представленій структурі професійної компетентності вчителя не відображено особливості його педагогічної діяльності та відсутні педагогічна та методична компетентності, запропонована система є достатньо актуальною для нашого дослідження. Подібної думки дотримується І.О. Теплицький і у системі компетентностей вчителя виокремлює такі компетентності: ключові (навчальні, соціальні, загальнокультурні та ін.); загальнопрофесійні (методичні, науково-дослідницькі, психолого-педагогічні, організаційно-управлінські та ін.); професійні (предметні) [19, с. 18].

Під соціально-професійною компетентністю випускника ЗВО науковці під керівництвом М.І. Жалдака розуміють його інтегральну особистісну характеристику, що формується на основі інтелектуальних здібностей і особистісних якостей і є підставою визнання його компетентностей у певній галузі [5]. У структурі цієї компетентності виділено: інтелектуальний та особистісний блоки; соціально-значущі та професійні компетентності. Набуття вчителем професійних компетентностей передбачає засвоєння ґрунтовних знань із фахових дисциплін, педагогіки, дидактики, психології та методики навчання, розвиток педагогічних умінь, які пов'язані з діями вчителя у різних педагогічних ситуаціях, формування необхідних особистісних якостей, комунікативних навичок, наявність потреби самовдосконалення і саморозвитку.

Низка науковців трактує професійну компетентність фахівця як:

– психологічне, професійне і суб'єктне утворення, що формується у процесі здобуття вищої освіти, актуалізується, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, ефективність здійснення якої суттєво залежить від теоретичної, практичної та психологічної видів підготовленості до неї, здатності та готовності до її здійснення, суб'єктних, професійно значущих індивідуальних якостей фахівця, сприйняття ним цілей, цінностей, змісту, результатів та особливостей цієї діяльності [22, с. 32];

– інтегровану якість, що передбачає оволодіння професійними знаннями й уміннями їх застосовувати у педагогічній практиці [8, с. 8];

– інтегральну, професійно-особистісну характеристику, що містить сукупність знань, умінь та особистісних якостей, визначає здатність педагога ефективно здійснювати педагогічну діяльність, технічно і цілеспрямовано вирішувати професійні завдання й проблеми, забезпечує саморозвиток і самоосвіту [9, с. 16].

– здатність до виконання педагогічної діяльності на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, цінностей і значущих особистісних якостей [4, с. 66].

В.П. Галузяк розмежовує вузьке трактування змісту професійної компетентності як інструментальної характеристики особистості (комплекс знань, умінь і навичок, необхідних для успішної діяльності) та розширене, що включає до її складу мотиваційно-ціннісні компоненти (ціннісні орієнтації, мотиви, якості тощо) [3]. Вчений висловлює думку про те, що розширене трактування містить небезпеку ототожнення феномену з такими категоріями, як професійна готовність, професійна культура, професіоналізм, і розглядає педагогічну компетентність як «інтегральну (комплексну) властивість особистості педагога, що набувається у процесі навчання (професійної підготовки), ґрун-

тується на засвоєних знаннях, уміннях і навичках і виступає передумовою успішного виконання завдань педагогічної діяльності» [3, с. 63]

Безперечно, здобувач вищої освіти набуває мінімального досвіду професійної діяльності, тобто відбувається «професійне становлення особистості майбутнього професіонала» [2, с. 152], і він не може розглядатися як фахівець, який досягнув високого рівня професійної майстерності. Але на етапі завершення процесу здобуття вищої освіти випускник ЗВО має володіти сформованими на певному рівні загальними та професійними компетентностями, на основі яких він буде вдосконалюватися в обраній професії, покращувати якість власної професійно-педагогічної діяльності. Саме тому актуальною є позиція Я.Б. Сікори про те, що потрібно розмежовувати поняття «професійна компетентність вчителя інформатики» та «формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики» [17, с. 9]. Зокрема, друге поняття вчена розглядає як процес оволодіння стійкими, інтегрованими, системними знаннями з педагогіки, психології, інформатики та методики її викладання, вміннями застосовувати їх у нестандартних ситуаціях із використанням засобів моделювання з метою забезпечення розвитку особистісних якостей і властивостей, що визначаються здатністю до продуктивної професійної діяльності.

Цілком слушною для нашого дослідження є думка К.П. Осадчої, яка розглядає професійну компетентність майбутнього вчителя інформатики як цілісну, динамічну, інтегративну структуру, що «відображає сукупність професійних та індивідуальних якостей особистості (знань, умінь, навичок, здатностей, ціннісних орієнтацій, стратегій і способів діяльності, готовності до педагогічної діяльності), що формується у процесі професійно-педагогічної підготовки студентів» [13, с. 81].

Професійна компетентність майбутнього учителя інформатики у дослідженні В.В. Шовкуна – «це здатність фахівця, що оснований на знаннях, уміннях, навичках, отриманому досвіді та здібностях, які надбано і розвинуто завдяки навчанню» [21, с. 51]. Формування цієї компетентності, на думку вченого, має відбуватися у трьох напрямках: формування особистісного стилю діяльності; становлення професійного світогляду; становлення професійної культури. У дослідженні [14] професійна компетентність вчителя інформатики визначена як вміння ефективно навчати й виховувати, відповідні особистісні якості і на основі якої «повинна забезпечуватися така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя, у якій досягаються хороші результати навчання і виховання школярів».

Неординарне трактування професійної компетентності фахівця обґрунтовує М.А. Чошанов,

на думку якого, відображення у її змісті лише рівня кваліфікації і професіоналізму фахівця є недостатнім [20]. Науковець формулює власну «формулу компетентності», виокремивши у ній:

- мобільність знань – це здатність особистості постійно оновлювати наявні знання, освоювати нові відомості, що сприяє успішному вирішенню професійних задач у певний час і за певних умов;

- варіативність методу – це вміння серед методів і способів вирішення проблеми знаходити оптимальні для конкретних ситуативних умов;

- критичність мислення – це здатність особистості з багатьох рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано спростовувати хибні рішення, ставити під сумнів ефектні, але не ефективні рішення.

I.I. Драч професійну компетентність педагога представляє у поєднанні загальнопрофесійних (специфіка професійної діяльності) і спеціально-професійних (особливості викладання конкретної дисципліни) компетентностей та у її структурі виокремлює такі компоненти [4, с. 66–77]:

- когнітивний (система знань предметної сфери, на основі яких формується компетентність і психолого-педагогічні знання);

- діяльнісний (сукупність умінь, що базуються на здобутому досвіді);

- особистісний (сукупність важливих для соціальної та професійної діяльності якостей особистості).

Подібною думки дотримується М.В. Рафальська, конкретизуючи у системі професійних компетентностей вчителя інформатики компетентності [15, с. 79]:

- загальнопрофесійні: дидактико-методичні, організаційно-управлінські, психолого-педагогічні, дослідницькі, комунікативні, природничо-математичні компетентності;

- предметні (інформатичні): інформологічно-методологічні, інформаційно-технологічні, компетентності у галузі моделювання, компетентності у галузі комп'ютерної інженерії, компетентності у галузі алгоритмізації та програмування.

М.В. Опачко представляє структуру професійної компетентності педагога як сукупність фахової, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-комунікаційної, управлінської компетентностей [12, с. 96–97]. Структуру кожної з них вчена представляє через знання (когнітивний компонент), навички (операційний компонент), систему ставлень (сукупність емоційно-вольових, мотиваційних установок та оцінних суджень).

Технологія формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики, за К.П. Осадчою, містить компоненти [14, с. 122–127]:

- цільовий (реалізація комплексної мети та завдань щодо формування складових професійної компетентності);

- діагностуючий (моніторинг рівнів сформованості професійної компетентності);

- стимуляційно-мотиваційний (формування сукупності мотивів, стимулів, спрямованості та потреб);

- змістовий (база професійних знань, умінь, навичок, стратегій і способів діяльності);

- операційно-діяльнісний (процесуальна сутність вивчення фахових дисциплін, акцентуючи увагу на характері взаємодії викладача і студентів);

- контроль-регулятивний (контроль за процесом формування професійної компетентності при вивченні фахових дисциплін);

- оцінювально-регулятивний (оцінювання та регулювання сформованої у процесі вивчення фахових дисциплін професійної компетентності, самооцінка студентами власних навчальних досягнень).

Базовою характеристикою професійної компетентності фахівця, за О.І. Матяш, є ступінь сформованості у нього комплексу знань, умінь, навичок, досвіду, який забезпечує готовність і здатність виконання певної професійної діяльності [10, с. 107]. Дослідниця доводить, що формуванню та розвитку у майбутнього вчителя професійної компетентності сприяє «взаємозалежність, взаємозумовленість компонентів трьох різних середовищ: професійної придатності особистості; професійного навчання; професійного досвіду, єдність завдань формування та розвитку професійних мотивів, професійних знань, професійних умінь і професійних переконань» [10, с. 123].

На основі аналізу науково-методичних і психолого-педагогічних джерел робимо висновок про те, що вчені ще не виробили єдиного і загальноприйнятого визначення змісту професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики, але більшість розбіжностей не мають принципових відмінностей і лише підкреслюють унікальність педагогічної діяльності, складність її змісту та структури.

Професійну компетентність майбутнього вчителя інформатики розглядаємо як інтегровану професійно-особистісну характеристику особистості, яка володіє сукупністю знань, умінь, навичок, професійно значущих особистісних якостей і мінімальним досвідом роботи в обраній професії, що необхідна для успішного вирішення завдань педагогічної діяльності та особистісної відповідальності за виконання професійних обов'язків. Професійна компетентність випускника ЗВО є його особистісним результатом професійної підготовки і насамперед оволодіння ґрунтовними знаннями з інформатики як науки та як шкільної дисципліни, з методики навчання інформатики, з дидактики та інших дисциплін психолого-педагогічного циклу. Безперечно, головним чинником у формуванні професійної компетентності є особистість, її інтелектуальний і творчий потенціал.

Беручи до уваги логіку побудови системи компетентностей, вважаємо, що професійна компетентність майбутнього вчителя інформатики також має ієрархічну структуру, аналіз якої надає можливість глибше з'ясувати сутнісні характеристики цієї компетентності. До того ж, вчитель інформатики, котрий працює в закладі загальної середньої освіти, виконує низку фахових обов'язків і здійснює різні види професійної діяльності, кожна з яких вимагає мотивації, певних знань і умінь, особистісних якостей тощо. Саме тому варто виділити у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики окремі компетентності, що визначають його досягнення в обраній професії та в особистісному розвитку й оволодіння якими має відбуватися в межах вивчення кожної навчальної дисципліни:

– *предметна (інформатична)*: сукупність знань з інформатики та суміжних із нею дисциплін, які формують загальний і професійний інтелект особистості, її загальнонаукову та професійну підготовленість до самостійного й відповідального розв'язування практичних задач за фахом;

– *психолого-педагогічна*: фундаментальні знання з дисциплін психолого-педагогічного циклу, умінь їх переносити у площину методики навчання інформатики; засвоєння педагогічних ідей, технологій та освітніх підходів; розуміння інноваційних методів, способів організації навчання, їх доцільного поєднання з традиційним навчанням і з урахуванням особливостей вікового й індивідуального розвитку учнів; розвиток таких якостей, як педагогічна ерудиція, педагогічне мислення тощо;

– *методична*: розуміння місця і значення методики навчання інформатики у власній професійній підготовці; знання основних компонентів методичної системи навчання інформатики; володіння технологіями, способами педагогічної комунікації, методами навчання інформатики; використання фундаментальних знань з інформатики та методики навчання інформатики при проектуванні освітнього процесу за різними навчальними програмами і розв'язуванні системи задач методичного характеру тощо;

– *інформаційно-комунікаційна*: сукупність сформованих знань та умінь, які дозволяють орієнтуватися в інформаційному потоці, опрацювання різнотипних відомостей відповідно до особистісних і професійних потреб, дотримуючись інформаційної безпеки, структурування відомостей у контексті професійної діяльності, формування навичок відповідального і доцільного використання ІКТ у професійній діяльності;

– *організаційно-управлінська*: внутрішні чинники, які формують умінь прогнозувати й організувати успішну власну професійну діяльність і навчально-пізнавальну діяльність учнів на під-

ґрунті суб'єкт-суб'єктних відносин, управляти цими процесами, гнучко корегуючи співпрацю з урахуванням обставин, відповідально виконувати професійні обов'язки;

– *ціннісно-орієнтаційна*: сукупність сформованих ціннісних орієнтацій та установок, що сприяють реалізації особистісних професійних здібностей, визначенню місця і ролі особистості у професійній діяльності та повсякденному житті, самоусвідомленню і самоствердженню, проектуванню подальшого професійного розвитку;

– *комунікативна*: володіння вербальними і невербальними засобами комунікації, методами та прийомами конструктивного спілкування з усіма учасниками освітнього процесу, вміння приймати незалежну позицію під час вирішення конфліктів, прогнозувати позитивну і результативну співпрацю з учнями та колегами;

– *науково-дослідницька*: обізнаність із методами науково-педагогічного дослідження, сформовані умінь аналізувати наукові дослідження за фахом, формулювати педагогічну проблему у вигляді наукової проблеми та визначати напрями її дослідження, будувати аргументовані висновки, узагальнювати і систематизувати власні професійні досягнення та представляти їх у різних форматах, вивчати педагогічний досвід практикуючих учителів інформатики;

– *творчо-інноваційна*: внутрішні чинники, які зумовлюють потребу у критичному мисленні, творчості, розвитку власного інтелектуального потенціалу, пошуку нестандартних ідей, вивченні інноваційних проектів і їх впровадженні у власну педагогічну діяльність.

Згадані вище компетентності визначають показники сформованості таких компонентів методичної системи підготовки майбутнього вчителя інформатики, як:

– *мотиваційно-ціннісний (ціннісно-орієнтаційна компетентність)*, який визначає зацікавленість особистості до формування професійної компетентності, інтерес до педагогічної діяльності та розвитку особистісних і професійно значущих якостей, бажання саморозвиватися в особистісному та професійному напрямках, тобто у студента «має виробитися власна філософія життя, яка допоможе йому зрозуміти призначення його професійної діяльності, надасть їй особистісного смислу, створить основу для побудови своєї системи професійної діяльності» [2, с. 154];

– *когнітивно-діяльнісний (предметна, психолого-педагогічна, методична, інформаційно-технологічна, організаційна, науково-дослідницька компетентності)*, який охоплює знання, що необхідні для успішної педагогічної діяльності, умінь їх використовувати при розв'язуванні реальних професійних завдань, набуття досвіду застосування здобутих знань та умінь в обраній професії.

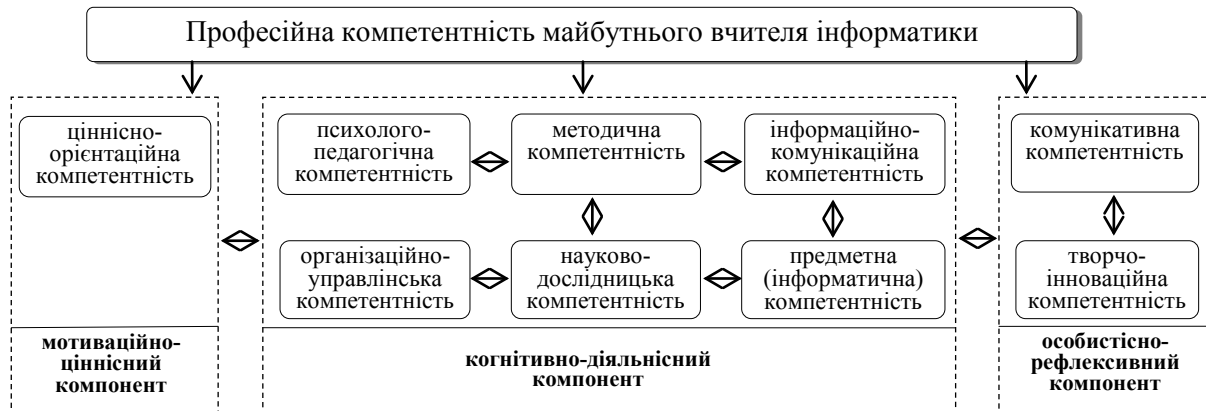


Рис. 1. Складники методичної системи професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики

– *особистісно-рефлексивний* (комунікативна та творчо-інноваційна компетентності), який реалізує уміння особистості адекватно здійснювати рефлексивні процеси, розвивати рефлексивні здібності, будувати траєкторії власного професійного й особистісного розвитку.

Висновки і пропозиції. Таким чином, у компетентісно орієнтованій методичній системі підготовки майбутніх учителів інформатики, складники якої відображено на рис. 1, передбачено: переосмислення цілей і завдань навчання з урахуванням розвитку в студентів умінь самостійно використовувати знання у професійній діяльності на рівні встановлених вимог до професії, відповідального виконання професійних обов'язків; акцентування уваги на набутті студентами професійного досвіду через виконання реальних практичних завдань, моделювання професійних дій вчителя, навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Особливості педагогічної діяльності вчителя інформатики, усвідомлення соціальної значущості й особистісної відповідальності за результати цієї діяльності зумовлюють неперервність процесів формування та розвитку його професійної компетентності упродовж усього життя. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів описаної проблеми. Подальші дослідження спрямовані на вивчення компонентів професійної компетентності та їх формування в майбутнього вчителя інформатики в умовах неперервної професійної освіти.

Список використаної літератури:

1. Атаманчук П.С. Управління процесом формування професійних компетентностей майбутнього педагога-фізика. *Sciences of Europe*. 2018. Vol. 2. № 30. Р. 6–20.
2. Войтович І.С. Удосконалення підготовки майбутніх учителів інформатики на основі професійно орієнтованих технологій навчання. *Наукові записки РДГУ*. 2014. Вип. 10 (53). С. 151–156.
3. Галузяк В.М. Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до осо-

бистості педагога *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія педагогіка і психологія*. 2017. Вип. 50. С. 59–68.

4. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. Київ : Дорадо-Друк, 2013. 456 с.
5. Жалдак М.І., Рамський Ю.С., Рафальська М.В. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2009. № 7 (14). С. 3–10.
6. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
7. Каплінський В.В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування : монографія. Вінниця : ТОВ Ніланд ЛТД, 2017. 154 с.
8. Лебедева О.В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Нижний Новгород, 2007. 24 с.
9. Масюкова Н.Г. Развитие методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий : монографія. Ставрополь : СКИРО ПК и ПРО, 2018. 216 с.
10. Матяш О.І. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії : монографія. Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2013. 450 с.
11. Моторіна В.Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2005. 47 с.

12. Опачко М.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів фізики з дидактичного менеджменту : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 685 с.
13. Осадча К.П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Мелітополь, 2010. 423 с.
14. Рамський Ю.С., Балик Н.Р. Методична підготовка вчителя інформатики та розвиток його фахових компетентностей. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2009. Вип. 7. С. 32–35.
15. Рафальська М.В. Формування інформатичних компетентностей майбутніх вчителів інформатики у процесі навчання методів обчислень : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 313 с.
16. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова ; за ред. В.Г. Кременя. Київ : ДП НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
17. Сікора Я.Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2010. 22 с.
18. Спірін О.М. Методична система базової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною технологією : монографія. Житомир, 2013. 182 с.
19. Теплицький О.І., Семеріков С.О., Соловйов В.М. Професійна підготовка учителів природничо-математичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання : соціально-конструктивістський підхід : монографія. Кривий Ріг : Видавничий відділ ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2015. Т. X. Вип. 1 (10). 278 с.
20. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : методическое пособие. Москва : Народное образование, 1996. 160 с.
21. Шовкун В.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у квазіпрофесійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2016. 247 с.
22. Ягупов В.В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти. *Креативна педагогіка*. 2011. № 4. С. 28–34.

Pavlova N. Professional competence of a future information teacher as the basis of preparation for activities in general secondary education

The article is dedicated to the analysis of different approaches to understanding of the concept meaning "professional competence of the teacher" and to reveal its features as a basis for preparing a student for professional activity in general secondary education institutions. The expediency of differentiation between the concepts of "professional competence of a computer science teacher" and professional competence of a future computer science teacher" is substantiated, and on this basis the content of the professional competence of the future computer science teacher is clarified, which is considered as an integrated professional and personal characteristic of the individual, possessing a set of knowledge, skills, skills, professionally significant personal qualities and minimal experience in the chosen profession, that is necessary to successfully complete the tasks of teaching and personal responsibility for the fulfillment of professional responsibilities. The professional competency of the graduate of the University is his personal result of professional training and first of all, mastering a thorough knowledge of computer science as a science and as a school discipline, in the methodology of teaching computer science, didactics and other disciplines of the psychological-pedagogical cycle. In the structure of this competence are distinguished individual competencies (subjective, psychological and pedagogical, methodical, information and communication, communicative, organizational-managerial, value-orientation, scientific-research, creative-innovative) that determine the achievement of the future teacher in the chosen profession and personal development. The components of the methodological system of preparation of the future teacher are determined on the basis of the distinguished competences, it is supposed: rethinking the goals and aims of learning based on the development of students' ability to independently use knowledge in professional activity at the level of established requirements for the profession, responsible performance of professional duties, emphasizing on students' professional experience through practical work, modeling of professional actions of the teacher and educational and cognitive activity of students.

Key words: professional competence, professional training of the future computer science teacher, professional and pedagogical activity.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.21>**О. В. Парфенюк**старший викладач кафедри теоретичної механіки,
інженерної графіки та машинознавства
Національного університету водного господарства та природокористування

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗЕВОГО МАШИНОБУДУВАННЯ ЗАСОБАМИ ЧОТИРИВИМІРНОЇ ГРАФІКИ

У статті проаналізовано необхідність формування графічної компетентності майбутніх фахівців галузевого машинобудування (МФГМ). Зроблено аналіз компонентів графічної компетентності та представлено структурно-функціональну модель формування графічної компетентності МФГМ засобами чотиривимірної графіки на базі закладів вищої освіти. Визначено, що для формування академічної графічної компетентності необхідна спеціальна педагогічна робота, адже це цілісний інтегрований педагогічний процес, основою якого є визначені педагогічні умови, підходи та принципи, які забезпечують інтегративні зв'язки дисциплін математичної, природничо-наукової та загально-професійної підготовки.

Запропоноване дослідження присвячено аналізу професійної підготовки майбутніх фахівців галузевого машинобудування, одним із компонентів якої є графічна підготовка.

Значний науковий інтерес мають дані про структурно-функціональну модель до формування графічної компетентності майбутніх фахівців галузевого машинобудування на основі чотиривимірної графіки. Для розробки структурно-функціональної моделі було вивчено їхні графічні знання, вміння та навички, володіння певними засобами три- та чотиривимірної графіки, САПР, фахову та повсякденну поведінку; визначено методи формування графічної компетентності МФГМ у закладах вищої освіти України та за кордоном; педагогічні умови формування їхньої графічної компетентності; компоненти, критерії, показники та рівні сформованості

У процесі дослідження автор дійшов висновку, що розроблена структурно-функціональна модель допоможе на високому рівні підготувати висококваліфікованого спеціаліста в галузі машинобудування.

Велике практичне значення має те, що результати педагогічного дослідження можуть бути використані в системі професійної підготовки здобувачів вищої освіти при викладанні дисциплін «Інженерна та комп'ютерна графіка», «Деталі машин», «Основи конструювання»; під час написання монографій, підручників, посібників із професійної підготовки, теорії та методики професійної освіти, виконання магістерських, дипломних, курсових робіт.

Створено спецкурс «Моделювання технічних об'єктів засобами чотиривимірної графіки у SolidWorks» для формування графічної компетентності МФГМ у закладах вищої освіти під час вивчення дисциплін: «Інженерна та комп'ютерна графіка», «Деталі машин», «Основи конструювання».

Ключові слова: графічні дисципліни, графічна компетентність, засоби чотиривимірної графіки, структурно-функціональна модель, спецкурс.

Постановка проблеми. Одне з основних завдань вищої технічної освіти – «створення умов для якісної підготовки інженерів, а впровадження компетентнісного підходу – найважливіша умова, що працює на підвищення якості інженерної освіти» [5]. Безперечно, особливо важливу роль у педагогічних дослідженнях під час вирішення актуальних проблем надають моделюванню, яке передбачає розробку елементів педагогічного процесу.

Мета статті – аналіз моделі формування графічної компетентності МФГМ засобами чотиривимірної графіки на базі закладів вищої освіти

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу структурно-функціональної моделі МФГМ засобами чотиривимірної гра-

фіки складають Закон «Про професійно-технічну освіту», Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні, Концепція стандартів професійної освіти, Національна Доктрина розвитку освіти України; наукові праці В. Болотова [3], С. Герасимова [4], М. Коноваленко [7], О. Попової [13], О. Шадрікова [18]; В. Біскупа [2], О. Кучерявого [8], В. Лозовецької [9] та ін.

Виклад основного матеріалу. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування графічної компетентності МФГМ та дослідження стану сформованості графічної компетентності МФГМ дали можливість припустити, що процес формування графічної компетентності МФГМ відбуватиметься ефективніше, якщо розробити і покрово-

впровадити модель формування графічної компетентності. Необхідно визначити й охарактеризувати мету, підходи, принципи, блоки, етапи реалізації моделі.

У форматі вищезазначеного відзначаємо, що в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях нема єдиного погляду на моделювання. Тому наведемо лише деякі погляди на проблеми моделювання (табл. 1)

У контексті дослідження структурно-функціональна модель формування графічної компетентності МФГМ засобами чотиривимірної графіки – *цілісний інтегрований педагогічний процес, основою якого є визначені педагогічні умови, підходи та принципи, які забезпечують інтегративні зв'язки дисциплін математичної, природничо-наукової та загально-професійної підготовки під час формування графічної компетентності.*

Для цілісного відтворення структури процесу розвитку графічної компетентності МФГМ засобами чотиривимірної графіки у межах професійної підготовки застосовано метод теоретичного моделювання, який забезпечує наукове пізнання інтегрованих явищ на основі дослідження їх «моделей – предметних чи знакових систем, які відображають певні характеристики (ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналів» [6].

Для розробки структурно-функціональної моделі вивчено їхні графічні знання, вміння та навички, володіння певними засобами три- та чотиривимірної графіки, САПР, фахову та повсякденну

поведінку; визначено методи формування графічної компетентності МФГМ у закладах вищої освіти України та за кордоном; педагогічні умови формування їхньої графічної компетентності; компоненти, критерії, показники та рівні сформованості.

Наша структурно-функціональна модель складається з блоків; цільового, змістового, процесуально-методичного і діагностично-результативного, які дозволяють простежити ефективність педагогічних умов.

Охарактеризуємо *блоки структурно-функціональної моделі формування графічної компетентності МФГМ засобами чотиривимірної графіки.*

Цільовий блок містить мету, завдання, принципи та підходи побудови структурно-функціональної моделі. Для якості й ефективності моделі чи не найважливіше чітко сформулювати мету, з якою її створюють. Нам імпонує підхід до моделі І. Малафіїка, який зазначає, що мета виконує «інтегративну функцію, котра поєднує види, форми й засоби діяльності суб'єктів навчання, а це виявляється у визначенні способу інтеграції дій людини в певну послідовність чи систему», повторному проектуванні дій, що відображає «характер і системну впорядкованість різних актів і операцій» [10].

Мету структурно-функціональної моделі слід визначати, враховуючи соціальне замовлення, яке відображене в Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» (1994), «Білій книзі національної освіти в Україні» (2010), «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» (2012), Законах України «Про

Таблиця 1

Погляди науковців на визначення дефініції моделі та моделювання

| № з/п | Погляди науковців | Науковці |
|-------|--|--|
| 1. | Модель – концептуальний інструмент, аналог фрагмента соціальної дійсності для зберігання, розширення знання про структуру процесів, що моделюють, орієнтований на керування ними [19] | В. Штоф |
| 2. | Модель – схема, специфічно створений, матеріальний або мисленнєвий об'єкт, інструмент пізнання, цілісна структура, що відтворює суттєві властивості, наочно-образні характеристики та зв'язки елементів і функцій об'єкта-оригінала і спрямована на досягнення нового результату, перспективної мети [16]. | О. Семенов |
| 3. | Побудова педагогічної моделі відбувається за допомогою визначених цілей, закономірностей, принципів, визначення змісту, форм, методів, системи контролю й оцінки результату. Основні етапи: постановка завдання; побудова моделі для визначення інформаційних потоків, встановлення їхньої залежності та взаємовпливу з метою їх структурування; перевірка моделі на достовірність, тобто аналіз усіх релевантних змінних, що впливають на вирішення поставленого завдання; встановлення ступеня вірогідності та спроможності вирішення за допомогою моделі проблеми; використання моделі для визначення ступеня успішності побудованої моделі; оновлення моделі, адже після використання моделі, окремі її показники необхідно модифікувати. Це пов'язано з тим, що на практиці або виявилися слабкі сторони моделі, або з'явилися інші показники, які необхідно враховувати при вирішенні проблеми [14]. | О. Почуєва |
| 4. | Для побудови моделі підготовки майбутніх фахівців необхідним є врахування інформаційної компетентності майбутніх інженерів, яка визначається як інтегрально, сенсорно, інтелектуально й особистісно зумовлена якість майбутніх інженерів, що дозволяє активно включитися в інформаційний процес взаємодії з технікою і технологіями, що відображає здатність і готовність приймати правильні та своєчасні рішення за умов надлишку (нестачі), високого темпу сприйняття (обробки) інформації [15]. | С. Савельєва |
| 5. | У структурі будь-якої педагогічної системи (моделі) чітко проглядаються два вихідні поняття: дидактична мета та технологія її досягнення, зумовлені ситуацією (умовами) та змістом діяльності [12]. | А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолюк |
| 6 | Моделювати професійну підготовку слід розпочинати з адаптації майбутнього фахівця до соціального й освітнього середовища у ВНЗ [17]. | Н. Ничкало |

вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017) та ін. документах відповідно до вимог освітніх стандартів й у виразнене таким формулюванням.

Мета побудови структурно-функціональної моделі – формування високого рівня графічної компетентності МФГМ засобами чотиривимірної графіки. Досягнення мети передбачає вирішення завдань: формування науково-пізнавального інтересу, мотивації у МФГМ; формування і розвиток ціннісних орієнтацій у графічній діяльності; вивчення та засвоєння стандартів, нормативних основ графіки МФГМ; залучення МФГМ до професійної діяльності на основі усвідомленого використання сучасних засобів чотиривимірної графіки та графічних знань загалом, створення ситуативних задач і завдань у процесі навчання; формування здібностей щодо графічної діяльності в конкретних ситуаціях на заняттях, під час практик тощо.

Структурно-функціональна модель схематично відображає експериментальну методику формування графічної компетентності МФГМ засобами чотиривимірної графіки. Формування її передбачає вибір підходів і принципів, які позитивно впливають на рівень графічної підготовки МФГМ, науково-творчу самореалізацію, на вдосконалення графічної компетентності.

Основними підходами, реалізованими у процесі формування графічної компетентності МФГМ, стали інтеграційний, компетентнісний, технологічний. Принагідно зазначимо, що компетентнісний підхід забезпечує інтегративність процесу професійної підготовки МФГМ, оскільки він ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітньої діяльності, а в педагогіці під інтеграцією розуміють провідну форму організації змісту освіти на основі загальності та єдності законів природи, цілісності сприйняття суб'єктом навколишнього світу [11] та форму вираження єдності цілей, принципів і змісту процесу навчання і виховання, результатом яких є формування якісно нової цілісної системи знань і умінь [20].

Інтеграція – необхідна складова частина навчання МФГМ, бо передбачає часткове об'єднання змісту графічних дисциплін і дисциплін математичної, природничо-наукової та загально-професійної підготовки, що сприяє мотивації у майбутніх фахівців галузевого машинобудування щодо формування високого рівня графічної компетентності. Таку ідею підтримують І Белонська й А. Мельникова, котрі зазначають, що «інноваційний потенціал інженера може бути структурований у вигляді груп умінь, знань і відносин, які доцільно інтегрувати в такі функціональні блоки: когнітивний (когнітивні, аналітичні, проектувальні, дослідницькі), операційний (практичні, адаптивні, професійно-комунікативні, професійної взаємодії), бізнес-компонент (економіко-управлінські)» [1]. Особливо слід відзначити, що вищим рівнем

інтеграції є рівень цілісності, максимальної інтеграції, внаслідок якої ми створили та впровадили новий спецкурс «Моделювання технічних об'єктів засобами чотиривимірної графіки у SolidWorks».

Застосування означених підходів зумовило реалізацію відповідних дидактичних принципів: стандартизації; технологічної послідовності; науковості; інтеграції змісту навчання; самостійності; володіння, вміннями та навичками графічної діяльності із застосування три- та чотиривимірної графіки.

Відповідно до виокремлених основних принципів розробляли компоненти (мотиваційно, когнітивний, діяльнісний) *змістового блоку* структурно-функціональної моделі. Намагалися добирати складники, які б забезпечували інтегративність змісту професійної підготовки МФГМ і таким чином мотивували та стимулювали розвиток їхніх особистісних і професійно-діяльнісних якостей; створювали педагогічні умови, які б сприяли формуванню графічної компетентності, базових графічних знань основ графічного розвитку, словесно-графічної комунікації, опанування основами анімації, засобами графіки, зокрема чотиривимірної. Тому в змістовому блоці моделі враховано інтегративність змісту професійної підготовки, що конкретизується через розробку і впровадження навчальних посібників «Комп'ютерна графіка: SolidWorks», «Чотиривимірне моделювання технічних об'єктів у SolidWorks»; навчально-методичного портфоліо практичних матеріалів «Формування графічної компетентності МФГМ із використанням сайту віртуального навчання «Online-круглий стіл»; спецкурсу «Моделювання технічних об'єктів засобами чотиривимірної графіки у SolidWorks» для формування графічної компетентності МФГМ у закладах вищої освіти під час вивчення дисциплін: «Інженерна та комп'ютерна графіка», «Деталі машин», «Основи конструювання»; супервізію професійної підготовки МФГМ у процесі виробничої практики.

Процесуально-методичний блок структурно-функціональної моделі представлено формами навчання (практичні та частково лекційні, лабораторні та консультативні заняття, самостійна робота, предметні олімпіади з використанням інтеграційних графічних пакетів AutoCAD і SolidWorks; навчальна практика із SolidWorks та ін.), методами та засобами навчання (активні та інтерактивні, зокрема САПР та інформаційно-комунікаційні технології; засоби три- і чотиривимірної графіки; кейс-метод, дискусія, ситуативні задачі (завдання), таблиці, стандарти, навчальні програми та на їх основі *розроблені* навчальні посібники «Комп'ютерна графіка: SolidWorks», «Чотиривимірне моделювання технічних об'єктів у SolidWorks» та ін.); сайту віртуального навчання «Online-круглий стіл і спецкурсом «Чотиривимірне моделювання технічних

об'єктів засобами САПР», який є варіативною частиною дисциплін за вибором.

Діагностично-результативний блок структурно-функціональної моделі складається із критеріїв (ціннісно-орієнтаційний, знаннєвий, операційний), рівнів сформованості (низький, середній, високий) графічної компетентності МФГМ в умовах професійної підготовки.

Корекційно-прогностичний блок структурно-функціональної моделі передбачає аналіз результатів процесу формування графічної компетентності, систематично внесення коректив і розробки прогностичної структурно-функціональної моделі, яка передбачає еволюційний розвиток цього процесу, адекватного новому рівню сформованості графічної компетентності МФГМ у контексті циклічності педагогічного процесу.

Висновки і пропозиції. У процесі дослідження дійшли висновку, що розроблена структурно-функціональна модель формування графічної компетентності МФГМ засобами чотиривимірної графіки у процесі вивчення графічних дисциплін на базі вищих закладів освіти допоможе на високому рівні підготувати висококваліфікованого спеціаліста в галузі машинобудування. У подальшому дослідженні перевірено ефективність визначених педагогічних умов за допомогою впровадження у навчальний процес складових частин структурно-функціональної моделі.

Список використаної літератури:

- Belonskaya I.D., Melnikova A.Y. Engineering games in pedagogical practice. *Higher education in Russia*. 2009. № 3. P. 112.
- Біскуп В.С. Кар'єра vs професіоналізм: технології просування на противагу професіоналізації. *Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. Серія: Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*. 2012. № 993. С. 53–57.
- Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
- Герасимов С.И. Модель универсальных компетенций профессионального инженера. *Инженерное образование*. 2010. № 6. С. 18–25. URL: http://aeer.cctpu.edu.ru/winn/magazine/t6/art_3.
- Згуровський М.З. Болонський процес : головні принципи та шляхи структурного реформування вищої школи. Київ : НТУУ «КПІ», 2006. 544 с.
- Клименко М.М. Технологія розвитку кар'єрної компетентності майбутніх інженерів-механіків. *Управління розвитком професійної освіти в сучасних умовах* : Мат-ли всеукр. наук.-практ. конф. конференції Ін-ту проф.-техн. освіти НАПН України. Київ, 2016. С. 39–43.
- Коноваленко М.Ю. Моделирование деловой карьеры. Москва : Астрель, 2004. 178 с.
- Кучерявий О.Г. Кар'єрне зростання: особистісний вимір : монографія. Київ : Слово, 2015. 224 с.
- Лозовецька В. Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості. *Науковий вісник Ін-ту проф.-техн. освіти НАПН України*. Київ, 2011. Вип. 1. С. 33–39.
- Малафіїк І.В. Системний підхід у теорії і практиці навчання : монографія / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. Рівне, 2004. 440 с.
- Монахова Г.А. Образование как рабочее поле интеграции. *Педагогика*. 1997. № 5. С. 52.
- Педагогічна технологія : підручник / А.С. Нісінчук, О.С. Падалка, І.О. Смолюк. Київ : Четверта хвиля, 2003. 224 с.
- Попова О.П. Модель розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки* : 2009. Вип. 53. С. 300–306.]
- Почуєва О.О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами. *Збірник тез Всеукраїнської Інтернет-конференції* (26 листопада – 3 грудня 2012 р.). URL: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip10.html.
- Савельєва С.В. Формирование информационной компетентности будущих инженеров в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2010. 24 с.
- Семенов О.М., Насієнко Л.А. Професійна комунікативна підготовка майбутніх юристів : теорія і практика : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. 324 с.
- Сучасна вища школа. Психолого-педагогічний аспект : монографія. / за ред. Н.Г. Ничкало. Київ : ВІПОЛ, 1999. 450 с.
- Шадриков В.Д. Новая модель специалиста. Инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 26-31.
- Штоф В.А. Моделирование и философия : монографія. Ленинград : Наука, 1966. 301 с.
- Юсупова Ш.М. Развитие логического мышления учащихся начальных классов в условиях интегрированного обучения родному языку : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Худжанд, 2010. С. 12.

Parfenyuk O. Model of formation of graphic competence of future branches of industrial machine building by four-dimensional graphics

The article analyzes the necessity of forming the graphic competence of future specialists in the field of mechanical engineering. The analysis of components of graphic competence is made and the structural-functional model of forming of graphic competence of IHFM by means of four-dimensional graphics on the basis of institutions of higher education is presented.

It is determined that the formation of academic graphic competence requires special pedagogical work, because it is a holistic integrated pedagogical process, the basis of which is defined pedagogical conditions, approaches and principles that provide integrative links of the disciplines of mathematical, natural science and general science.

The proposed study is devoted to the analysis of professional training of future specialists in the field of mechanical engineering, one of the components of which is graphic training. Of considerable scientific interest are the data on the structural-functional model to the formation of graphic competence of future specialists in the field of engineering on the basis of four-dimensional graphics and to identify the pedagogical conditions for its implementation. In order to develop a structural and functional model, their graphic knowledge, skills, knowledge of three- and four-dimensional graphics, CAD, professional and daily behavior were studied; the methods of forming the graphic competence of IHFM in higher education institutions of Ukraine and abroad are determined; pedagogical conditions for forming their graphic competence; components, criteria, indicators and levels of formation.

In the course of the research the author came to the conclusion that the developed structural and functional model will help to prepare a highly qualified specialist in the field of mechanical engineering at a high level.

It is of great practical importance that the results of pedagogical research can be used in the system of vocational training of higher education applicants in teaching the disciplines "Engineering and Computer Graphics", "Machine Parts", "Fundamentals of Design"; during the writing of monographs, textbooks, manuals on vocational training, theory and methodology of vocational education, performance of master's, diploma, course papers.

As a result of the study, a Special Course on Modeling Technical Objects by SolidWorks Four-Dimensional Graphics was created to form the graphic competence of IHFM in higher education institutions in the fields of Engineering and Computer Graphics, Machine Parts, and Fundamentals of Design.

Key words: *graphic disciplines, graphic competence, four-dimensional graphics tools, structural and functional model, special course.*

УДК 355.233:796(477)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.22>

Д. В. Погребняк

доцент кафедри фізичного виховання,
спеціальної фізичної підготовки і спорту
Національного університету оборони України
імені Івана Черняхівського

ЗАГАЛЬНА МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАЧАЛЬНИКІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ І СПОРТУ ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИН ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню загальної методики дослідження проблеми розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних Сил України (далі – НФПіС) у системі післядипломної освіти. Проведено аналіз наукової літератури з проблеми дослідження. Досліджено специфіку фахової діяльності НФПіС, виявлено та проаналізовано типові та нестандартні фахові ситуації, притаманні їм під час виконання функціональних обов'язків. З'ясовано, що якісній організації та проведенню дослідження сприятиме застосування системного, контекстного, андрагогічного, компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів.

Визначено етапи дослідження: аналітико-констатувальний, аналітико-пошуковий, дослідно-експериментальний і підсумково-узагальнювальний. Розглянуто підходи до поняття «педагогічний експеримент» і основні умови його проведення. Визначено вимоги до організації та проведення педагогічного експерименту, дотримання яких забезпечуватиме достовірність і відтворюваність його результатів. Наголошено, що надійність результатів експерименту забезпечується якісним вибором об'єктів експерименту, підбором діагностичного інструментарію, дотриманням термінів дослідження, застосуванням адекватних методів статистичного оброблення, аналізу й узагальнення отриманих даних, залученням експертів до проведення дослідження. Специфіка організації та проведення занять на курсах підвищення кваліфікації зумовила необхідність проведення послідовного педагогічного експерименту, суть якого полягає у встановленні у досліджуваних достовірних відмінностей якісних і кількісних змін розвиненості фахової компетентності в одній групі до та після формульованого етапу експерименту.

Запропонована методика дослідження дозволяє встановити об'єктивні закономірності в досліджуваному педагогічному явищі, цілеспрямовано змінювати організаційно-педагогічні умови, які впливають на розвиток фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, тим самим підвищити його результативність.

Ключові слова: фахова компетентність, методика, начальник фізичної підготовки і спорту, педагогічне дослідження, експеримент.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної військової освіти ґрунтується на впровадженні якісно нової методології організації навчального процесу за європейським зразком, кінцевою метою якого є підготовка висококваліфікованого фахівця, який би відповідав сучасному рівню розвиненості українського суспільства. У контексті нашого дослідження важливішим питанням системи вищої військової освіти України є необхідність підвищення якості підготовки НФПіС у системі післядипломної освіти, забезпечення професійного зростання та розвитку їх фахової компетентності відповідно до вимог сьогодення. Як показують проведені емпіричні дослідження, значна їх частина не має освіти за фахом, що негативно впливає на розвиток їх фахової компетентності. За цих умов офіцери мають слабкі фахові уміння та навички щодо здійснення управління процесом фізичного вдосконалення вій-

ськовослужбовців, низьку здатність до виконання складних фахових завдань і прийняття рішення у проблемних ситуаціях. Таким чином, виникає протиріччя між сучасними вимогами до фахової діяльності та фактичним рівнем їх підготовленості за обраним фахом. Вирішенню цієї суперечності допоможе проведення педагогічного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі розроблення методики дослідження проблеми розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти ми дотримувалися методичних рекомендацій, викладених у працях Б. Алексєнка [1], Б. Ашмарина [13], П. Воловика [2], С. Гончаренка [3], В. Загвязинського [4], А. Ківерялга [5], П. Образцова [6], С. Сисоевої [7], Д. Чернілевського [8], В. Ягупова [9–11] та ін.

Мета статті є визначення основних складових частин методики проведення педагогічного дослі-

дження проблеми розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Провідною ідеєю дослідження є розвиток фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти шляхом створення теоретично обґрунтованих та експериментально перевічених організаційно-педагогічних умов, спрямованих на розвиток, саморозвиток і самореалізацію офіцерів, підвищення рівня розвиненості їх фахової компетентності, здатності якісно здійснювати фахову діяльність. Дослідження проблеми розвитку їх фахової компетентності здійснювалося на основі системного підходу. Його сутність полягає у представленні об'єкта дослідження як системи, тобто цілісної сукупності взаємозв'язаних елементів у контексті майбутньої фахової діяльності. Системний підхід підкреслює значення комплексності, широти охоплення і чіткої організації дослідження, базується на послідовному переході від загального до часткового, коли в основу розгляду покладено кінцеву мету. Саме це зумовило необхідність всебічного вивчення досліджуваного нами предмета з урахуванням наявних філософських, педагогічних і психологічних концепцій. Дослідження спрямовано на подолання суперечностей, які склалися у військово-педагогічній теорії та практиці щодо підготовки військових фахівців із питань організації та проведення фізичної підготовки у військах (силах) і підтвердили необхідність розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

Фахова компетентність є визначальною в їх становленні як суб'єктів системи фізичної підготовки у Збройних Силах України. Вона проявляється у їх здатності та готовності оптимально виконувати функціональні обов'язки на основі фахових знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей і досвіду військово-професійної та найголовніше – фахової діяльності. Проблема розвитку їх фахової компетентності передбачає проведення науково-педагогічного дослідження, яке зорієнтоване на отримання нових знань про закономірності в педагогічному процесі, вивчення фактів, явищ і тенденцій у досліджуваній вибірці.

Дослідження проблеми розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти відбувалося у чотири етапи.

На першому – *аналітико-констатувальному* етапі – на основі врахування реальних потреб педагогічної практики щодо проблеми дослідження, з урахуванням результатів аналізу й узагальнення дослідницьких даних було визначено мету, завдання, об'єкт і предмет дослідження. Дослідження організувалося і проводилося на провідних положеннях суб'єктно-діяльнісного, компететнісного, системного, контекстного та інших методологічних підходів [12].

Здійснення наукового пошуку забезпечено постановкою і вирішенням п'яти завдань.

1. Проаналізувати педагогічні основи розвитку фахової компетентності НФПіС у педагогічній теорії та практиці й обґрунтувати зміст і структуру їх фахової компетентності.

2. Обґрунтувати організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти на провідних положеннях суб'єктно-діяльнісного, компететнісного, системного, контекстного та інших методологічних підходів.

3. Здійснити педагогічне моделювання розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

4. Удосконалити методику розвитку фахової компетентності НФПіС та уточнити критерії та показники оцінювання рівнів її розвиненості.

5. Експериментально апробувати організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти та розробити практичні рекомендації щодо її розвитку.

При вирішенні поставлених перед нами дослідницьких завдань використовували сукупність теоретичних, емпіричних, експериментальних і статистичних методів дослідження.

Для розв'язання *першого* завдання за допомогою теоретичних методів наукового дослідження проаналізовано і систематизовано керівні документи, що визначають основні положення фахової діяльності НФПіС, а також освітнього процесу у системі післядипломної військової освіти.

Проведено аналіз і узагальнення наукової літератури для з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми – педагогічні аспекти розвитку фахової компетентності фахівців різних галузей. Досліджено специфіку професійної діяльності НФПіС та їхні фахові потреби, виявлено та проаналізовано типові та нестандартні фахові ситуації, притаманні їм у процесі виконання фахових завдань. Ці дії дали змогу визначити зміст та особливості їх фахової діяльності під час виконання функціональних обов'язків. За допомогою методу системного аналізу, узагальнення, систематизації та конкретизації дослідницьких даних уточнено суть і структуру фахової компетентності НФПіС.

Використання методів опитування (інтерв'ювання, анкетування, тестування) дало змогу з'ясувати стан розвиненості їх фахової компетентності. Опитування проводилось зі слухачами курсів підвищення кваліфікації фахівців з питань організації та проведення фізичної підготовки у військах (силах) у навчально-науковому інституті фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. Проведений аналіз емпіричних даних показав, що вони недостатньо підготовлена до виконання функціональних

обов'язків за сучасних умов як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Головною причиною такого стану є відсутність цілеспрямованого і системного розвитку їх фахової компетентності.

Таким чином, були виявлені такі суперечності між: потребою розвитку фахової компетентності у НФПіС і відсутністю досліджень щодо її обґрунтування, а також теоретичних і практичних аспектів її розвитку; вимогами до наукової організації їх фахової підготовки і відсутністю моделі розвитку фахової компетентності у системі післядипломної освіти; необхідністю об'єктивно діагностувати рівні розвиненості їх фахової компетентності та відсутністю науково обґрунтованих критеріїв і показників її оцінювання.

Аналіз та узагальнення результатів досліджень дали змогу сформулювати гіпотезу, яка полягає у припущенні, що розвиток фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти буде успішним за наявності таких умов: ґрунтовного аналізу теоретичних і практичних аспектів розвитку їх фахової компетентності у педагогічній теорії та практиці; обґрунтування змісту і структури фахової компетентності НФПіС; розроблення моделі розвитку їх фахової компетентності у системі післядипломної освіти; обґрунтування критеріїв і показників оцінювання розвиненості їх фахової компетентності у системі післядипломної освіти.

На *аналітико-пошуковому* етапі у процесі вирішення *другого* завдання за допомогою теоретичних методів системного аналізу, узагальнення, систематизації та конкретизації було визначені й обґрунтовані організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, які забезпечили підвищення результативності процесу її розвитку та дали позитивну динаміку рівнів її розвиненості. Крім цього, за допомогою методу експертного оцінювання підтверджено результативність запропонованих організаційно-педагогічних умов.

Для розв'язання *третього* завдання дослідження за допомогою методу педагогічного моделювання була розроблена суб'єктно-діяльнісна модель розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, яка відображає основні методологічні підходи, дидактичні принципи, організаційно-педагогічні умови, зміст, авторську методику, критерії діагностування розвиненості їхньої фахової компетентності, структурованих у цільовому, методологічному, функціонально-змістовному, організаційно-діяльнісному і діагностично-результативному блоках.

Розв'язання *четвертого* завдання, яке стосувалося вдосконалення методики розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, здійснено шляхом обґрунтування змісту, цілей, завдань, етапів, технологій, методів,

форм і засобів розвитку фахової компетентності, уточнення критеріїв і показників оцінювання рівнів її розвиненості.

Для розв'язання *п'ятого* завдання експериментально апробовано визначені організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти та розроблено авторський спецкурс «Основи фахової діяльності НФПіС». Необхідність такого курсу зумовлена недостатнім фаховим спрямуванням навчально-методичного забезпечення для розвитку фахової їх компетентності у системі післядипломної освіти. Розроблені практичні рекомендації містять навчально-організаційне і навчально-методичне забезпечення цього спецкурсу. Для забезпечення фахового спрямування змісту розроблено різноманітні фахові ситуації, на основі яких офіцерам запропоновані навчальні тренінги, навчально-рольові й ділові ігри та інші види практичних занять.

Відтак поступово здійснено підготовку до дослідно-експериментального етапу наукового дослідження.

Науково-об'єктивна і доказова перевірка гіпотези дослідження відбувалася на дослідно-експериментальному етапі. Однією з важливих складових частин наукових досліджень є експеримент. Термін «експеримент» (від лат. *experimentum*) – спроба, дослід, вживається для позначення низки споріднених понять: дослід, цілеспрямоване спостереження, відтворення об'єкта дослідження, організація особливих умов його існування, перевірка передбачень [14]; педагогічний експеримент є методом педагогічних досліджень, у ході якого відбувається активний вплив на педагогічні явища шляхом створення нових умов, що відповідають меті дослідження [5, с. 88]; певний комплекс методів дослідження, який забезпечує науково-об'єктивну і доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези. Він дозволяє глибше, ніж інші методи, перевірити ефективність тих чи інших нововведень у навчання і виховання, порівняти значення різних факторів у структурі педагогічного процесу і вибрати оптимальні їх поєднання для відповідної ситуації; виявити належні умови реалізації певних завдань, встановити особливості перебігу педагогічного процесу за нових умов, всебічне вивчення теми дослідження [7, с. 64]; спеціально організоване дослідження, що проводиться з метою визначення ефективності використання тих чи інших методів, засобів, форм, видів, прийомів, способів і нового змісту навчання та тренування [15].

Науковці вважають, що для того, щоб проведення експерименту відповідало принципу достовірності, необхідно дотримуватися таких настанов: оптимальна кількість випробовуваних і дослідів; надійність методик дослідження;

статистична значимість відмінностей отриманих результатів [16, с. 92].

Роль експерименту в проведенні дослідження полягало в доведенні можливості підвищення рівня розвиненості фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти. Надійність результатів експерименту забезпечувалася якісним вибором об'єктів експерименту, підбором діагностичного інструментарію, дотриманням термінів дослідження, застосуванням адекватних методів статистичного оброблення, аналізу й узагальнення отриманих даних, залученням експертів і провідних фахівців військової освіти та системи фізичної підготовки.

Специфіка організації освітнього процесу з фахівцями з питань організації та проведення фізичної підготовки у військах (силах) у центрі підготовки та підвищення кваліфікації зумовила необхідність проведення послідовного педагогічного експерименту, суть якого полягає у встановленні достовірних відмінностей у досліджуваних якісних і кількісних змін у розвиненості фахової компетентності НФПіС в одній групі до та після формульованого етапу експерименту. Проведення констатувального етапу експерименту допомагає здійснити вхідне діагностування розвиненості фахової компетентності за визначеними та обґрунтованими критеріями та показниками. На формульованому етапі проводиться апробація авторської методики та впровадження практичних рекомендацій щодо розвитку їх фахової компетентності, а також експериментальна перевірка результативності обґрунтованих організаційно-педагогічних умов її розвитку.

Визначаються рівні розвиненості їх фахової компетентності, здійснюється статистичне обґрунтування експериментальних результатів. Перевірка і підтвердження результативності обґрунтованих організаційно-педагогічних умов розвитку їх фахової компетентності здійснюється за допомогою статистичної програми SPSS та їх відповідної інтерпретації.

Для підтвердження достовірності відмінностей якостей предмета дослідження до та після формульованого етапу педагогічного експерименту використовуємо метод розрахунку статистичного Т-критерію Вілкоксона.

На *завершально-узагальнювальному* етапі з використанням методу зіставлення й узагальнення даних сформульовано загальні висновки дослідження; розроблено і впроваджено в освітній процес методичні рекомендації щодо розвитку їх фахової компетентності.

Висновки і пропозиції. Педагогічне дослідження проблеми розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти слід організувати на основі застосування комплексу методологічних підходів, а здійснювати за обґрун-

тованою етапністю – аналітико-констатувальний, пошуково-аналітичний, дослідно-експериментальний і підсумково-узагальнювальний етапи. Підтвердження гіпотези дослідження передбачає проведення педагогічного експерименту, результативність якого підтверджується даними діагностування рівнів розвиненості фахової компетентності НФПіС і встановленням закономірних взаємозв'язків цілеспрямованого педагогічного впливу і досягнутого результату.

Таким чином, розроблена і запропонована методика дослідження проблеми дослідження дозволяє встановити об'єктивні закономірності в досліджуваному педагогічному явищі, цілеспрямовано змінювати організаційно-педагогічні умови, які впливають на розвиток фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, тим самим підвищити результативність цього процесу.

Перспективою подальших досліджень слід вважати обґрунтування часткових методик розвитку фахової компетентності НФПіС у різних організаційних формах, особливо в дистанційній і змішаній формах.

Список використаної літератури:

1. Алексеенко Б.М. Введение в основу научных исследований (научно-теоретический анализ, результат, рекомендации). Хмельницкий : Мрія, 1993. 67 с.
2. Воловик П.М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці. Київ : Радянська школа, 1969. 220 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / АПН України. Київ ; Вінниця : ДОВ Вінниця, 2008. 278 с.
4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие. Москва : Академия, 2007. 208 с.
5. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллинн : Валгус, 1980. 334 с.
6. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 268 с.
7. Сисоева С.О., Кристопчук Т.Е. Педагогический эксперимент у научных исследованиях непрерывной профессиональной освіти : навчально-методичний посібник. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2009. 460 с.
8. Чернілевський Д.В. Методология наукової діяльності : навчальний посібник / за ред. Д.В. Чернілевського. Київ : Вид-во Університету «Україна», 2008. 478 с.
9. Результаты эксперимента щодо розвитку методологічної культури ад'юнктів (аспірантів) / В.В. Ягупов, Л.Ф. Мараховський, І.М. Козубцев.

- Теорія і методика професійної освіти: електронне наукове фахове видання.* – 2016. Вип. 11 (3). URL: <http://tmpo.ivet-ua.science/images/Vol.11/YagupovAndKo11.pdf>.
10. Ягупов В.В. Психолого-педагогічне дослідження : навчальний посібник. Київ : КВІУЗ, 1998. 108 с.
 11. Військове виховання: історія, теорія і методика : навчальний посібник / В.В. Ягупов, С.Г. Єрохін, В.Л. Кирик та ін. ; за ред. В.В. Ягупова. Київ : Graphic&Design, 2000. 560 с.
 12. Ягупов В.В., Свистун В.І. Методологічний аналіз проблеми професійного розвитку фахівців. *Науковий вісник Національного аграрного університету*. 2008. Вип. 130. С. 37–44.
 13. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. Москва : Физкультура и спорт, 1978. 223 с.
 14. Методика та організація наукових досліджень : навчальний посібник / С.Е. Важинський, Т.І. Щербак. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. 260 с.
 15. Основи науково-дослідної роботи магістрантів та аспірантів у вищих навчальних закладах (спеціальність: 017 Фізична культура і спорт) : навчальний посібник / В. Костюкевич, В. Воронова, О. Шинкарук, О. Борисова ; за заг. ред. В.М. Костюкевича. Вінниця : ТОВ «Нілан – ЛТД», 2016. 554 с.
 16. Майборода В. Теоретичні засади науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів : практичний посібник / В. Майборода, О. Ярошенко, Я. Скиба ; за ред. О. Ярошенко. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 174 с.

Pohrebniak D. General research methods of professional competence development of chiefs of physical training and sports of military units of the Armed Forces of Ukraine in the system of postgraduate education

The article is devoted to the theoretical substantiation of general research methods of professional competence development of the chiefs of physical training and sports of military units of the Armed Forces of Ukraine in the system of postgraduate education. The scientific resources on the research issues were analyzed. The specific features of the professional activities of the chiefs of physical training and sports are investigated, typical and irregular professional situations that are typical for them while performance of their functional duties are identified and analyzed. It has been found out that the systematic, contextual, andragogical, competent approaches as well as a subject-based approach will contribute to the proper arrangement and conduct of the research.

The following stages of the research were determined: analytical, research, experimental and final. Approaches to the concept of "pedagogical experiment" and basic conditions of its conduct are considered. The requirements for the organization and conduct of a pedagogical experiment are determined, the following of which will ensure the reliability and repeatability of its results. It is emphasized that the reliability of the experiment results is ensured by the qualitative selection of the objects of the experiment, selection of diagnostic tools, terms observance of the research, use of adequate methods of statistical processing, analysis and synthesis of the obtained data, and the involvement of experts in the research. Peculiarity of organization and conduct of classes at the excellence courses led to the necessity for carrying out a consistent pedagogical experiment, the essence of which is to establish reliable differences of the qualitative and quantitative changes in the studied groups concerning the development of professional competence in one group before and after the formation stage of the experiment.

The proposed research methods permit to find out the objective patterns concerning the studied pedagogical phenomenon, change intentionally the procedure and pedagogical conditions that influence the development of professional competence of the chiefs of physical training and sports in the system of postgraduate education, and thus increase its effectiveness.

Key words: chief of physical training and sports, methods, pedagogical research, professional competence, scientific experiment, system of postgraduate education.

УДК 378:37.013-057.875

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.23>**Ю. Ю. Пологовська**викладач кафедри географії
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто проблему формування профорієнтаційної компетентності як складової частини професійної компетентності майбутніх вчителів географії. Наведено підходи до трактування сутності профорієнтаційної компетентності вчителя та встановлено, що досліджуваний феномен являє собою системну особисту освіту, інтегруючи профорієнтаційні знання та уміння, практичний досвід, особисті і професійні якості, що забезпечують ефективність виконання профорієнтаційних функцій в майбутній професійній діяльності. На основі аналізу наукових досліджень визначено структуру профорієнтаційної компетентності, яка зумовлена компонентами, що є відображеннями системи професійної орієнтації (профпросвітницька, профдіагностична, профконсультаційна, професіографічна компетенції). Розкрито мету, зміст, форми та методи навчання, які сприяють її формуванню у студентів-педагогів. Розглянуто зв'язок між структурою і змістом фахової підготовки та процесом формування й розвитку профорієнтаційної компетентності у майбутніх вчителів географії. Визначено, що процес становлення профорієнтаційної компетентності у закладах вищої освіти передбачає поступове ускладнення як змісту навчального матеріалу, так і профорієнтаційної діяльності на кожному наступному році навчання. Він включає етап фундаментальної теоретичної підготовки, що сприяє формуванню когнітивних компонентів профорієнтаційних знань і вмінь, та практичної підготовки, забезпечує розвиток операційно-діяльнісних профорієнтаційних знань і вмінь. Встановлено, що реалізація цільової домінанти на кожному з перерахованих етапів передбачає застосування оптимально поєднаних методів, засобів, форм, технологій навчання та видів діяльності, що сприяють формуванню цілісної, внутрішньо мотивованої готовності студентів до профорієнтаційної діяльності. Основними педагогічними шляхами становлення профорієнтаційної компетентності визначено введення майбутніх педагогів в діяльність вчителя-організатора профорієнтаційної діяльності через зміст навчальних дисциплін, моделювання профорієнтаційної діяльності вчителя та безпосереднє залучення до здійснення профорієнтаційної роботи серед учнівської молоді під час виробничих практик. Обґрунтовано доцільність використання інноваційно-педагогічних технологій у системі фахової підготовки майбутніх вчителів географії до профорієнтаційної діяльності.

Ключові слова: профорієнтаційна компетентність, фахова підготовка, зміст, форми та методи формування профорієнтаційної компетентності.

Постановка проблеми. Відповідно до положень Концепції Нової української школи, Нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі, Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті та інших нормативних документів посилюється ключова роль школи у професійному визначенні старшокласників. Старша школа повинна забезпечувати не тільки предметну підготовку здобувачів повної загальної середньої освіти, а й створювати сприятливі умови для розвитку творчої, професійно орієнтованої особистості. Зазначені вимоги визначають потребу у підготовці вчителів нової генерації, які не лише володіють теорією та методикою викладання фахових дисциплін, а й вільно орієнтуються у світі сучасних професій, здатні надавати кваліфіковану допомогу учням у процесі професійного самовизначення, розробляти та корегувати їхню індивідуальну освітню траєкторію з урахуванням індивіду-

альних здібностей, можливостей та інтересів. Все це зумовлює проблему формування відповідного рівня профорієнтаційної компетентності у майбутніх вчителів, що є окремою складовою частиною професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошук ефективних шляхів підготовки студентів до профорієнтаційної роботи у школі здійснювали В. Андарало, М. Благінін, Г. Бондаренко, К. Жубаєв, С. Золотухіна, В. Зінченко, Х. Процко, В. Романчук, М. Свіржевський, Б. Федоришин, В. Харламенко, Н. Ховрич, Н. Шадієв, Л. Шмигірілова, М. Чіталін, М. Янцур та інші. Вивченню проблеми підготовки майбутніх вчителів до організації профорієнтаційної роботи в умовах профільного навчання присвячені праці Т. Борисової, С. Клімова, І. Назімова, Є. Павлукотенкова, Н. Пономарьової, Б. Федорішина, С. Чистякової, Х. Харламенко, І. Чорної, М. Чумака та інших. Водночас проблема

виявлення й обґрунтування складників змісту, форм та методів формування вищезазначеної компетентності у майбутніх вчителів географії в процесі фахової підготовки ще не отримала достатнього висвітлення та практичного вирішення.

Мета статті – розкрити зміст, форми та методи навчання у закладах вищої освіти, що сприяють формуванню профорієнтаційної компетентності у майбутніх вчителів географії.

Виклад основного матеріалу. Тривалий час профорієнтаційну компетентність не розглядали як окрему складову частину професійної компетентності. Науковцями, які з урахуванням світової системи освіти обґрунтували необхідність підготовки майбутніх учителів до профорієнтаційної роботи у закладах загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу, були Х. Процько, А. Шайкова, Т. Борисова. Нині актуальність досліджень в цьому напрямі підвищується у зв'язку з переходом школи на профільне навчання. Досліджуючи сутність профорієнтаційної компетентності майбутнього вчителя, вчені наразі не дійшли єдиного висновку. Водночас вони розглядають її як здатність до профорієнтаційної роботи на основі сформованої системи знань і вмінь. Х. Процько під профорієнтаційною компетентністю розуміє «<...>інтегративне особистісне утворення, яке зумовлює здатність майбутніх учителів технологій виконувати професійні функції в процесі здійснення профорієнтаційної роботи в загальноосвітній школі, враховуючи потреби ринку праці та створюючи умови для професійного самовизначення особистості учнів» [11]. В. Зінченко профорієнтаційну компетентність розглядає як «<...>комплекс особистісних можливостей педагога, які дозволяють йому ефективно і доцільно реалізовувати цілі і завдання профорієнтаційної роботи» [5]. В. Харламенко визначає профорієнтаційну компетентність як «<...>інтегративну систему, яка містить здатність майбутніх учителів здійснювати професійні функції у процесі профорієнтаційної роботи, враховуючи різні освітні потреби учнів, забезпечуючи обґрунтоване спрямування професійного самовизначення та створюючи умови для його здійснення» [16]. П. Дмитренко та І. Косяк трактують категорію «профорієнтаційна компетентність» як «<...>системну особисту освіту, інтегруючи профорієнтаційні знання, уміння, практичний досвід, особисті і професійні якості, що забезпечують ефективність виконання профорієнтаційних функцій в майбутній професійній діяльності» [3].

Профорієнтаційну компетентність майбутніх вчителів географії складають компоненти, які відображають структуру системи професійної орієнтації. Такими компонентами є профінформаційна (профпросвітницька), профдіагностична, профконсультаційна, професіографічна компетенції

[5]. З точки зору методології формування профорієнтаційної компетентності науковці виділяють мотиваційний, когнітивний та рефлексивний компоненти. Х. Процько вважає, що компонентна структура профорієнтаційної компетентності майбутнього вчителя технологій включає «ключові змістовні компетентності, які визначаються як здатність усвідомлювати зміст професійної діяльності в процесі здійснення професійної орієнтації учнів і складаються з мотиваційної, когнітивної та рефлексивної компетентностей, та операційно-діяльнісної компетентності – здатність виконувати визначені професійні задачі в навчально-виховному процесі, складниками якого виступають діагностична, прогностична, конструктивна, організаційна, комунікативна, технологічна, коригуюча та дослідницька компетентності» [11]. На нашу думку, у структурі профорієнтаційної компетентності майбутніх вчителів географії доцільно, крім мотиваційного, когнітивного і рефлексивного компонентів, виділити ще операційно-діяльнісний та емоційно-вольовий.

Формування профорієнтаційної компетентності у майбутніх вчителів географії здійснюється через зміст фахової підготовки і полягає у визначенні мети, шляхів і засобів їх логічної послідовної реалізації та кінцевого результату. Серед основних педагогічних шляхів її становлення є введення студентів-педагогів в діяльність вчителя-організатора профорієнтаційної діяльності через зміст навчальних дисциплін, моделювання профорієнтаційної діяльності вчителя (квазіпрофесійна діяльність під час занять), безпосереднє залучення до здійснення профорієнтаційної роботи серед учнівської молоді під час виробничих практик.

Становлення профорієнтаційної компетентності в процесі фахової підготовки включає два етапи. Перший – фундаментальна теоретична підготовка, другий – практична підготовка на базі виробничих практик. Формування когнітивних компонентів профорієнтаційних знань і вмінь відбувається під час теоретичного навчання, а операційно-діяльнісних – у виробничому процесі. Підготовка майбутніх вчителів географії до профорієнтаційної діяльності включає такі складники: навчальні дисципліни психолого-педагогічної та науково-предметної підготовки, навчальні і виробничі практики.

До блоку дисциплін психолого-педагогічної підготовки згідно з навчальним планом спеціальності 014.07 Середня освіта («Географія») НПУ імені М.П. Драгоманова входять предмети психолого-педагогічного циклу («Психологія», «Педагогіка»), які дають можливість конкретизувати наявний досвід студентів, збагатити його науковими знаннями з педагогіки і психології, сформувати уявлення про профорієнтаційну діяльність вчителя, первинні профорієнтаційні

вміння під час вирішення практичних завдань, та предмети методичного циклу («Методика навчання географії», «Сучасні педагогічні технології на уроках географії»), що сприяють поглибленню теоретичних знань з основ профорієнтації, формуванню й систематизації умінь з організації профорієнтаційної роботи, оволодінню методиками її проведення. Головною детермінантою ефективного формування первинної системи когнітивних знань і вмінь у структурі профорієнтаційної компетентності під час вивчення вищезазначених дисциплін є дотримання принципу наступності теорії та практики, що реалізується на всіх етапах освітнього процесу, а також спрямування проведення занять на реальні умови майбутньої професії. Аналіз навчально-методичних комплексів цих професійно орієнтованих дисциплін свідчить про реалізацію у НПУ імені М.П. Драгоманова профорієнтаційної спрямованості їх змісту та викладання. Вивчення психологічних аспектів проведення профорієнтаційної роботи з школярами передбачене у розділі «Вікова та педагогічна психологія» курсу «Психологія». Введення у профорієнтаційну діяльність вчителя відбувається через опанування змісту модуля «Теорії виховання» дисципліни «Педагогіка» під час вивчення питань трудового виховання та організаційних форм виховної, позакласної роботи. Зміст дисципліни «Методика навчання географії» сконцентрований довкола загальних основ методики навчання та методики навчання окремих курсів географії у середній школі, а знайомство майбутніх вчителів географії з особливостями професійної діяльності в системі профорієнтації передбачається під час вивчення форм профорієнтаційної роботи з учнями у позаурочний час та профорієнтаційних можливостей профільного навчання [4]. Проте протягом останніх років в системі фахової підготовки майбутніх вчителів географії спостерігається переорієнтація навчального освітнього процесу на поглиблення професійно профільованих знань, умінь і навичок в предметній галузі (у фундаментальних розділах географії). Тому, на нашу думку, підвищенню якості підготовки студентів-географів до профорієнтаційної діяльності сприятиме забезпечення профорієнтаційної спрямованості змісту і викладання дисциплін науково-предметної та поглибленої фахової підготовки.

Практична підготовка студентів є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття освітнього ступеня і має на меті набуття ними відповідних професійних навичок та вмінь. Її організаційна система згідно з навчальним планом спеціальності 014.07 Середня освіта («Географія») НПУ імені М.П. Драгоманова включає *навчальні* (навчальні практики з дисциплін науково-предметної підготовки (1–3 курс), навчальну педагогічну (3 курс)) та *виробничі*

(виробничу (4 курс), виробничу педагогічну (1 курс навчання за освітнім ступенем «магістр»), науково-педагогічну (1 курс навчання за освітнім ступенем «магістр»), переддипломну (2 курс навчання за освітнім ступенем «магістр»)) *практики*. Кожен вид практики має чітко окреслену мету і спрямування на вирішення конкретних завдань.

Навчальні практики є логічним продовженням аудиторних навчальних занять і дозволяють сформувати навички використання набутих знань у професійній діяльності. Зокрема, під час вивчення дисциплін загальної, науково-предметної підготовки формується система знань духовного та культурного становлення особистості майбутнього педагога. За час проходження навчальних практик у студентів-географів формуються вміння з організації та проведення польових географічних досліджень, обробки зібраної інформації в геоінформаційних системах та їх інтерпретації, роботи з інформаційними джерелами, вирішення професійних завдань (географічних та туристичних). Розвиток дослідницьких умінь і навичок є ефективною умовою якісного викладання географії в закладах загальної середньої освіти та успішної організації різних напрямів позакласної роботи. Організація наукової роботи з учнями за напрямом «Географія» в межах Малої академії наук України, географічного гуртка, підготовка турнірів, олімпіад з географії визнані педагогами найбільш ефективними формами профорієнтації. Виникнення потребнісного мотиву розвиває навички здійснення науково-дослідної роботи з метою ефективної організації профорієнтаційної діяльності. Формування такого підґрунтя забезпечує усвідомлення потреби апробації певної частини профорієнтаційних умінь, комунікативних та організаційних навичок.

Зміст навчальної педагогічної практики на 3 курсі спрямований на закріплення та поглиблення теоретичних знань, отриманих студентами в процесі вивчення педагогічних і психологічних дисциплін, формування професійних компетенцій у майбутніх учителів географії. Вона включає здійснення психолого-педагогічного спостереження за педагогічним процесом, за діяльністю вчителів під час навчальних занять та позакласних заходів, апробацію сформованих професійних знань і вмінь на практиці, знайомство з особливостями організації профорієнтаційної роботи в школі. Як результат передбачається розвиток стійкого інтересу до професії вчителя, потреби в педагогічній самоосвіті, вибір власного стилю педагогічної, профорієнтаційної діяльності, розвиток умінь складати психолого-педагогічну характеристику учня [12].

Перевірка результативності змісту, форм і методів фундаментальної підготовки у системі формування профорієнтаційної компетентності відбу-

вається під час виробничих практик в закладах загальної середньої освіти. Студенти з пасивних спостерігачів педагогічного процесу перетворюються на активних його учасників, організаторів, демонструючи готовність до виконання професійних обов'язків. Виробнича практика розширює, поглиблює та систематизує фахові знання, уміння і навички, сприяє розвитку стійкого інтересу до майбутньої педагогічної діяльності, виробленню навичок професійної рефлексії. Під час проходження виробничої практики у майбутніх вчителів географії (у контексті нашого дослідження) відбувається систематизація, конкретизація, диференціація, корекція і поглиблення набутих профорієнтаційних знань та умінь. В умовах реального освітнього процесу студенти мають нагоду апробувати власні профорієнтаційні компетентності, сформувати індивідуальний стиль профорієнтаційної діяльності [5].

Завершальним етапом у системі формування профорієнтаційної компетентності майбутніх вчителів географії є переддипломна практика, що проводиться з метою систематизації, поглиблення та закріплення професійних знань у виробничих умовах, формування умінь і навичок, необхідних для виконання функцій вчителя [2]. Критеріями сформованості феномену дослідження за результатами проходження такої практики є стійке позитивне ставлення до профорієнтаційної роботи, уміння на основі ціннісних пріоритетів професійного самовизначення учнів визначати специфіку профорієнтаційної роботи та розробляти моделі профорієнтаційної діяльності, володіння методиками профорієнтаційної роботи, особиста профорієнтаційна позиція, здатність до рефлексії та саморефлексії. Слід зауважити, що під час проходження студентами-педагогами виробничих практик формуванню у них профорієнтаційних умінь та навичок надається другорядне значення. Профорієнтація розглядається як додаткова виховна робота з учнями в позаурочний час, тому студенти-практиканти фактично не долучаються до активних форм її проведення навіть під керівництвом вчителя. Основними напрямками їх профорієнтаційної діяльності є поширення рекламних матеріалів про навчальний заклад, де вони навчаються, та проведення профорієнтаційних анкетувань за потреби (на вимогу керівництва школи або для підготовки експериментальної складової частини бакалаврських, магістерських робіт).

Узагальнюючи викладений матеріал, можна припустити, що технологія формування профорієнтаційної компетентності включає в себе не два, а три етапи становлення профорієнтаційної компетентності. Це, зокрема, інформаційно орієнтований, квазіпрофесійний та діяльнісний види, кожен з яких є завершеним циклом розвитку профорієнтаційної компетентності. Реалізація цілю-

вої доміанти на кожному з перерахованих етапів передбачає застосування оптимально поєднаних методів, засобів, форм, технологій навчання та видів діяльності студента, що сприяють формуванню цілісної, внутрішньо мотивованої готовності студентів до профорієнтаційної діяльності [5].

Під час становлення профорієнтаційної компетентності використовуються як традиційні, так і нетрадиційні форми навчання та роботи. До традиційних форм навчання відносять лекції, практичні, лабораторні, семінарські заняття, консультації, які передбачають передачу знань, але не завжди формують професійні вміння і навички в майбутніх фахівців. З огляду на це сучасна оптимізація навчального процесу спрямована на зміну змісту навчання та виховання студента, його переорієнтацію не так на знання, як на здатність до їх отримання для особистого, професійного, суспільного розвитку. Дієвим засобом є впровадження в освітній процес закладів вищої освіти інноваційних технологій навчання, які забезпечують наближення професійної підготовки педагогічних кадрів до реальної практичної діяльності та зорієнтовані на особистість студента, його активну участь у саморозвитку, отримання якісних знань, формування професійних умінь тощо. Серед новітніх педагогічних технологій, які, на нашу думку, максимально сприятимуть формуванню профорієнтаційної компетентності майбутніх вчителів географії, слід виділити ігрові, проєктні технології, технології контекстного та комп'ютерного навчання, що дозволять оптимально враховувати професіографічні вимоги обраної студентами спеціальності, засвоювати навчальний матеріал, закріплювати, діагностувати і коригувати знання, уміння та навички. Кожній з цих технологій властиві особливі методики організації та контролю освітнього процесу, які спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності студентів. Надзвичайно високу ефективність навчального процесу у системі формування профорієнтаційної компетентності у майбутніх вчителів географії забезпечує застосування таких методів, форм і прийомів навчальної роботи, як «дерево рішень», «займи позицію», ділова та рольова гра, метод проєктів, case-study, коментування, проблемно-пошуковий метод, метод аналізу і діагностики ситуації, оцінка (або самооцінка) дій учасників, аналіз помилок, колізій, казусів тощо. Розглянемо найбільш ефективні методи.

Рольова гра дає змогу відтворити будь-яку ситуацію в ролях, відпрацювати тактику поведінки, виконання функцій і обов'язків конкретної особи та спонукає студентів до психологічної переорієнтації. У *діловій грі* поєднуються два таких принципи навчання: принцип моделювання майбутньої фахової діяльності, принцип проблемності, що допомагає студентові збагнути і подолати дисбаланс між абстрактною системою професійних

знань, вмінь та реаліями майбутньої професійної діяльності. Модифікаціями ділових ігор є імітаційні та операційні ігри [7].

Концептуальна ідея *проектного навчання* у закладах вищої освіти полягає у системному і послідовному моделюванні, розв'язуванні студентами професійних проблемних ситуацій за допомогою створення і дослідження розробленого проекту з визначенням теоретичного і практичного результатів. Виділяють дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані проекти [1; 17]. Під час підготовки майбутніх вчителів географії до профорієнтаційної роботи найбільш доцільно використовувати ігрові та практико-орієнтовані (навчально-методичні) проектні технології, які сприяють створенню передумов для системно-цілісного сприйняття й освоєння профорієнтаційної діяльності, формуванню вмотивованості та готовності до профорієнтаційної роботи.

Кейс-метод (case-study), метод конкретних ситуацій – метод активного проблемно-ситуативного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій (кейсів). Відповідно до дидактичної мети виділяють практичні кейси, що відображають абсолютно реальні життєві ситуації; навчальні (аналітичні) кейси, основним завданням яких є навчання; науково-дослідницькі (компаративно-дослідницькі) кейси, які орієнтовані на здійснення дослідницької діяльності [15]. Аналіз реальних ситуацій профорієнтаційного спрямування, які містять кейс, допомагає адаптувати теоретичну модель профорієнтаційної підготовки майбутніх вчителів географії до реального професійного середовища, сприяє внутрішньому стимулюванню їх активності до профорієнтаційної діяльності, успішному засвоєнню профорієнтаційних знань, вмінь і навичок та їх використанню на практиці, дозволяє студентам спробувати себе в ролі професіоналів [9].

Підвищенню ефективності формування професійної компетентності сприяє впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій, що передбачає систематичне залучення студентів до індивідуальної, групової, самостійної та науково-дослідної діяльності.

Самостійна робота студентів у вищій школі є багатофункціональною, включає різні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності в межах аудиторних і позааудиторних занять та сприяє поглибленню знань та вмінь, розвитку пізнавального інтересу до освітньої діяльності, пошуково-дослідницьких навичок, інтелектуальних якостей, необхідних майбутньому педагогу, формує критичне мислення, творчий підхід до вирішення навчальних та професійних завдань, мотивує самоосвіту та особистісне й професійне самовдосконалення фахівця-професіонала [10]. Її успішність зумовлюється двома групами фак-

торів (організаційних, методичних) та дотриманням низки дидактичних принципів. Організаційні фактори включають бюджет часу для виконання завдань, навчально-методичне забезпечення і матеріально-технічну базу, а методичні – планування і наявність завдань для самостійної роботи, визначення методів, засобів, форм, самоконтроль і систематичний контроль за результатами роботи викладачем [6]. В. Єлагіна виділяє принцип єдності навчальної, аудиторної, самостійної роботи, позааудиторної діяльності студентів, принцип індивідуалізації і диференціації, принцип професійної спрямованості, принцип свідомості і творчої активності студентів, принцип посиленої складності завдань для самостійної роботи, обліку часу на їх виконання. Ці принципи сприяють формуванню у студентів вмінь і навичок самостійної роботи [8]. Найефективнішими у педагогічній практиці методами самостійної роботи студентів, що сприяють індивідуалізації та інтенсифікації навчального процесу, на думку науковців, є такі: проблемно-пошукові методи, методи проектного навчання і колективної розумової діяльності; застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій [6]. Оптимізація самостійної роботи в процесі становлення профорієнтаційної компетентності у майбутніх вчителів географії сприяє формуванню у них пізнавальних здібностей щодо системи профорієнтації, вмінь самостійного конструювання та модифікації профорієнтаційних засобів, вмінь з розробки диференційованих програм профорієнтації учнів, а також формуванню стійкого прагнення до безперервного професійного саморозвитку та самореалізації.

Науково-дослідна робота студентів поєднує взаємопов'язані елементи, якими є навчання студентів елементам дослідницької діяльності; організація і методика наукової творчості, наукове дослідження, яке здійснюють студенти під керівництвом викладачів; науково-дослідна робота студентів як елемент просвітницької пропаганди досягнень науки і техніки [13; 14]. У закладах вищої освіти України найбільш дієвими її формами є використання елементів наукового пошуку в домашніх завданнях, під час виконання кваліфікаційних робіт та індивідуальних завдань. Поетапне включення дослідницької діяльності через різні форми у систему підготовки майбутніх вчителів географії до профорієнтаційної роботи сприяє розширенню професійного світогляду на основі аналізу і узагальнення педагогічного досвіду профорієнтаційної роботи, оволодінню методиками проведення емпіричних досліджень з професійної орієнтації й навичками глибокої, змістовної обробки та інтерпретації результатів, формуванню вмінь застосовувати отримані результати для виявлення шляхів корекції та підвищення ефективності профорієнтації [5].

Ступінь ефективності та результативності інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі, специфічних форм діяльності майбутніх вчителів географії залежить не лише від планованості, послідовності, різноманітності використання педагогічних форм, методів, засобів навчання, їх адаптації до рівня знань, умінь студентів, а й зацікавленості його учасників у досягненні результатів.

Одним із засобів активізації мотиваційного компонента профорієнтаційної компетентності майбутніх вчителів географії в системі фахової підготовки є їх залучення як волонтерів до організації та проведення профорієнтаційної роботи кафедри, факультету, зокрема інтегрування розроблених інформаційних буклетів у простір інтернет-технологій, створення відповідних груп в мережових проєктах "Facebook", "Instagram", участь спільно з викладачами в агітаційно-роз'яснювальній роботі в закладах загальної середньої освіти, виставках, конкурсах, ярмарках профорієнтаційного спрямування, днях відкритих дверей, міжнародних проєктах «Наукові пікніки», «ExLab». Студенти-педагоги безпосередньо знайомляться з особливостями організації та проведення професійної орієнтації серед здобувачів повної загальної середньої освіти в сучасних умовах, що сприяє формуванню у них профпросвітницької та профконсультаційної компетенцій.

Становлення профорієнтаційної компетентності у майбутніх вчителів географії – це цілеспрямований і структурований процес, який охоплює розвиток мотивації до профорієнтаційної діяльності, опанування системи профорієнтаційних знань і умінь, підвищення рівня професійної підготовки та функціональних можливостей.

Висновки і пропозиції. У результаті проведеного дослідження встановлено, що формування профорієнтаційної компетентності майбутніх педагогів ґрунтується на потребах сьогодення і є обов'язковим компонентом професійної підготовки. Досліджуваний феномен являє собою системну особисту освіту, інтегруючи профорієнтаційні знання та уміння, практичний досвід, особисті і професійні якості, що забезпечують ефективність виконання профорієнтаційних функцій в майбутній професійній діяльності. Реалізація концептуальних засад профорієнтаційної підготовки майбутніх вчителів ґрунтується на модульному принципі побудови освітньо-професійної програми, що інтегрує предметну структуру змісту професійної освіти і діяльнісні аспекти майбутньої професії та передбачає застосування оптимально поєднаних методів, засобів, форм, технологій навчання та видів діяльності студента, які сприяють формуванню цілісної, мотивованої внутрішньо готовності студентів до профорієнтаційної діяльності.

Список використаної літератури:

1. Вайнтрауб М.А. Педагогічні умови впровадження проєктних технологій у вищих навчальних закладах на прикладі викладання курсу «Методи технічної творчості». URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/11/98.pdf>.
2. Гвоздецька Ю. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх викладачів з основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_78/part_3/21.pdf.
3. Дмитренко П.В., Косяк І.В. Формування профорієнтаційної компетентності як складової фахової підготовки майбутніх вчителів технологій. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/9037/1/DMYTRENKO.pdf>.
4. Збірник типових навчальних програм для студентів спеціальності 6.040104 «Географія» / за ред. В.П. Покася, В.Г. Щабельської, С.В. Міхелі, В.В. Ковтуна. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. 216 с.
5. Зінченко В.П., Харламенко В.Б. Формування профорієнтаційної компетентності педагога: теорія і практика: монографія. Глухів: РВВ ГНПУ імені О. Довженка, 2010. 198с.
6. Кечик О.О. Форми та методи самостійної роботи студентів педагогічного коледжу. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/11koospk.pdf>.
7. Кіш Н.В. Ігрові технології як ефективний засіб навчання професійного іншомовного спілкування майбутніх фахівців різних спеціальностей. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/Nvuuped_2016_2_27.pdf.
8. Литовченко Н. Самостійна робота як засіб розвитку мультилінгвальної компетенції студентів-філологів. URL: http://www.multilingualeducation.org/storage/uploads/articles_contents/150707075544.pdf.
9. Пологовська Ю.Ю. Інноваційні педагогічні технології як засіб формування профорієнтаційної компетентності у майбутніх вчителів географії. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/24891/1/Polohovska.pdf>.
10. Пономарьова Н.О. Готовність вчителя інформатики до профорієнтаційної роботи на ІТ-спеціальності як педагогічна проблема. URL: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/ITZN_2017_59_3_17%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/ITZN_2017_59_3_17%20(1).pdf).
11. Процько Х.В. Підготовка майбутніх учителів технологій до профорієнтаційної роботи у загальноосвітній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика трудового навчання». Чернівці, 2009. 21 с.

12. Стеценко Н. Формування професійної компетентності майбутніх учителів шляхом підвищення їх практичної підготовки. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/315/1/competence.pdf>.
13. Сидорчук Н.Г. До питання про організацію науково-дослідної роботи студентів педагогічних навчальних закладів. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/14562/1/1.pdf>.
14. Симочко Л.Ю. Методичний посібник до виконання практичних робіт з курсу «Науково-дослідна робота студентів». Ужгород, 2011. 72 с.
15. Скринник З.Е. Психологія і педагогіка. Проведення індивідуального заняття за методом аналізу конкретних навчальних ситуацій (case study) : навчально-методичний посібник. Львів : ЛІБС УБС НБУ, 2012. 145 с.
16. Харламенко В.Б. Діагностика сформованості профорієнтаційної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання. URL: http://visn_ped.gnpu.edu.ua/Visnik%2014.pdf.
17. Шацька З.Я. Впровадження проєктних технологій в діяльність ВНЗ: переваги та недоліки. URL: http://er.knutd.com.ua/bitstream/123456789/808/1/V90sp_P374-383.pdf.

Polohovska Yu. Content, forms and methods of forming the vocational guidance competence of the future geography teachers in the professional training process

The article deals with the problem of formation of vocational guidance as a component of the future geography teachers' professional competence. In article is presented the scientific approach to interpreting the content of teacher's vocational competence and established that the subject of study is included in a system of personal educational process and in integrating vocational knowledge and skills, practical experience, personal and professional qualities that ensure the effectiveness of career guidance functions in the future professional activity. The structure of vocational guidance competence is determined on the base of the scientific researches' analysis. At the same time the vocational guidance competence is determined by the components that reflect the system of vocational orientation. These components are the vocational education, professional diagnostics, professional consultative and professional competence. The purpose, content, forms and teaching methods that help to form the vocational guidance competence of the future teachers are revealed. The connection between the structure and content of vocational training and the process of formation and development of career guidance of the future geography teachers is considered. It is determined that the process of vocational guidance formation of pedagogical universities students implies a gradual complication in every year of study. The gradual complication reflects in the content of educational material and in vocational guidance activities of the future teachers. The process of vocational guidance formation includes the stage of deep fundamental theoretical training. Theoretical training improves the process of cognitive components formation and formation of students' vocational knowledge and skills which are need in practical training. These provides the development of operational-professional vocational guidance knowledge and skills. It is established that for realization of the target aim in each stage of study is needed the usage of combined methods, tools, forms, technologies of study and efficient student's activity. As a result, the methodological influence on the formation of motivated readiness of students for vocational guidance activities is observed. It is proved that the main pedagogical ways of forming the vocational competence is the involving the future teachers into vocational activities through the studying the academic disciplines, modeling of teacher's career guidance and direct involvement of students in vocational guidance process during the teaching practice at schools. In the article also substantiated the expediency of using the innovative pedagogical technologies in system of professional training of the future geography teachers for vocational guidance activities.

Key words: vocational guidance competence, professional training, content, forms and methods of vocational guidance competence formation.

О. В. Пономаренкокандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету соціальної педагогіки та психології
Запорізького національного університету

КОНКРЕТНОНАУКОВИЙ РІВЕНЬ МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті доведено, що перегляд окремих параметрів професійної освіти майбутніх магістрів психології в контексті необхідності формування їхньої готовності до відповідальної та ефективно конкурентної діяльності в умовах неформальної освіти потребує певних методологічних розвідок, зокрема й на конкретнонауковому рівні дослідження. Показано, що методологічні засади дослідження доцільно розглядати як ієрархічно побудовану поліметодологічну систему, яка включає чотири таких рівні: філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий рівень та рівень конкретного дослідження. Показано, що серед найбільш перспективних наукових підходів дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти на конкретнонауковому рівні методології є особистісний, діяльнісний, аксіологічний, андрагогічний та акмеологічний підходи. Їх перспективність підтверджується наявністю в практиці професійної освіти магістрів психології розуміння специфіки умов їхньої майбутньої професійної діяльності в умовах неформальної освіти та недостатнім рівнем насиченості процесу професійної освіти адекватними засобами й методами квазіпрофесійного характеру, використанням стандартизованих засобів і методів, що нівелюють внутрішні мотиви студентів до конкурентної експансії в сферу неформальних освітніх послуг. Прагнення усунути представлені недоліки, оптимально використовуючи педагогічні резерви зазначених підходів, детермінувало необхідність теоретичного обґрунтування їх сутності та оцінки перспектив щодо використання в емпіричній площині. Наголошено, що в основі особистісного підходу лежить ідея суб'єктності особистості в навчальному процесі. Діяльнісний підхід передбачає активну практичну діяльність магістрантів, яка досягається включенням у процес виконання різноманітних та різноаспектних професійних завдань. Аксіологічний підхід виступає тим стрижнем, що пов'язує особистісний та діяльнісний аспекти конкретнонаукової методології дослідження на рівні ціннісних орієнтацій людини. Андрагогічний підхід передбачає розгляд магістранта як дорослої людини, яка володіє певним досвідом, переконаннями та інтересами. Цей підхід деталізує особистість магістранта та підсилює його суб'єктну роль у процесі навчання. Метою акмеологічного підходу є орієнтація особистості на досягнення успіху в житті й професії, розвиток її творчого потенціалу, а також продовження періоду творчої діяльності, який визначається як акме – найвищий ступінь особистісної та діяльнісної зрілості особистості.

Ключові слова: неформальна освіта, магістри психології, професійна підготовка, конкретнонауковий рівень методології, наукові підходи.

Постановка проблеми. Перегляд окремих параметрів професійної освіти майбутніх магістрів психології в контексті необхідності формування їхньої готовності до відповідальної та ефективно конкурентної діяльності в умовах неформальної освіти потребує певних методологічних розвідок, зокрема й на конкретнонауковому рівні дослідження.

При цьому методологічні засади дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти вважаємо за доцільне розглядати як ієрархічно побудовану й поліметодологічну систему, яка включає чотири рівні, а саме:

1) філософський рівень – загальнофілософські методи, категорії, положення, ідеї та принципи, що відтворюють засади будь-якої пізнавальної діяль-

ності, тому застосовуються вченими в усіх науках і на всіх етапах дослідження;

2) загальнонауковий рівень – загальнонаукові методологічні підходи, які перебувають у логічному взаємозв'язку із філософськими методами та враховують предметну спрямованість наукового пошуку, конкретизують абстрактні філософські конструкції;

3) конкретнонауковий рівень – підходи, які застосовуються конкретно наукою (педагогікою) та створюють методологічне підґрунтя формування шляхів вирішення проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти;

4) рівень конкретного дослідження – сукупність методів дослідження, які дозволяють вирішити

проблему підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Усі названі рівні методології, безперечно, є необхідними для проведення якісного, повноцінного, різноаспектного та завершеного психолого-педагогічного дослідження, проте їх роль у науковому пізнанні досліджуваного феномену різна.

Мета статті – висвітлення найбільш перспективних наукових підходів дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти на конкретнонауковому рівні методології.

Виклад основного матеріалу. Конкретнонауковий рівень методології може бути гіпотетично представлений особистісним, діяльнісним, аксіологічним, андрагогічним та акмеологічним підходами.

Їх перспективність підтверджується наявністю в практиці професійної освіти магістрів психології розуміння специфіки умов їхньої майбутньої професійної діяльності в умовах неформальної освіти та недостатнім рівнем насиченості процесу професійної освіти адекватними засобами й методами квазіпрофесійного характеру, використанням стандартизованих засобів і методів, що нівелюють внутрішні мотиви студентів до конкурентної експансії в сферу неформальних освітніх послуг.

Прагнення усунути представлені недоліки, оптимально використовуючи педагогічні резерви зазначених підходів, детермінує необхідність теоретичного обґрунтування їх сутності та оцінки перспектив щодо використання в емпіричній площині.

Вже класичним педагогічним підходом на конкретнонауковому рівні методології дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти є особистісний підхід (Р. Вайнола [8], М. Вікуліна [9], В. Жигір [15], М. Овчинникова [23], І. Якиманська [26] та ін.), який передбачає орієнтацію процесу професійної підготовки на особистість магістранта, його потреби, інтереси, схильності та здібності. У фокусі цього підходу є особистість та її життєдіяльність, її культура, світогляд, інтелектуальні здібності тощо.

В основі особистісного підходу лежить *ідея суб'єктності особистості* в навчальному процесі. Тобто кожна особистість, що навчається, має бути суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, самопізнання й саморозвитку (В. Жигір) [15]. Така позиція не тільки змінює акценти професійної підготовки з класичної тріади – знання, вміння та навички, а й детермінує активну суб'єктну роль особистості у цьому процесі. Дуже важливим наслідком використання особистісного підходу є також усвідомлення відповідальності магістрантами психології за власні освітні результати.

Основними методологічними положеннями особистісного підходу, якими ми будемо керуватись в дослідженні проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, є такі:

- кожен майбутній магістр психології є суб'єктом професійної підготовки;
- між усіма учасниками освітнього процесу мають бути встановлені суб'єкт-суб'єктні відносини;
- основним принципом взаємодії у професійній підготовці магістрів психології є співробітництво;
- кожен магістрант-психолог має займати активну позицію у навчанні;
- ключовим фактором ефективності професійної підготовки є врахування мотивів кожного магістранта та надання особистісного сенсу навчальному матеріалу;
- педагогічна взаємодія у процесі професійної підготовки магістрів психології має бути персоналізованою і враховувати почуття, переживання, емоції та відповідні їм дії та вчинки;
- має відбуватися актуалізація у магістрантів розуміння власної відповідальності за результати навчання.

Отже, особистісний підхід до проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти передбачає усвідомлення магістрантами – суб'єктами процесу професійної підготовки – розкриття їх здібностей, нахилів та потенційних можливостей, а також їх становлення як самосвідомих та відповідальних модераторів власного розвитку. Особистісний підхід забезпечує перше наближення до вивчення особистості майбутніх магістрів психології.

У аспекті методології дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти також важливе значення має *діяльнісний підхід* (Г. Атанов [2], О. Беляк [4], Г. Дегтярьова, Т. Якимович [12], М. Коляда [19], А. Леонтьєв [20] та ін.), який передбачає визнання діяльності підґрунтям, засобом та основною умовою, що забезпечує розвиток особистості магістранта.

Відповідно до цього підходу знання краще здобувати шляхом їх застосування у процесі виконання певної діяльності, що зумовлено одночасним засвоєнням знань та способів їх реалізації на практиці (Г. Атанов) [2]. При цьому діяльність пов'язує особистість з оточенням, впливаючи на нього та підпорядковуючись йому, тим самим детермінуючи її розвиток (А. Леонтьєв) [20, с. 24]. З огляду на це одним з основних завдань професійної підготовки майбутніх магістрів психології є формування в них практичних вмінь виконання основних прийомів, дій та операцій, які необхідні їм у професійній діяльності в умовах неформаль-

ної освіти. Тобто магістранти-психологи мають здобути не тільки професійні знання, а й сформулювати певні вміння, що дозволять їм ефективно реалізувати отримані знання у практичній діяльності.

Діяльнісний підхід також обґрунтовує необхідність предметної діяльності, активних способів пізнання й перетворення дійсності, а також активної комунікації з оточуючими (О. Беляк) [4, с. 78]. Таке бачення спрямовує нас на необхідність використання предметних (фахових) завдань, пов'язаних з особливостями діяльності магістра психології в умовах неформальної освіти, що дадуть змогу перевірити набуті професійні знання та усвідомити важливість професійної підготовки.

Водночас, як наголошують Г. Дегтярьова та Т. Якимович, жодна діяльність не може бути реалізована без відповідних мотивів (об'єктивних, суб'єктивних, явних або прихованих), адже будь-яка діяльність характеризується постійними трансформаціями, в яких вона може втратити мотив, що змінить ставлення особистості до неї, що подекуди передбачає її припинення [12]. Саме тому діяльнісний підхід дає змогу кожному магістранту усвідомити власні освітні потреби й можливості як фахівця-психолога в умовах неформальної освіти, що сприятиме формуванню сукупності мотивів до освоєння обраної професії.

Основними методологічними положеннями діяльнісного підходу, якими ми будемо керуватись в дослідженні проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, є такі:

- кожний майбутній магістр психології є відкритою саморегульованою системою, що прагне самовиразитись та самореалізуватись
- розвиток особистості майбутнього магістра психології відбувається у діяльності;
- практична підготовка є основною умовою успішної підготовки магістрантів-психологів;
- у процесі професійної підготовки магістрів психології важливого значення набувають мотиви як результат опредмечування та наповнення сенсом освітнього процесу;
- предметні (фахові) завдання, що пов'язані з особливостями діяльності магістра психології в умовах неформальної освіти, є тим засобом, що дасть змогу магістрантам перевірити набуті ними професійні знання та усвідомити важливість професійної підготовки.

Отже, діяльнісний підхід щодо проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти передбачає активну практичну діяльність магістрантів, яка досягається включенням у процес виконання різноманітних та різноаспектних професійних завдань. Така діяльність також забезпечить опредметнення та набуття сенсу їх подальшою професійною діяльністю в умовах

неформальної освіти. Діяльнісний підхід забезпечує перше наближення до особливостей професійної діяльності магістрів психології.

Конкретнонауковий рівень методології дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, на нашу думку, повинен бути представлений також і *аксіологічним підходом* (Р. Винничук [10], С. Вітвицька [11], І. Зязюн [17], Л. Нікогосян, Ю. Асєєва [21], А. Нікора [22] та ін.), який орієнтує процес професійної підготовки на формування у магістрантів сукупності цінностей, адже саме цінності визначають ставлення особистості до себе, навколишнього світу та професійної діяльності.

Категорія «*цінності*» розкривається як сукупність реальних предметів і абстрактних ідей, які мають високу значущість для суспільства або для окремої особистості (С. Вітвицька) [11, с. 64]. Отже, цінності особистості та цінності суспільства можуть відрізнятися, але повинні певним чином перетинатися, адже особистість не може існувати поза суспільством. Тобто цінності є тим, що наповнює сенсом існування особистості в суспільстві.

Підтвердження цьому знаходимо у праці І. Зязюна, який акцентує увагу на необхідності культивування у майбутнього фахівця системи *національних цінностей*, що пов'язані з досягненнями національної культури, мистецтва, науки і техніки та освіти [17, с. 11–12]. А. Нікора у своєму дослідженні також звертає увагу на систему цінностей особистості, яка містить індивідуальні егоцентричні цінності, сімейні (родинні) цінності, суспільні, громадянські й *національні цінності та загальнолюдські духовні цінності* [22, с. 222–223]. У праці Р. Винничук зустрічаємо категорію «*професійні цінності*», за якими особистість співвідносить власне життя та обрану професію [10]. Оскільки магістранти-психологи є вже сформованими культурними особистостями, то в контексті нашого дослідження особливу увагу слід приділяти саме тим цінностям, що пов'язані з їхньою майбутньою професійною діяльністю в умовах неформальної освіти.

Поряд з категорією «*цінності*» в аксіологічному підході важливе значення має й категорія «*ціннісні орієнтації*», яка є складовою частиною світогляду особистості та забезпечує їй високий рівень адаптації до життєдіяльності в умовах постійних змін (В. Беліков) [3, с. 79]. У ціннісних орієнтаціях своєрідними орієнтирами та регуляторами поведінки і діяльності особистості є її потреби і прагнення, що зумовлені оточенням та соціальною реальністю. Особистість орієнтується на те, що відповідає її інтересам, прагненням та імponує набутому досвіду (Р. Винничук) [10, с. 95]. Таким чином, у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів психології необхідно формувати систему

ціннісних орієнтацій, яка буде спрямовувати магістрантів на постійне самовдосконалення, професійний розвиток та ефективну професійну діяльність в умовах неформальної освіти.

Основними методологічними положеннями аксіологічного підходу, якими ми будемо керуватись в дослідженні проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, є такі:

- включення у зміст професійної підготовки майбутніх магістрів психології таких дисциплін, що сприятимуть усвідомленню прийняттю ними цінностей сучасного суспільства та ефективному вибору стратегічних орієнтирів досягнення професійної успішності в умовах неформальної освіти;

- необхідність переведення й трансформації професійно значущих цінностей на рівень конкретних цінностей кожного магістранта-психолога;

- формування системи ціннісних орієнтацій на постійне самовдосконалення, професійний розвиток та ефективну професійну діяльність в умовах неформальної освіти.

Отже, аксіологічний підхід до проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти передбачає формування у магістрантів-психологів системи ціннісних орієнтацій, які базуються на професійних цінностях і прагненнях особистості, що дасть їм змогу якнайкраще розкрити себе як фахівця в умовах неформальної освіти. Аксіологічний підхід виступає тим стрижнем, що пов'язує особистісний та діяльнісний аспекти конкретнонаукової методології дослідження.

Методологія дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти буде неефективною без *андрагогічного підходу* (Ж. Борщ [6], В. Буренко [7], Т. Десятов [14], С. Ізбаш, В. Усатий [18], С. Змєєв [16] та ін.), який передбачає розгляд особистості магістранта-психолога як дорослої людини, що підсилює суб'єктність у процесі професійної підготовки.

Андрогогічний підхід базується на розумінні освітнього процесу як процесу стимулювання, навчання та удосконалення дорослої людини у ході професійної підготовки, перепідготовки або підвищення кваліфікації (В. Буренко) [7, с. 8]. Отже, окреслюється методологічне поле застосування цього підходу – професійна підготовка, а також суб'єкт цього підходу – доросла людина. Зазначені положення цілком відповідають особливостям нашого дослідження.

Андрогогічний освітній процес, на думку Т. Десятова, має будуватися з урахуванням фізіологічних, вікових та соціальних особливостей суб'єкта навчання, до яких науковець зараховує такі: важливість усвідомлення дорослою особистістю власної самостійності і самокеруваності;

одним з джерел навчання є накопичений особистістю життєвий досвід у професії, суспільстві та побуті; мотивація до навчання дорослої особистості зумовлена необхідністю досягнення конкретної мети або вирішенням конкретних життєво важливих проблем; важливість невідкладної апробації та застосування набутих знань, вмінь, навичок та якостей на практиці; залежність ефективності навчання від часових, просторових, побутових, професійних та соціальних чинників [14, с. 10]. Водночас Ж. Борщ акцентує увагу на *самостійній роботі студента* як одному з засобів формування майбутнього фахівця на засадах андрагогічного підходу. На думку автора, саме такий вид діяльності дозволить реалізувати навчальну, розвивальну та виховну функції навчального процесу та сформувати особистісні риси, якими характеризується доросла людина. Це, зокрема, самостійність, наполегливість, організованість, добросовісність, працелюбність та самодисципліна, які відіграють ключову роль в самостійній роботі студента [6, с. 61].

С. Ізбаш та В. Усатий вважають, що саме андрагогічний підхід може забезпечити формування у майбутніх магістрів *компетентності навчатися впродовж життя*, яка є однією з ключових в умовах інформаційного суспільства. Автори також зазначають, що цей підхід певним чином забезпечує мотивацію магістрів, усвідомлення ними власної відповідальності за результати професійної підготовки та підвищення інтересу до особистісного і професійного розвитку [18, с. 228]. Зазначені позиції є досить інформативними для формування авторського бачення досліджуваного феномену та загального розуміння андрагогічного підходу в освіті.

Основними методологічними положеннями андрагогічного підходу, якими ми будемо керуватись у дослідженні проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, є такі:

- визначення та врахування індивідуальних пізнавальних інтересів та освітніх потреб кожного магістранта-психолога;

- широке використання у професійній підготовці активних та інтерактивних технологій навчання;

- забезпечення взаємозв'язку між особистісним і професійним розвитком магістрів психології;

- наведення прикладів практичного застосування набутих теоретичних знань і відомостей;

- забезпечення співпраці, взаєморозуміння та суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачами та студентами.

Отже, андрагогічний підхід до проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти передбачає розгляд магістранта як дорослої

людини, яка володіє певним досвідом, переконаннями та інтересами. Цей підхід деталізує особистість магістранта та підсилює його суб'єктну роль у процесі навчання.

З огляду на особливості досліджуваного феномену у методології дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти доцільно врахувати й *акмеологічний підхід* (О. Антонова [1], А. Боднар, Н. Макаренко [5], А. Деркач, Н. Кузьміна [13], С. Пальчевський [24], Л. Служинська [25] та ін.), який спрямовує процес підготовки на досягнення магістрантами вищого рівня зрілості й професіоналізму (акме) у майбутній професійній діяльності.

Метою акмеологічного підходу є орієнтація особистості на досягнення успіху в житті й професії, розвиток її творчого потенціалу, а також продовження періоду творчої діяльності, який визначається як акме – найвищий ступінь особистісної та діяльнісної зрілості особистості (А. Деркач, Н. Кузьміна) [13]. Поняття «акме» має неабияке значення у професійній підготовці магістрів-психологів, адже майбутня професійна діяльність в умовах неформальної освіти, як і будь-який складний процес, характеризується наявністю різних періодів – продуктивних та непродуктивних, творчих та нетворчих, підйомів і спадів тощо. Саме тому можливість продовження періоду творчості та продуктивної діяльності є дуже важливою для кожної особистості.

Водночас зазначимо, що поняття «акме» може мати різні значення. Так, акме може бути: 1) піком (вершиною) прогресивного розвитку особистості; 2) найвищим досягненням особистісного розвитку; 3) видатними результатами професійної діяльності (С. Пальчевський) [24]. Також акме є інтегральною формулою здоров'я, адже орієнтує на психофізіологічний, психосоціальний та духовно-моральний розвиток особистості, саморозвиток і збереження її здоров'я (О. Антонова) [1]. Таким чином, акме для майбутніх магістрів психології має і особистісну, і соціальну зумовленість.

Провідними категоріями оцінювання якості професійної діяльності у контексті цього підходу є категорії «*майстерність*» та «*професіоналізм*». Так, майстерність – це найвищий рівень розвитку професійних умінь, які базуються на творчому підході до діяльності, а «професіоналізм» – це досягнення стабільно високих результатів праці та їх якість (Л. Служинська) [25, с. 185]. Проте дана позиція відтворює лише аспекти професійної діяльності особистості, лишаючи поза увагою дослідниці особистісні аспекти, які характеризуються вирішальним впливом на майстерність та професіоналізм особистості майбутнього магістра психології.

Тому нам імпонує думка А. Боднар та Н. Макаренко, які вирізняють, крім категорії «*професіоналізм*», категорію «*зрілість*» як одну з основних категорій, якими оперує акмеологічний підхід. Зокрема, категорію «зрілість» науковці визначають як інтегральний показник досягнення акме, вершини на кожній сходинці навчання. Отже, може бути шкільна зрілість для першокласників, навчальна зрілість для випускників початкової школи, особистісна зрілість для випускників основної школи, соціальна зрілість для випускників середньої школи та професійна зрілість для випускників професійної школи. Категорія «професіоналізм» розуміється як вище досягнення в розвитку людини як суб'єкта праці та в результатах її професійної діяльності [5, с. 57]. Таким чином, категорія «зрілість» може бути розглянута як готовність магістранта-психолога до наступного кроку свого життя. Категорія «професіоналізм» розглядається як реалізація зазначеної готовності у професійній діяльності на оптимальному для особистості рівні.

Основними методологічними положеннями акмеологічного підходу, якими ми будемо керуватись в дослідженні проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, є такі:

- виявлення особистісних ресурсів майбутнього магістра психології, які сприятимуть досягненню вершин у професійній діяльності;
- актуалізація творчого потенціалу майбутнього магістра психології;
- стимулювання творчості та активності майбутніх магістрів психології у освітньому процесі;
- формування життєвих і професійних цілей майбутніх магістрів психології, які пов'язані з розумінням змісту і стратегії життя й роботи;
- формування соціального оптимізму майбутнього магістра психології як важливого засобу особистісного й професійного розвитку;
- допомога магістрантам-психологам у досягненні акме;
- застосування моделей продуктивної, малопродуктивної та непродуктивної професійної діяльності магістра психології в умовах неформальної освіти, що дасть змогу кожному магістранту визначити свої слабкі та сильні сторони як фахівця-психолога та інтенсифікувати процес професійної підготовки.

Отже, акмеологічний підхід до проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти зорієнтований на досягнення максимального для кожного магістранта рівня творчості й продуктивності у професійній діяльності в зазначених умовах. Цей підхід деталізує діяльнісний аспект конкретна наукової методології дослідження.

Висновки. Таким чином, конкретна науковий рівень методології дослідження проблеми підго-

товки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти представлений особистісним, діяльнісним, аксіологічним, андрагогічним та акмеологічним підходами. При цьому особистісний і андрагогічний підходи деталізують особистість магістранта психології (особистісний аспект), діяльнісний й акмеологічний підходи деталізують його професійну діяльність (діяльнісний аспект), а аксіологічний підхід виступає стрижнем, що пов'язує особистісний і діяльнісний аспекти.

Список використаної літератури:

1. Антонова О.Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. *Акмеологія – наука XXI століття* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 17–22.
2. Атанов Г. Обґрунтування та сутність діяльнісного підходу до навчання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 3. С. 85–93.
3. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностьный аспект : монография. Москва : Владос, 2004. 357 с.
4. Беляк О.М. Діяльнісний підхід до розвитку комунікативних якостей мовлення. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2011. № 11–12. С. 76–81.
5. Боднар А.Я., Макаренко Н.Г. Самореалізація творчого потенціалу людини: акмеологічний підхід. *Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота»*. 2017. Т. 199. С. 52–58.
6. Борщ Ж. Андрагогічний підхід до підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 55. С. 58–63.
7. Буренко В.М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ : ЦІППО, 2005. 20 с.
8. Вайнола Р.Х. Реалізація особистісно орієнтованого підходу в процесі професійно орієнтованої практики майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2011. Вип. 15. С. 28–32.
9. Викулина М.А. Личностно ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации. Нижний Новгород : Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. 296 с.
10. Винничук Р.В. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Молодий учений*. 2018. №2.2 (54.2). С. 93–96.
11. Вітвицька С.С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. 2015. Вип. 10. С. 63–67.
12. Дегтярьова Г., Якимович Т. Особистісний та діяльнісний підходи у післядипломній освіті інженерно-педагогічних працівників. *Вісник Львівського університету*. 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 369–377.
13. Деркач А.А., Кузьміна Н.В. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма. Москва, 1993. 267 с.
14. Десятов Т. Актуальні проблеми освіти дорослих у контексті глобалізації. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2012. № 1. С. 6–13.
15. Жигір В.І. Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 107–115.
16. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Москва : ПЕР СЭ, 2007. 272 с.
17. Зязюн І. Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2011. Вип. 1. С. 9–24.
18. Ізбаш С., Усатий В. Компетентність «навчатися впродовж життя» як складник андрагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2018. № 1. С. 224–232.
19. Коляда М. Використання діяльнісного підходу при формуванні інформаційної культури майбутніх економістів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 1. С. 46–58.
20. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
21. Нікогосян Л.В., Асеева Ю.О. Аксіологічний підхід у системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі. *Наука і освіта*. 2017. № 4. С. 33–38.
22. Нікора А.О. Теорія аксіологічного підходу в освіті та практика його реалізації в процесі предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 1. С. 221–226.
23. Овчинникова М.В. Особистісний підхід як методологічна основа дослідження особистісно орієнтованої підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2012. Вип. 37 (2). С. 264–272.
24. Пальчевський С.С. Акмеология – поклик майбутнього. *Акмеологія в Україні*. 2010. № 1. С. 7–13.

25. Служинська Л.Б. Акмеологічний підхід у процесі формування готовності у майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 5. С. 183–187.
26. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. Москва : Сентябрь, 1996. 96 с.
-

Ponomarenko O. Future masters in psychology professional training: specific theoretical level of methodology research in informal education

The article proves that revision of some framework parameters for future masters in psychology professional training in the context of the formation of their readiness for responsible and effective competitive activity in the conditions of informal education requires certain methodological research, in particular at specific theoretical level.

It is shown that methodological foundations of the study should be considered as a hierarchically constructed polymethodological system, which includes four levels, namely: philosophical, general theoretical, specific theoretical approach and specific practical research.

It is shown that among the most promising research approaches to the study on the issues of future masters in psychology professional training in the context of informal education at the specific theoretical methodological level are as follows: personal, activity, axiological, andragogical and acmeological approaches.

Their prospects are confirmed by the such aspects of masters in psychology professional training as: awareness of the specific conditions of their future professional activity in the context of informal education, lack of adequate means and methods of quasi-professional character, application of standardized means and methods, which don't take into account inner students' motivation and are not able to compete with informal educational services.

The desire to eliminate these shortcomings and optimize pedagogical potential of these approaches, determined the need for theoretical substantiation of their essence and evaluation of prospects for their empirical application.

It is emphasized that individual approach in educational process is based on the idea of personal identity.

Activity approach involves active practical activity of students getting their masters' degree, achieved by means of integrating into the teaching process of various diverse professional tasks.

Axiological approach is the core that connects personal and activity aspects of the specific theoretical research methodology at the level of human value orientations.

Andragogical approach suggests focusing on the students as adults with their experience, beliefs and interests. This approach specifies student's personality and enhances his or her subjective role in the learning process.

The purpose of acmeological approach is to orient an individual to reach success in life and career, to develop his or her creative potential, and, most importantly, to extend the period of creative activity, which is defined as acme – the highest degree of personal and activity maturity of the individual.

Key words: *informal education, masters in psychology, professional training, specific theoretical level of methodology, research approaches.*

УДК 5:378.015.31:316.42

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.25>**Н. В. Попенко**

фахівець

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Статтю присвячено обґрунтуванню критеріїв, показників і рівнів сформованості соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах дистанційного навчання. Критеріями означеної компетентності визначено: когнітивний (передбачає оволодіння магістрами системою соціально-гуманітарних знань, що створюють у майбутньому необхідну базу для успішної реалізації своїх професійних функцій під час трудової діяльності), мотиваційно-ціннісний (полягає у розумінні потреби магістра набуття певного соціального статусу у суспільстві, прагнення досягти успіху; у мотивах соціальної діяльності, у сформованості мотивації, настанов для побудови виробничих відносин; у ставленні до цінностей суспільного й особистісного порядку; у впевненості магістрів у цінності соціально-гуманітарних знань для майбутньої професійної діяльності), комунікативний (передбачає формування умінь ефективно спілкуватися, використовувати навички міжособистісної взаємодії; умінь коректно сприймати зауваження, критику, умінь довести свою позицію, умінь представляти результати наукових досліджень, умінь здійснювати педагогічну діяльність). Розкрито показники та методику діагностики рівнів сформованості соціально-гуманітарної компетентності. Визначено характеристики, що відображають зміст рівнів сформованості зазначеної компетентності, а саме: високий (висока позитивна мотивація до професійного зростання, усвідомлення необхідності отримання соціально-гуманітарних знань, прагнення до професійної самореалізації, постійного саморозвитку і самовдосконалення; вміння адекватно оцінювати власну професійну придатність; високий рівень творчої активності, міцність соціально-гуманітарних знань умінь і навичок.), середній (невисока позитивна мотивація до професійного зростання, недостатнє усвідомлення необхідності отримання соціально-гуманітарних знань; прагнення до професійної самореалізації в окремих навчальних ситуаціях, достатній рівень соціально-гуманітарних знань умінь і навичок), низький (відсутність мотивації до професійного зростання, відсутність усвідомлення необхідності отримання соціально-гуманітарних знань, відсутність інтересу до постійного саморозвитку та самовдосконалення; невміння адекватно сприймати власні помилки й оцінювати власну професійну придатність; наявність окремих соціально-гуманітарних знань умінь і навичок).

Ключові слова: соціально-гуманітарна компетентність, магістри природничих спеціальностей, критерії, показники, рівні сформованості соціально-гуманітарної компетентності.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство постійно змінюється у зв'язку зі стрімким розвитком високих інформаційних технологій. Як наслідок цього процесу, змінюються вимоги і до сучасного фахівця, зокрема фахівця природничої галузі. Зазначені зміни відображаються й у змісті вищої професійної освіти. Стратегічні законодавчі документи України з питань освіти: Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013) чітко визначають переорієнтацію пріоритетів освіти держави на особистість, на демократизацію і гуманізацію освітнього процесу, на європейські гуманістичні цінності та виміри. Отже, сучасна природнича вища професійна освіта повинна створювати умови для всебічного розвитку особистості, формування її світоглядної позиції, для постійного

розвитку та самовдосконалення. Крім здобуття міцних професійних знань, обсяг яких постійно зростає, сучасний фахівець природничого спрямування повинен розвивати нестандартне інноваційне мислення, володіти навичками якісної міжособистісної взаємодії, вміти спілкуватися рідною та іноземними мовами, усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку, вміти діяти соціально-відповідально та свідомо. Саме тому важливим напрямом процесу освітньо-професійного становлення майбутнього магістра у закладі вищої освіти (ЗВО) є соціально-гуманітарна підготовка. З огляду на вищесказане виникає потреба у формуванні соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничих спеціальностей, виокремлення критеріїв, показників і рівнів сформованості означеної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Засади компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівців розвивали у своїх працях Н. Бібік, І. Зимня, А. Мудрик, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський; проблеми соціально-гуманітарної підготовки фахівців негуманітарного профілю є предметом наукових студій О. Квасник, Н. Мачинської, Н. Микитенко, Т. Поясок, О. Федорцова; питання формування професійної компетентності фахівців в умовах інформаційного суспільства відображені у дослідженнях М. Згуровського, О. Романовського, Л. Товажнянського; соціальну, комунікативну та гуманітарну компетентність як складову частину професійної компетентності фахівців вивчають Н. Борбич, Т. Бутенко, А. Московська, І. Зарубінська, Т. Карпова, А. Літвінчук; значну увагу педагогів-науковців приділено питанням діагностики рівнів сформованості компетентності, визначенню критеріїв, показників і рівнів присвячені роботи Ю. Бабанського, В. Безпалька, Н. Кузьміної, Е. Луговської; проблеми впровадження дистанційного навчання досліджували В. Биков, В. Кухаренко, Л. Лещенко, В. Олійник, П. Стефаненко. Водночас аналіз наукових досліджень і практичного досвіду закладів вищої освіти, які готують майбутніх магістрів природничого спрямування, вказує на те, що проблема формування соціально-гуманітарної компетентності майбутніх фахівців природничої галузі, визначення критеріїв, показників і рівнів її сформованості ще не була предметом окремого наукового дослідження.

Метою статті полягає у визначенні критеріїв, показників і рівнів сформованості соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Соціально-гуманітарна підготовка посідає важливе місце у системі вищої професійної природничої освіти. Мета соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів полягає у формуванні світогляду молодшої людини, який би у найкращий спосіб поєднував її професійну діяльність із загальними світоглядними цінностями. Результатом соціально-гуманітарної підготовки є соціально-гуманітарна компетентність. Як вже було зазначено, аналіз науково-педагогічних досліджень компетентнісного підходу у вищій освіті свідчить про те, що визначення цієї категорії недостатньо відображено у психолого-педагогічній літературі. Деякі дослідники визначають соціально-гуманітарну компетентність як досвід конструктивного, адекватного природі людини вирішення проблем і задач у ситуаціях, пов'язаних із суб'єктивною реальністю, тобто з цінностями особистості, її установками, емоціями, переживаннями, відносинами [1].

Т. Карпова й А. Восковська гуманітарну компетентність розглядають як системну якість, що проявляється у готовності реалізувати свій професійний та особистісний потенціал, у знанні психофізіологічних особливостей людини, її потреб і способів їх задоволення відповідно до прийнятих культурних і соціальних норм, традицій; в умінні вирішувати стандартні та нестандартні ситуації, формувати культурні норми життєдіяльності; проводити моральну і культурну експертизу своєї професійної діяльності; у набутті професійних та особистісних сенсів, що направлені на власний розвиток, розвиток інших людей і суспільства загалом [2].

Спираючись на дослідження компетентнісного підходу, що були здійснені такими педагогами, як А. Алексюк, В. Байденко, І. Зимня, О. Савченко, А. Хуторський, про те, що будь-яка компетентність є системною якістю особистості та включає такі аспекти: когнітивний, діяльнісний, ціннісно-смиловий, ми визначаємо соціально-гуманітарну компетентність відповідно до такої структури: когнітивний аспект – знання особистісних та соціальних площин життєдіяльності, знання, постійне оновлення та поповнення особливостей національної та загальнолюдської культури; діяльнісний аспект – здатність ефективно вирішувати проблеми, пов'язані із суб'єктивною реальністю, здійснювати плідне міжособистісне та професійне спілкування, адекватно реагувати на різні ситуації, що виникають у соціальній і професійній життєдіяльності; ціннісно-смиловий аспект – здатність формувати й оновлювати систему особистісних, соціальних і професійних цінностей, виявляти та шукати можливості для постійного самовдосконалення та самореалізації.

Узагальнення результатів наукових розвідок із проблем формування соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничих спеціальностей, врахування особливостей майбутньої професійної діяльності фахівців природничої галузі дозволило нам виділити такі компоненти соціально-гуманітарної компетентності: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативний.

Когнітивний компонент передбачає сформованість у майбутнього фахівця природничої галузі соціально-гуманітарних знань, умінь і навичок та здатності майбутнього фахівця до використання цих знань, умінь і навичок на практиці; здатність аналізувати набуті знання, вміти самостійно здобувати нові знання, використовувати їх у своїй професійній діяльності; наявність знань про сутність, структуру, функції соціально-гуманітарної компетентності, девіантної поведінки, про сутність здорового способу життя; знання про суспільство, закономірності його розвитку, правила та способи поведінки у ньому; знання про якості особистості, що дозволяють успішно соціалізуватися в суспіль-

стві; уміння і навички управляти своїм емоційним станом, здатність до саморегуляції; знання про способи взаємодії людей у суспільстві; здатність до постійного оновлення та поповнення особливостей національної та загальнолюдської культури.

Мотиваційно-ціннісний компонент пов'язаний із мотивами, потребами та ціннісними орієнтирами майбутнього магістра природничої галузі, з його здатністю сприймати та розуміти глобальний світ, уміти орієнтуватися у ньому; усвідомлювати свою роль і призначення, уміти чітко обирати цільові орієнтації для своїх дій і вчинків у професійному та повсякденному житті, уміти діяти в нестандартних ситуаціях і здатність приймати виважені рішення. Цей компонент виражає ціннісне ставлення до самопізнання та саморозвитку майбутнього магістра природничого спрямування у процесі здобуття вищої професійної освіти у ЗВО, забезпечує прагнення до постійного саморозвитку, самовдосконалення і самоактуалізації в майбутній професійній діяльності.

Комунікативний компонент передбачає розвиток у майбутніх магістрів природничого спрямування здатності до здійснення міжособистісного та професійного спілкування, здатності до розуміння комунікативних ситуацій і їх учасників під час професійної діяльності; здатності спілкуватися як у режимі обговорення, так і в режимі суперечки; уміння слухати і розуміти співрозмовника, виявляти толерантність до співрозмовника [3]; уміння адекватно реагувати на різні ситуації соціального і професійного спілкування; уміння аргументувати свою думку.

Задля виявлення якісних характеристик сформованої соціально-гуманітарної компетентності нами було розроблено критерії, показники та методи педагогічної діагностики оцінювання її сформованості. Термін «критерій» (від грецького *kriterion* – засіб для міркування) визначається як ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь; мірило оцінки [4]. У педагогічних дослідженнях критерії визначають як ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики, а тому підлягають оцінці [5]. Стосовно визначення терміна «показник», то педагоги визначають його як кількісну характеристику явищ, які дають змогу зробити висновок про їхній стан у динаміці [6]. Нам імпонує думка С. Савченка [7], котрий визначає критерій як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чогось; судження, оцінки якогось явища, а під показниками – ступінь її прояву, за яким можна судити про її сформованість і розвиток. Критерії та показники тісно взаємопов'язані між собою, від якісного обґрунтованого вибору критеріїв значною мірою залежить правильний вибір системи показників, а якість показників залежить від того, наскільки вони повно й об'єктивно характеризують прийняті критерії [8].

Відповідно до структури соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничих спеціальностей нами було визначено такі критерії сформованості цієї компетентності: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативний.

Когнітивний критерій передбачає оволодіння майбутніми магістрами природничих спеціальностей системою міцних соціально-гуманітарних знань, які створять майбутньому фахівцю природничої галузі необхідну базу для успішної реалізації своїх професійних функцій під час трудової діяльності.

Мотиваційно-ціннісний критерій полягає у розумінні потреби майбутнього магістра природничої галузі набути певного соціального статусу у суспільстві, трудовому колективі; прагнення досягти успіху; у мотивах соціальної діяльності, у сформованості мотивації, настанов для побудови виробничих відносин; у ставленні до моральних норм і правил суспільства, до цінностей суспільного й особистісного порядку; у впевненості майбутніх магістрів у цінності соціально-гуманітарних знань для майбутньої професійної діяльності та можливостях соціально-гуманітарних дисциплін, що ними вивчаються, до формування соціально-гуманітарної компетентності.

Комунікативний критерій передбачає формування умінь ефективно спілкуватися з колегами та керівництвом, використовуючи навички міжособистісної взаємодії, умінь коректно сприймати та надавати зауваження, критику, умінь довести свою позицію до аудиторії фахівців і нефахівців, умінь інтерпретувати та представляти результати наукових досліджень, умінь здійснювати педагогічну діяльність.

Для кожного критерію соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничих спеціальностей нами було визначено показники, які характеризують його сформованість. Показниками когнітивного критерію соціально-гуманітарної компетентності є сформованість системи міцних теоретичних соціально-гуманітарних знань професійного, психологічного, педагогічного, соціального характеру, необхідних для реалізації своїх професійних функцій під час майбутньої трудової діяльності. Мотиваційно-ціннісний критерій характеризують такі показники, як усвідомлення мотивів навчальної та соціальної діяльності, усвідомлення цінності соціально-гуманітарних знань для майбутньої професійної діяльності; потреба у набутті соціально-гуманітарних знань і вмінь; прагнення досягати успіху; сформованість мотивації та настанов для побудови виробничих відносин; сформованість ставлення до моральних норм і правил суспільства, до цінностей суспільного й особистісного порядку. Для комунікативного критерію нами були виділені такі показники: здатність ефективно спілкуватися з колегами

та керівництвом, використовуючи навички міжособистісної взаємодії, здатність коректно сприймати та надавати зауваження, критику, вміння довести свою позицію до аудиторії фахівців і нефахівців, вміння інтерпретувати та представляти результати наукових досліджень, вміння здійснювати педагогічну діяльність.

Співвідношення критеріїв і показників сформованості соціально-гуманітарної компетентності дозволило визначити характеристики, що відображають зміст рівнів сформованості зазначеної компетентності, а саме: високий, достатній, низький.

Високий рівень сформованості соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничих спеціальностей характеризується високою позитивною мотивацією до професійного зростання під час соціально-гуманітарної підготовки, усвідомленням необхідності отримання соціально-гуманітарних знань, формування умінь і навичок із соціально-гуманітарних дисциплін, здатність застосовувати їх на практиці; прагненням до творчої та професійної самореалізації, стійким інтересом до постійного саморозвитку та самовдосконалення; вмінням адекватно сприймати власні помилки й оцінювати власну професійну придатність; високим рівнем творчої активності, глибиною та гнучкістю соціально-гуманітарних знань, умінь і навичок.

Середній рівень сформованості соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничих спеціальностей характеризується невисокою позитивною мотивацією до професійного зростання під час соціально-гуманітарної підготовки, недостатнім усвідомленням необхідності отримання соціально-гуманітарних знань, формування умінь і навичок із соціально-гуманітарних дисциплін і здатністю застосовувати їх на практиці лише в окремих професійних ситуаціях; прагненням до творчої та професійної самореалізації в окремих навчальних ситуаціях, нестійким інтересом до постійного саморозвитку та самовдосконалення; достатнім рівнем соціально-гуманітарних знань умінь і навичок, необхідних для виконання практичних завдань на достатньому рівні. Такий тип студентів здебільшого орієнтується на отримання позитивних оцінок.

Низький рівень сформованості соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничих спеціальностей визначається відсутністю мотивації до професійного зростання під час соціально-гуманітарної підготовки, відсутністю усвідомлення необхідності отримання соціально-гуманітарних знань, формування умінь і навичок із соціально-гуманітарних дисциплін; відсутністю прагнення до творчої та професійної самореалізації; у студентів немає інтересу до

постійного саморозвитку та самовдосконалення; вони не вміють адекватно сприймати власні помилки й оцінювати власну професійну придатність; наявність окремих соціально-гуманітарних знань умінь і навичок, необхідних для виконання практичних завдань.

Висновки і пропозиції. Таким чином, визначені критерії, показники та рівні є підґрунтям для здійснення об'єктивного аналізу поточного стану сформованості соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничих спеціальностей та аналізу результативності педагогічних впливів на досліджувану категорію фахівців шляхом впровадження технології організації соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах дистанційного навчання.

Список використаної літератури:

1. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : Запорізький держ. ун-т, 2003. 442 с.
2. Карпова Т.А., Восковская А.С. Гуманитарная компетентность студентов вуза. *Известия Московского государственного технического университета МАМИ*. 2014. № 1 (19). Т. 5. С. 165–170.
3. Федоренко О.І. Види комунікативних вмінь та їх роль у професійній діяльності працівників правоохоронних органів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія Педагогічні науки*. 2012. № 1. С. 21–28.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. Москва : Азбуковник, 2000. 940 с.
5. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 35–39.
6. Улятовская Е.А. Подготовка будущих учителей по активизации самостоятельной познавательной деятельности младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Измаил, 1998. 21 с.
7. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді у позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2004. 43 с.
8. Чубук Р.В. Критерії, показники та рівні професійної компетентності соціальних педагогів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія Психологія. 2008. Вип. 11. С. 253–263. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2008_11_30 (дата звернення: 18.08.2019).

Popenko N. Socio-humanitarian competence criteria, indicators and formation levels of masters of natural specialties under the distance learning conditions

The article is concerned with the substantiation of socio-humanitarian competence criteria, indicators and formation levels of the future Masters of Natural Sciences under the distance learning conditions. The criteria of the specified competence are defined: cognitive (involves the acquisition of the Master's system of socio-humanitarian knowledge, which will create the necessary basis for the successful implementation of their professional functions during their employment in the future), motivational value (involves the Master's understanding the need in social status, the desire to succeed, the motives of social activity, the formation of motivation, guidelines for building industrial relations, relation to the values of social and individual aspects, the Masters' confidence in the value of socio-humanitarian knowledge for the future professional activity), communicative (involves the formation of skills to communicate effectively using interpersonal skills; the ability to correctly perceive observations, criticism, the ability to prove their skills in pedagogical activity). Indicators and methods of diagnostics of socio-humanitarian competence formation levels are revealed. The characteristics reflecting the content of the levels of the specified competence are defined, namely: high (high positive motivation for professional growth, the awareness of the need to obtain socio-humanitarian knowledge, the desire for professional self-realization, constant self-development and self-improvement; the ability to adequately evaluate the levels of competence; creative activity, strength of socio-humanitarian knowledge of skills.), medium (low positive motivation for professional growth, insufficient awareness of the need to obtain socio-humanitarian knowledge, the desire for professional self-realization in certain educational situations, sufficient level of socio-humanitarian knowledge of skills, low (lack of motivation for professional growth, lack of awareness of the need for knowledge and social skills, lack of interest to constant self-development and self-improvement, inability to adequately perceive own mistakes and evaluate own professional suitability; availability of individual social and humanitarian knowledge of skills).

Key words: socio-humanitarian competence, Masters of Natural Sciences, criteria, indicators, socio-humanitarian competence levels.

Я. В. Поченюкстарший викладач кафедри романо-германської філології
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янука

ПРОБЛЕМА СТАТУСУ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ДИДАКТИЧНІЙ І МЕТОДИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті порушено проблему статусу комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови, взаємозв'язку і взаємозумовленості мовного, мовленнєвого, соціокультурного і стратегічного складників іншомовної комунікативної компетентності, ролі стратегічного компоненту як об'єднувального ланцюжка, який забезпечує комунікативну успішність у професійних і життєвих ситуаціях. Проблема полягає у соціальному замовленні суспільства на формування іншомовної комунікативної компетентності як мети філологічної освіти, дискусійності статусу і структури комунікативно-стратегічної компетентності в українській педагогіці та нерозробленості методичного супроводу реалізації мети мовної освіти. Матеріалом дослідження слугували праці вітчизняних і зарубіжних науковців, державні нормативні та європейські рекомендаційні матеріали з проблеми. Застосовані у процесі дослідження методи зумовлені специфікою аналізованої проблеми: аналіз та узагальнення теоретико-методологічної, науково-педагогічної та лінгводидактичної літератури; елементи порівняльного і системного аналізу з метою зіставлення різних поглядів на проблему; провідним на цьому етапі дослідження був описовий метод. У ході дослідження виявлено значні розбіжності в розумінні сутності іншомовної комунікативно-стратегічної компетентності, існуванні декількох підходів (компенсаторного, прагматичного, когнітивного) до визначення статусу і змісту комунікативно-стратегічної компетентності студентів-філологів. З'ясовано, що взаємозв'язок субкомпетентностей комунікативної іншомовної компетентності дозволяє зарахувати її до ключових і предметних. Автор пропонує вважати комунікативно-стратегічну компетентність ключовою в широкому розумінні цього поняття, оскільки вправне оперування комунікативними стратегіями й тактиками впливає на кінцевий результат аудиторного і позааудиторного спілкування, рівень володіння мовою в різних видах мовленнєвої діяльності. У процесі вивчення іноземної мови студентами комунікативно-стратегічна компетентність набуває статусу предметної професійної компетентності. Отже, проведене дослідження дає підстави визначити статус комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови як предметний, а рівень володіння цим типом компетентності випускників вишу – як професійний.

Ключові слова: комунікативна компетентність, ключовий, загальнопредметний, предметний статус комунікативно-стратегічної компетентності.

Постановка проблеми. Зміни у сучасному освітньому просторі вищої школи в Україні характеризуються впровадженням компетентнісного підходу, переглядом мети й результатів навчання іноземних мов, добором сучасного методичного інструментарію (підходів, принципів, технологій, методів, форм і прийомів навчання), що впливає на підготовку майбутніх учителів англійської мови. Кінцевою метою цього процесу є формування іншомовної комунікативної компетентності (далі – ІКК), яка розуміється вченими як здатність вирішувати засобами іноземної мови актуальні завдання спілкування у побутовій, навчальній, виробничій і культурній сферах життя; вміння користуватися фактами мови й мовлення для реалізації цілей спілкування [1]. Для реалізації визначеної мети потрібно мати чітке уявлення про сутність ІКК, структурні та змістові особливості цього складного ієрархічного утворення. На жаль, в українській

лінгводидактиці існує термінологічна неузгодженість у функціонуванні понять «комунікативна компетентність», «комунікативно-стратегічна», «навчально-стратегічна» та інших видів субкомпетентностей ІКК; невизначеність статусу комунікативно-стратегічної компетентності (ключовий, загальнопредметний, предметний), ієрархічних зв'язків між зазначеними видами компетентностей тощо. Отже, проблема полягає у соціальному замовленні суспільства на формування іншомовної комунікативної компетентності як мети філологічної освіти, дискусійності статусу і структури комунікативно-стратегічної компетентності в українській лінгводидактиці та нерозробленості методичного супроводу реалізації мети мовної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові засади вирішення проблеми закладені у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників (Е. Азімов, Г. Александрова, Л. Бахман,

Н. Білоноженко, О. Ванівська, О. Задорожна, А. Залевська, Г. Каспер, М. Кенел, Р. Мільруд, С. Ніколаєва, Р. Оксфорд, Т. Олійник, М. Оліяр, Н. Остапенко, В. Рябоконт, М. Свейн, Д. Терещук, Д. Хаймз, О. Шевченко, В. Шовковий, Т. Шовкова, Н. Щерба, А. Щукін та ін.).

Аналіз публікацій із проблеми дослідження засвідчив розбіжності в поглядах учених на структурні та змістові складники ІКК, серед яких більшість виокремлює мовний, мовленнєвий, соціокультурний і стратегічний (навчально-стратегічний), а також різні підходи до трактування сутності та функційного навантаження цього компонента ІКК. Так, першим із підходів у хронологічному аспекті став т. зв. компенсаторний, що бере початок у працях М. Кенела і М. Свейна, котрі розглядали стратегічний компонент як досконале володіння стратегіями вербального та невербального спілкування, які можуть бути задіяні, щоб компенсувати зрив у ньому, викликаний наявними умовами ситуації спілкування, що його обмежують, або недосконалою компетентністю в одній або декількох сферах комунікативної компетентності, і щоб підвищити ефективність процесу спілкування [2]. Подібний погляд знаходимо у працях Л. Бахмана, який визначав стратегічну компетентність як спосіб уникнення труднощів у спілкуванні, основу для ефективного використання лінгвістичних ресурсів [3]. Зазначимо, що таке розуміння використання стратегій переважно в компенсаторній функції притаманне й сучасним дослідникам (Е. Азимов, О. Задорожна, А. Щукін, О. Яшенкова та ін.). У Новому словнику методичних термінів стратегічну компетентність розуміють як здатність компенсувати у процесі спілкування недостатність знання мови, а також мовленнєвого і соціального досвіду спілкування особистістю іноземною мовою [4, с. 295]. О. Задорожна акцентує увагу на компенсації недостатнього рівня володіння мовою та відсутності певного соціального досвіду, вона розуміє стратегічну компетентність як здатність використовувати вербальні й невербальні стратегії для запобігання й усунення труднощів у спілкуванні, а також максимального досягнення поставлених цілей, удосконалення володіння мовою, отримання мовленнєвого і соціального досвіду за умов недостатньої КК співрозмовників або у несприятливій мовленнєвій ситуації [5, с. 106]. На нашу думку, компенсаторний характер стратегічної компетентності у вивченні іноземної мови є важливим, але цей підхід дещо звужує сутність цього компоненту ІКК. У сучасних наукових розвідках пропонується дещо ширше його розуміння в межах комунікативного підходу до вивчення іноземних мов за рахунок акцентування на успішному спілкуванні з використанням комунікативних стратегій і тактик.

Прихильники іншого (прагматичного) підходу розглядають стратегічний компонент у межах прагматичного складника ІКК (Л. Бахман, В. Шовковий, Т. Шовкова та ін.). Вони пропонують досліджувати стратегічну компетентність у співвіднесенні з прагматикою мовлення як здатність користуватися комунікативними стратегіями та реалізувати їх за допомогою системи тактик, вербальних, невербальних і паравербальних засобів комунікації [6, с. 81].

На сучасному етапі розвитку української лінгводидактики домінуючим є когнітивний (навчально-пізнавальний) підхід, поширений у сфері вивчення іноземних і рідної (української) мов (О. Задорожна, С. Ніколаєва, Л. Овсієнко, Т. Олійник, М. Оліяр, Н. Остапенко, М. Пентиліук, В. Рябоконт та ін.). Наприклад, у словнику-довіднику з лінгводидактики подається таке визначення стратегічної (діяльній) компетентності: це сформованість загальнонавчальних, організаційних, контрольних-оцінних, творчих умінь, ціннісного орієнтування, які розвивають когнітивні здібності, опанування стратегіями, що визначають оптимальність мовленнєвої діяльності, спрямованої на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем [7, с. 65]. Найбільш поширеним цей підхід є в методиці викладання української мови, що відображено в численних Концепціях, Держстандартах, програмах та інших нормативних документах, у яких виокремлюється стратегічна (діяльній) субкомпетентність. Отже, прихильники когнітивного підходу акцентують увагу на досвіді навчання, розвитку самостійності в отриманні знань, формуванні загальнонавчальних умінь і навичок, тобто на застосуванні навчальних стратегій і тактик. Компромісний варіант пропонує у своїх роботах С. Ніколаєва, яка виокремлює навчально-стратегічну компетентність у складі ІКК, що містить навчальний і стратегічний компоненти [8, с. 15]. Найбільше нам імпонують погляди вчених, що ще не оформилися в окремий підхід, але результати їх досліджень дозволяють порушувати питання про визначення статусу комунікативно-стратегічної компетентності на підставі провідної функції стратегічного компоненту ІКК – об'єднувальної (Н. Білоноженко, І. Потюк, Л. Овсієнко, Д. Терещук та ін., Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти тощо).

Отже, аналіз літератури з проблеми дослідження виявив відсутність загальноприйнятих тлумачень сутності стратегічного складника ІКК, а питання статусу комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови взагалі не порушувалося в українській лінгводидактиці.

Мета статті – на основі аналізу літератури визначити статус іншомовної комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

лійської мови, обґрунтувати доцільність виокремлення цього типу компетентності як складника комунікативної іншомовної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Матеріалом дослідження слугували праці вітчизняних і зарубіжних науковців, державні нормативні та європейські рекомендаційні матеріали з проблеми. Застосовані у процесі дослідження методи зумовлені специфікою аналізованої проблеми: аналіз та узагальнення теоретико-методологічної, науково-педагогічної та лінгводидактичної літератури; елементи порівняльного та системного аналізу з метою зіставлення різних поглядів на проблему; провідним на цьому етапі дослідження був описовий метод.

Реалізація мети потребує розгляду таких дидактико-методичних понять, як «ключовий, загальнопредметний, предметний статус комунікативної компетентності», взаємозв'язок мовленнєвої, мовної, соціокультурної та стратегічної субкомпетентностей ІКК, можливість і доцільність виокремлення комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови тощо.

Вивчення праць українських дидактів і міжнародних експертів із питань вивчення мови дозволяє погодитися з поглядами вчених, за якими комунікативна компетентність може розглядатися як ключова, загальнопредметна та предметна, що дає підстави вважати її лінгводидактичним феноменом [9]. Нам важливо з'ясувати різницю між ключовою та предметною КК. Ключові компетентності, на думку науковців, – це здатність особистості застосовувати в конкретному виді спілкування знання мови, способи взаємодії з людьми, що оточують її та перебувають на відстані, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями; універсальні компетентності, які застосовуються в різноманітних життєвих ситуаціях і необхідні для успішної реалізації людиною всіх основних життєвих ролей: громадянина, сім'янина, члена суспільства, захисника вітчизни, працівника, це своєрідний ключ до успішного життя людини в суспільстві [10, с. 58–60]. Комунікативна компетентність як предметна є невід'ємним складником структури мовної освіти, передбачає оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності, основами культури усного й писемного мовлення, базовими вміннями та навичками використання мови в різних сферах і ситуаціях [10]. Н. Голуб вважає, що підставою для розрізнення термінів «комунікативна компетентність (ключова)», «комунікативна компетентність (предметна)» є передусім сфера функціонування і призначення компетентності, а саме: 1) сфера предметної КК – навчальний процес, міжособистісне спілкування; призначення – сприяти розв'язанню різноманітних навчальних завдань у межах змодельованих комунікативних ситуацій, налагодженню міжосо-

бистісних стосунків; 2) сфера ключової КК – різні суспільні сфери життя; призначення – сприяти розв'язанню життєво важливих завдань у цих сферах, соціалізації людини, зміцненню власних життєвих позицій, розвитку міжособистісних стосунків [10, с. 59]. Отже, ІКК є ключовою, бо забезпечує використання англійської мови в подальшому професійному житті, спілкуванні за межами нашої країни, євроінтеграційних процесах, самореалізації особистості, і водночас є предметною, оскільки використовується в навчальному процесі, удосконалює володіння мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності. Міжнародні експерти зазначають, що у країнах, які мають досвід реалізації компетентнісного підходу до змісту освіти, виокремлюють певні тенденції щодо спроби укладання системи компетентностей на різних рівнях змісту, а саме: надпредметні компетентності, які виконують функцію «парасольки» над усім предметом навчання, їх називають базовими, ключовими; загальнопредметні (їх набувають протягом вивчення того чи іншого предмета чи циклу предметів; спеціальнопредметні (набуваються у процесі вивчення предмета протягом року чи ступеня навчання). В Україні Концепції навчання мови, Держстандарти орієнтують учителів на такий реєстр компетентностей: 1) предметні; 2) ключові; 3) професійні (набуваються у процесі навчання в коледжі або виші).

З огляду на це ІКК майбутніх учителів англійської мови є одночасно предметною та професійною.

Сучасні лінгводидактичні праці розглядають ІКК як інтегративне утворення, до складу якого входять 4–5 компонентів, що можуть різнитися своїми назвами. Так, у методиці викладання української мови це мовний, мовленнєвий, соціокультурний і діяльнісний (стратегічний) компоненти. У методиці викладання іноземних мов виокремлюють мовну, мовленнєву, лінгвосоціокультурну, навчально-стратегічну компетентності [8, с. 13]. Щодо взаємозв'язку зазначених складників, то більшість науковців акцентує увагу на зв'язку мовної та мовленнєвої компетентностей, необхідності врахування лінгвосоціокультурного контексту.

Важливими для нас вважаємо результати дисертаційного дослідження М. Оліяр, котра побудувала модель взаємозв'язків між компонентами (субкомпетентностями) комунікативної компетентності як предметної: мовним, мовленнєвим, соціокультурним, прагматичним і стратегічним [11, с. 24]. Стратегічна компетентність у пропонованій моделі розміщена в центрі чотирикутника, їй підпорядковані комунікативні стратегії та тактики. Слід зазначити, що лінгводидакти (О. Бескорса, Н. Білоножка, І. Задорожна, С. Ніколаєва, Т. Олійник, М. Оліяр, Н. Щерба та ін.) до змісту стратегічної компетентності відносять комунікативні й навчальні стратегії. Подібне розуміння зна-

ходимо і в Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти, в яких серед комунікативно-мовленнєвих компетентностей не виокремлюється стратегічний складник, оскільки від нього залежить мовна компетентність (реалізація комунікативного задуму за допомогою адекватних мовних засобів), мовленнєва (комунікативні стратегії передбачають використання певних видів мовленнєвої діяльності), соціокультурна або лінгвосоціокультурна (виконується певна соціальна роль у певному культурному контексті, що вимагає наявності лінгвокультурологічних знань). Об'єднувальним компонентом виступають стратегії, які тлумачаться європейськими експертами як мовленнєві засоби, які користувач мовою застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, активізації вмінь і навичок, аби задовольнити комунікативні потреби в певному контексті й успішно виконати поставлене завдання у найбільш зрозумілій або найбільш економній можливий спосіб залежно від конкретної мети [9, с. 57]. Автори рекомендацій зауважують, що застосування комунікативних стратегій може розглядатися як реалізація когнітивних (навчальних) принципів «планування», «виконання», «контролю» та «корекції» у різних видах мовленнєвої діяльності, тобто комунікативні й навчальні стратегії виступають важливим засобом формування ІКК. У працях Н. Білоножко, І. Потюк, Д. Терещук також розглядаються зв'язки між складниками ІКК, акцентується увага на об'єднувальній функції стратегічного складника ІКК. Д. Терещук дійшов висновку, що стратегічна компетентність – з'єднувальна ланка між лінгвосоціокультурною, мовною та мовленнєвою компетентностями, що забезпечує комунікативну успішність співрозмовника та максимальну ефективність спілкування [12, с. 257].

Висновки і пропозиції. Усе зазначене вище свідчить про неоднаковий статус стратегічної та інших субкомпетентностей ІКК, важливість стратегічної компетентності для формування й удосконалення мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної та прагматичної компетентностей, що дозволяє нам стверджувати про можливість і доцільність існування терміна «комунікативно-стратегічна компетентність» у межах ІКК. Зазначимо, що цей термін функціонує в методиці викладання німецької мови (В. Шовковий, 2014–2018) та методиці викладання української мови (М. Оліяр, 2014–2018), але без обґрунтування статусу та ієрархічних зв'язків у межах ІКК.

Таким чином, у процесі дослідження з'ясовано, що взаємозв'язок субкомпетентностей комунікативної іншомовної компетентності дозволяє зарахувати її до ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей. Автором запропоновано вважати комунікативно-стратегічну компе-

тентність ключовою в широкому розумінні цього поняття, оскільки вправне оперування комунікативними стратегіями й тактиками впливає на кінцевий результат аудиторного й позааудиторного спілкування, рівень володіння мовою в різних видах мовленнєвої діяльності. У процесі вивчення іноземної мови студентами комунікативно-стратегічна компетентність набуває статусу предметної професійної компетентності.

Отже, проведене дослідження дає підстави говорити про доцільність функціонування терміна «комунікативно-стратегічна компетентність», визначити статус комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови як предметний у процесі навчання у виші та ключовий у життєвій, культурній, туристичній сферах, а рівень володіння цим типом компетентності випускників вишу – як професійний.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне вирішення проблеми. Подальшого вивчення потребують питання конкретизації змісту комунікативно-стратегічної компетентності, типології навчальних і комунікативних стратегій, визначення об'єкта і критеріїв оцінювання іншомовної комунікативно-стратегічної компетентності, показників її розвитку та засобів формування.

Список використаної літератури:

1. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. Москва : Астрель : АСТ: Хранитель. 2007. 746 с.
2. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. № 1. 48 s.
3. Bachman L. *Fundamental Considerations in Language Teaching*. Oxford, 1990.
4. Азимов Э., Щукин А. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Икар, 2010. 448 с.
5. Задорожна О.І. Сутність поняття стратегічної компетентності в сучасній лінгводидактиці. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 2 (41). С. 102–108.
6. Шовковий В. Комунікативно-стратегічна компетентність в контексті розроблення змісту навчання майбутніх філологів німецької мови (початковий етап). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2018. № 2. С. 81–88.
7. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / кол. авторів за ред. М. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2003. 320 с.
8. Ніколаєва С. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.

9. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу). *Укр. мова і літ. в шк.* 2012. № 4. С. 51–64.
10. Оліяр М.П. Теоретико-методологічні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. ... дис. док. пед. наук : 13.00.02 ; 13.00.04. Одеса, 2016. 43 с.
11. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
12. Терещук Д.Г. Проблема іншомовних мовленнєвих стратегій та їх класифікацій у методиці навчання іноземних мов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка.* 2011. Вип. 92. С. 295–299.
-

Pocheniuk Ya. The problem of the status of communicative and strategic competence of future English teachers in didactic and methodological literature

The article deals with the problem of the status of communicative and strategic competence of future English teachers, the interconnection and interdependence of linguistic, speech, sociocultural and strategic components of foreign language communicative competence, the role of the strategic component as a unifying chain which provides a communicative success in professional and living situations. The problem is the social for the formation of foreign language communicative competence as the goal of philological education, the discussion of the status and structure of communicative and strategic competence in Ukrainian pedagogy and the lack of methodological support for the language education aim realization. The materials of the study were the works of domestic and foreign scientists, state regulatory and European reference materials on the problem. The methods used in the research are conditioned by the analyzed problem specificity: analysis and generalization of theoretical and methodological, scientific-pedagogical and linguodidactic literature; elements of comparative and systematic analysis to compare different perspectives on the problem; the descriptive method was the leading one at this stage of the study. The study revealed significant differences in understanding the essence of foreign language communicative and strategic competence, the existence of several approaches (compensatory, pragmatic, cognitive) to determine the status and content of communicative and strategic competence. It is found that the interconnection of subcompetences of communicative foreign language competence allows to assign it to key and substantive ones. It is offered to consider communicative and strategic competence as key in the broad sense of the term, since the proper management of communicative strategies and tactics influences the final result of auditory and extra-auditory communication, the level of language proficiency in different types of speech activity. In the process of a foreign language learning, communicative and strategic competence obtains the substantive professional competence status. So, the conducted research allows to determine the status of communicative and strategic competence of future English teachers as substantive, and the level of proficiency in this type of competence as professional.

Key words: *communicative competence, key, subject-specific, substantive status of communicative and strategic competence.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.27>**С. О. Приходько**кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету міського господарства
імені О. М. Бекетова

АЛЬТЕРНАТИВНІ ФОРМИ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У статті розглядається питання альтернативних варіантів організації контролю знань у навчанні іноземної мови студентів технічних університетів. Автор підкреслює, що задачею контролю повинен бути аналіз ходу навчального процесу, оцінка результатів, надання необхідних порад, для чого необхідно встановити диференційовані параметри оцінки за видами мовленнєвої діяльності й аспектам мови, забезпечити їх якісну і кількісну інтерпретацію, що становить особливу складність при комплексному навчанні мовної діяльності. Автор аналізує переваги і недоліки такого сучасного виду оцінювання, як тестування, і зазначає, що ця форма контролю не дозволяє перевіряти й оцінювати високі, продуктивні рівні знань, пов'язані з творчістю, у ньому присутній елемент випадковості.

Методами альтернативного оцінювання автор називає анкетування, метод комунікативних завдань, метод пробного іспиту та мовне портфоліо, наводить їх характеристики і приклади використання у викладанні англійської мови студентам технічних спеціальностей. У процесі навчання іноземних мов анкетування використовується для визначення рівня інформованості респондентів, виявлення їх оціночних суджень, думок, відносин, мотивів вивчення предмета, ставлення до іноземної мови, курсу навчання загалом або окремих його частин, методики навчання, що використовує викладач. Метод комунікативних завдань широко застосовується для рубіжного контролю. Метод пробного іспиту дозволяє студентам на практиці познайомитися з процедурою іспиту, виявити свої «сильні» та «слабкі» сторони, обрати стратегії, що необхідно розвивати для успішного складання іспиту; проконтролювати рівень навченості за пройденим мовним матеріалом, що дає можливість скорегувати навчальний план, повторити ті чи інші теми. Мовне портфоліо студента містить матеріали, накопичені за весь період навчання.

Автор доходить висновку, що альтернативні методи контролю здатні не тільки доповнювати традиційні техніки контролю іноземної комунікативної компетенції студентів, а й служити засобом перетворення ситуації педагогічного вимірювання в навчальну ситуацію.

Ключові слова: *контроль знань, альтернативні форми контролю, оцінювання, навчальна діяльність.*

Постановка проблеми. Процес інтеграції України у світовий економічний простір не може не позначатися на багатьох тенденціях сучасного життя, особливо у галузі вищої освіти. Зміни, що відбуваються сьогодні, відображають перехід від традиційної системи освіти до продуктивних освітніх технологій, орієнтованих на самостійну навчальну діяльність студентів. Специфічною особливістю сучасного етапу розвитку вищої освіти є новий погляд на соціальні ролі його учасників: студент стає не тільки «споживачем» інтелектуальної та духовної культури, але й співавтором свого творчого розвитку в різноманітних формах індивідуальної та спільної з викладачем й іншими студентами діяльності. За цих умов актуальності набуває питання контролю навчальних досягнень, оскільки процес оцінювання результатів діяльності студентів є важливою складовою частиною освітнього процесу й інструментом впливу на мотивацію до вивчення дисциплін. Він забезпечує

систематичний збір актуальної інформації, інтерпретація якої дозволяє зробити висновки як про рівень знань студента, так і про навчальні програми і навчальний процес загалом. Проблема сучасного етапу розвитку освіти, зокрема викладання іноземної мови у закладах вищої освіти, полягає в тому, що традиційні види контролю та способи атестації мають певні недоліки, серед яких і недостатня об'єктивність оцінювання, нерідко суб'єктивне ставлення викладача до студента, що може проявлятися при проведенні будь-якого виду контролю. Ефективне оволодіння іноземною мовою як засобом, що забезпечує потреби професійної та соціальної діяльності, передбачає насамперед уміння самостійно, крізь усе життя, працювати над вивченням мови й поповнювати свої знання та вміння, розвивати власну комунікативну й інформативну культуру. Цими причинами викликана необхідність пошуку альтернативних видів оцінювання знань студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує значний інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців до проблеми, що розглядається. Вагомими є наукові доробки щодо педагогічних підходів до розуміння навчання і оцінювання знань як цілісної системи компонентів, що містить мету, зміст, процес навчання і контролю знань (Ш. Амонашвілі, А. Андреев, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Р. Гришкова, Н. Дайрі, І. Лернер, І. Підласий, О. Пометун, М. Скаткін, Н. Талізін, Г. Юдіс та ін.). Питання здійснення контролю з погляду методики викладання іноземних мов розглядалися у роботах І. Бім, О. Вишневецького, Н. Гез, О. Ніколаєва, Г. Рогової, С. Шатілова та ін. Формування і перевірка складників іншомовної компетентності стали об'єктом уваги у дослідженнях Л. Ашкінової, Ю. Головач, В. Голубець, К. Заруцької, І. Кошман, Я. Крапчатової, Н. Красюк, І. Курдюмової, М. Мітіної, Н. Сасенко, В. Овчаренко, В. Панченко, О. Української, Т. Король та ін. Питання тестування у навчанні іноземної мови розроблялися Д. Андерсоном, І. Булахом, В. Коккотою, С. Ніколаєвим, О. Петрашук, А. Рапопорт, Д. Русселом, Ю. Х'юзом. Водночас, незважаючи на активний інтерес науковців до проблематики, пов'язаної з питаннями організації контролю знань у навчанні іноземної мови, він досі у практиці залишається дуже близьким до традиційних форм навчання і не розкриває всіх можливостей альтернативного оцінювання досягнень студентів.

Метою статті є розгляд альтернативних форм оцінювання знань студентів у навчанні іноземної мови (тестування, анкетування, метод комунікативних завдань, метод пробного іспиту та метод мовного портфоліо), аналіз особливостей їх використання у навчальному процесі технічного ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Контроль у процесі навчання іноземної мови допомагає визначити рівень сформованості у студентів мовленнєвих навичок і умінь, діагностувати труднощі, що можуть відчувати студенти у процесі засвоєння мовного матеріалу, оцінювати ефективність прийомів і способів навчання, застосовувати нові засоби, поєднувати форми і методи навчання та самостійної роботи, що дає змогу ефективно реалізовувати поставлені дидактичні завдання. Оцінювання слід розглядати не як підрахунок помилок, репресивний захід, а як вимір досягнень і стимул до подальшого навчання.

Важливою вимогою до будь-якої форми контролю є об'єктивність отриманих результатів, що дозволяє дати точну оцінку і визначити рекомендації для корекції навчальної мовленнєвої діяльності студентів і методичної діяльності викладача. Завдання викладача як організатора процесу оцінювання полягає в тому, щоб не переривати навчальний процес для процедур вимірювання

результатів, не відокремлювати зміст контролю від змісту навчання (такий поділ характерний для міжнародних іспитів з англійської мови), не обмежувати отримані результати описом прогалин у знаннях студентів, не ігнорувати показники приросту знань за певний період і не підмінити аналіз індивідуальних показників простим порівнянням із програмною нормою. Щоб можна було проаналізувати хід навчального процесу, оцінити результати контролю, надати необхідні поради, необхідно встановити диференційовані параметри оцінки за видами мовленнєвої діяльності й аспектами мови, забезпечити їх якісну і кількісну інтерпретацію, що становить особливу складність при комплексному навчанні мовної діяльності.

Аби врахувати усі зазначені вище вимоги, традиційні прийоми контролю, такі як опитування, аудіювання, усний / письмовий переклад, виконання письмових завдань необхідно доповнювати сучасними альтернативними техніками, що стимулюють студентів до більш активного прояву своєї суб'єктності, розвитку автономності, усвідомлення цілей вивчення іноземної мови та побудови своєї власної стратегії та траєкторії навчання.

Перехід освіти на рейтингову систему оцінювання актуалізував такий вид контролю, як тести, що активізують самостійну роботу студентів, роблять її ритмічною і систематичною протягом семестру, сприяють диференціації й оптимізації організації контролю навчальної діяльності студентів. Сучасне тестування науковці визначають як «стандартизований та об'єктивний метод контролю й оцінювання знань, умінь і навичок студентів, що встановлює рівень підготовки та їхню відповідність освітнім стандартам у конкретній галузі знань» [1, с. 38], «спеціально підготовлений набір завдань, що дозволяє адекватно оцінити знання учнів за допомогою статистичних методів» [4, с. 9].

Н. Кожем'яко наводить такі переваги використання тестового контролю знань студентів: можливість застосування як засобу всіх видів контролю, а саме базового і початкового, поточного і тематичного, рубіжного і залікового, підсумкового й екзаменаційного, а також самоконтролю; можливість детальної перевірки рівня засвоєння кожного змістовного модуля дисципліни; економія навчального часу під час поточного контролю знань, об'єктивність оцінювання результатів навчання; мінімізація емоційного впливу викладача на студента; наявність чіткої однозначної відповіді, можливість комп'ютеризованого у локальній мережі та паперового варіанта тестування, урахування індивідуальних особливостей студентів; висока змістовна обґрунтованість тестового контролю тощо [2, с. 113].

У сучасній теорії та практиці тестового контролю нараховується понад 20 різновидів тестів залежно від мети, характеру і функцій контролю,

форми відповіді. У рамках кожного типу можна виділити кілька видів тестових завдань залежно від форми варіантів відповідей: альтернативний вибір (правильно / неправильно); зіставлення пар із двох колонок за певними ознаками; одиночний вибір однієї правильної відповіді з декількох запропонованих; множинний вибір – вибір кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів; визначення порядку окремих слів або словосполучень для побудови грамотного речення; завершення незакінченого речення за змістом; підстановка пропущених слів у тексті. Список можливих типів питань не обмежується цим переліком і може бути істотно розширено залежно від конкретних дидактичних цілей за рахунок комбінації різних варіантів і включення в них мультимедійної інформації.

Але контроль у формі тесту не позбавлений і певних недоліків. Так, тестування не дозволяє перевіряти й оцінювати високі, продуктивні рівні знань, пов'язані з творчістю, тобто імовірнісні, абстрактні та методологічні знання. Широта охоплення тем у тестуванні має і зворотну сторону: студент, на відміну від усного або письмового іспиту, не має достатньо часу для глибокого аналізу теми. У тестуванні присутній елемент випадковості. Наприклад, студент, який не відповів на просте питання, може дати правильну відповідь на більш складне. Причиною цього може бути як випадкова помилка у першому питанні, так і вгадування відповіді у другому. Це спотворює результати тесту і призводить до необхідності врахування ймовірнісної складової частини при їх аналізі.

Н. Проценко звертає увагу й на інші вади тестового контролю знань, такі як можливість оцінки лише кінцевого результату (правильно – неправильно) при застосуванні тестів закритого типу, тоді як сам процес, що привів до нього, не розкривається; психологічний недолік – стандартизація мислення без врахування рівня розвитку особистості; тестові завдання дозволяють перевірити лише обмежену частину знань і не можуть повністю замінити інші форми перевірки, хоча вони й відкривають багато нових можливостей перед викладачем [6, с. 520].

О. Пометун [5] методами альтернативного оцінювання називає експрес-опитування, розширене опитування (повна відповідь із поясненням положень і наведенням аргументів), творче завдання, спостереження з використанням оцінювальних рубрик, самооцінка. До альтернативних методів контролю ми відносимо анкетування, метод комунікативних завдань, метод пробного іспиту і мовне портфоліо. Охарактеризуємо більш детально наведені методики.

Анкетування (*questionnaires*) як один з основних методів наукового дослідження у соціології, психології, що широко застосовується і в педагогіці,

здійснюється за допомогою анкет тематично обґрунтованої сукупності питань, сконструйованих із метою оперативного виявлення деяких якісних і кількісних характеристик об'єкта або предмета опитування.

Анкети, що застосовуються у процесі навчання іноземних мов, за метою можна розділити на дві групи. До першої відносять анкети, які використовуються для визначення рівня інформованості респондентів, виявлення їх оціночних суджень, думок, відносин. Ці анкети з'ясовують такі, наприклад, питання, як знання студентами країнознавчого матеріалу, структури навчальної діяльності, індивідуальної стратегії засвоєння іноземної мови і т. ін. За допомогою анкет другої групи визначають мотиви вивчення предмета, ставлення до іноземної мови, курсу навчання загалом або окремих його частин, методики навчання, що використовує викладач. Така анкета може допомогти викладачеві з'ясувати більш детально те, як студенти оцінюють власні знання з іноземної мови, що розглядають як слабкі та сильні сторони своєї підготовки. Формат анкет також може бути різним: складання списків (*listing*), до яких студенти записують найбільш проблемний для освоєння матеріал; класифікація переваг (*ranking preferences*) – ранжування студентами завдань, які вони обирають насамперед; класифікація проблем (*ranking problems*) – виділення таких мовних сфер, що є для них важкими; питання множинного вибору (*multiple choice questions*) – студенти відповідають на питання, які стосуються їхніх звичок тощо. Анкети можуть застосовуватися на різних етапах навчання для контролю навичок, умінь, компетенцій, а також для самоконтролю студентів. Найбільш доречним є використання анкети типу «складання списків» і «класифікація переваг» перед вивченням розділу підручника для виявлення можливих мовних проблем і діагностики рівня наявних знань. Після закінчення вивчення розділу для самоконтролю студентам можна запропонувати анкету, де необхідно дати відповідь на питання «можу / не можу».

Метод комунікативних завдань (*task-based learning*) широко застосовується для рубіжного контролю, наприклад, наприкінці семестру. На думку С. Торнбері, цей вид діяльності, що дозволяє студентам працювати у групі, обов'язково повинен відбуватися в режимі реального часу, а учасники ситуації контролю повинні взаємодіяти, використовуючи мовні засоби (за відсутності обмежень на їх використання); результат взаємодії не може бути передбачений на 100% [7].

Наведемо приклад завдання такого типу з досвіду власної роботи. Студенти 2 курсу, що навчаються за спеціальністю 192 «Будівництво та цивільна інженерія», отримують завдання: «До вашої проектно-будівельної фірми звернувся клієнт, який хоче замовити вам проект будинку

за певними вимогами. Ваше завдання: розробити проект, дотримуючись таких умов, як: орієнтація, поверховість, метраж, умови ґрунту, розташування кімнат, енергоефективність». Студенти працюють над проектом протягом семестру, використовуючи свої професійні знання та вміння, отримані шляхом вивчення спеціальних предметів (розрахунок будівельних конструкцій, механіка ґрунтів і т. ін.). Після закінчення семестру проводиться захист завдань, на який для оцінки професійного змісту проектів запрошуються не тільки викладачі іноземної мови, а й провідні викладачі фахових дисциплін, які володіють англійською мовою. Всі присутні отримують оціночний лист, на якому фіксуються відмітки викладачів (педагогічний контроль) та інших студентів (взаємоконтроль студентів). Наведемо приблизний зміст оціночного листа:

1. Підготовка і зміст завдання (параметри оцінювання: розробленість теми; структурованість виступу; пояснення основної ідеї; використання прикладів).

2. Презентація (параметри оцінювання: чітке усне мовлення, тобто не читання з листа; зоровий контакт з аудиторією; грамотне оформлення слайдів презентації, легкість сприйняття інформації, грамотне використання ілюстрацій, схем, планів).

3. Англійська мова (параметри оцінювання: правильність граматичних конструкцій; вимова, що не ускладнює розуміння; відповіді на запитання аудиторії).

Метод пробного іспиту (*mock exam*) особливо широко використовується при підготовці до іспитів, університетських або міжнародних (наприклад, таких, що проводяться підрозділом ESOL екзаменаційної ради Кембриджського університету і визначають мовний рівень студентів відповідно до шкали Загальноєвропейських компетенцій володіння іноземною мовою (CEFR)).

Цей метод оцінювання, як вважають зарубіжні науковці [8], дозволяє студентам отримати реальний екзаменаційний досвід, на практиці познайомитися з процедурою іспиту (заповненням бланка відповіді, тимчасовими обмеженнями, питаннями, що можуть бути задані під час іспиту), виявити свої «сильні» та «слабкі» сторони, обрати стратегії, що необхідно розвивати для успішного складання іспиту; проконтролювати рівень навченості за пройденим мовним матеріалом, що дає можливість скорегувати навчальний план, повторити ті чи інші теми. Ключовим моментом цього виду контролю є поведінка викладача, який повинен виступати

у функції екзаменатора, чітко дотримуватися екзаменаційних процедур, стежити за часом, що виділяється на виконання завдань, адекватно оцінювати екзаменаційні роботи згідно із заздалегідь відомими студентам критеріями.

Метод мовного портфеля (*language portfolio*) спрямований на здійснення не тільки контролю, але і самоконтролю студентів. Н. Коряковцева визначає цей інструмент як пакет робочих матеріалів, що представляють результат навчальної діяльності з оволодіння іноземною мовою і дають студенту можливість самостійно або спільно з викладачем проаналізувати й оцінити обсяг виконаної роботи, спектр своїх досягнень у вивченні мови, динаміку оволодіння її різними аспектами [3]. Мовне портфоліо студента містить матеріали, накопичені за весь період навчання в бакалавраті, й може поповнюватися під час подальшого навчання в магістратурі.

Висновки і пропозиції. Аналіз матеріалів тестування, анкетування, методів комунікативних завдань, пробного іспиту та мовного портфоліо, безумовно, є корисним для всіх учасників педагогічного процесу, тому що інформує про характер його здійснення. Головною метою контролю є забезпечення сучасного, варіативного і всебічного зворотного зв'язку між студентами і викладачем, базуючись на якій, педагог встановлює, як загалом сприймається і засвоюється навчальний матеріал. Мета контролю визначає й вибір його засобів. Викладачу слід пам'ятати, що тільки комплексне застосування усіх форм і засобів контролю дає змогу регулярно й об'єктивно виявляти динаміку формування мовної і мовленнєвої компетенції студентів. На наш погляд, не тільки використання у роботі викладача загальноприйнятих форм контролю, але й систематичний пошук і впровадження своїх засобів оцінювання, що розкривають індивідуальні особливості студентів, дозволить вчасно усувати недоліки і прогалини у знаннях студентів.

Таким чином, можна зробити висновок, що альтернативні методи контролю здатні не тільки доповнювати традиційні техніки контролю іноземної комунікативної компетенції студентів, а й виступати як складники процесу навчання, служити засобом перетворення ситуації педагогічного вимірювання в навчальну ситуацію, отже, вони допомагають студентам самим оцінити результати своєї навчальної діяльності, виявити причини успіхів і невдач, а також використовувати зроблені висновки для підвищення ефективності власного навчання.

Список використаної літератури:

1. Голокоз Н.В. Використання тестових технологій на уроках української мови для підвищення якості навчальних досягнень учнів. *Таврійський вісник освіти*. № 2. 2013. С. 38–41.
2. Кожем'яко Н.В. Тестування як форма перевірки знань студентів під час вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Вип. 64. 2018. С. 112–115.
3. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие. Москва : АРКТИ, 2002. 106 с.
4. Матиенко А.В. Альтернативный контроль в обучении иностранному языку как средство повышения качества языкового образования : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.02. Иркутск, 2008. 23 с.
5. Пометун О. Як оцінити діяльність учнів на інтерактивному уроці. *Доба: науково-методичний часопис з громадянської освіти*. 2002. № 2. С. 2–6.
6. Проценко Н.В. Тестовий контроль та сучасні технології викладання іноземних мов. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна*. 2009. Вип. 11. С. 516–522.
7. Thornbury S. *How To Teach Speaking*. London : Pearson Education, 2005. 160 p.
5. 8. Burgess S., Head K. *How to Teach Exams*. London : Pearson Education, 2006. 157 p.

Prykhodko S. Alternative forms of English language level evaluation of students of technical universities

The questions of alternative options for organizing knowledge control in teaching foreign languages of students of technical universities are considered in the article. The author emphasizes that the task of control should be to analyze the course of the educational process, to evaluate the results, to provide the necessary advice, for which it is necessary to establish differentiated parameters of assessment by types of speech activity and aspects of language, to ensure their qualitative and quantitative interpretation, which is of particular complexity in complex language learning activities. The author analyzes the advantages and disadvantages of this modern type of assessment, such as testing, and notes that this form of control does not allow to check and evaluate high, productive levels of knowledge related to creativity, it contains an element of chance.

As alternative assessment methods, the author calls the questionnaire, the method of communicative tasks, the test method and the language portfolio, gives their characteristics and examples of use in teaching English to students of technical specialties. In the process of teaching foreign languages, the questionnaire is used to determine the level of awareness of the respondents, to identify their evaluative judgments, thoughts, attitudes, motives for learning the subject, attitude to the foreign language, the course of study as a whole or individual parts of it, teaching methods used by the teacher. The method of communicative tasks is widely used for border control. The test method allows students to become familiar with the examination procedure in practice, to identify their "strengths" and "weaknesses", to choose the strategies that need to be developed for successful examination; to control the level of learning on the passed language material, which makes it possible to adjust the curriculum, to repeat certain topics. The student's language portfolio contains materials accumulated over the entire period of study.

The author concludes that alternative methods of control can not only complement the traditional techniques of controlling students' foreign language communicative competence, but also serve as a means of transforming the situation of pedagogical dimension into a learning situation.

Key words: *knowledge control, alternative forms of control, assessment, educational activity.*

Л. В. Середааспірант кафедри здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка

МЕТОДИ ТА ФОРМИ НАВЧАННЯ, ЩО ПІДВИЩУЮТЬ ЕФЕКТИВНІСТЬ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ТА ЕРГОТЕРАПЕВТІВ

Статтю присвячено визначенню методів і форм організації навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти, що підвищують ефективність формування самоосвітньої компетентності майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів. Процес формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів із фізичної терапії та ерготерапії пов'язаний зі здатністю особистості здійснювати самоосвітню діяльність для вдосконалення теоретичних знань і практичних навичок із метою гнучкого реагування на стрімкі зміни у сучасному інформаційному суспільстві та здатність до самостійного розв'язання завдань професійного спрямування у сфері фізичної реабілітації для підвищення власного рівня конкурентоспроможності на ринку праці.

Основними методами та формами організації навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти, що підвищують ефективність формування самоосвітньої компетентності майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів, є кейс-стаді, участь у ділових іграх, дискусіях, круглих столах, складання інтелект-карт і портфоліо, розробка проектів, створення «паспорту самоосвітньої компетентності», науково-дослідницька діяльність, організація тренінгів, орієнтаційних зустрічей, модерацій. Кожен із розроблених заходів покликаний сформувати самоосвітню компетентність студентів поступово, починаючи з розвитку вміння усвідомлювати мотиви пізнавально-пошукової діяльності, з подальшим опрацюванням професійно-важливої інформації, ефективною організацією самоосвітньої діяльності на практиці та закінчуючи вмінням оцінювати отримані результати та визначати шляхи подальшого самовдосконалення. Процес формування самоосвітньої компетентності можливий за умов наявності в особистості цільових орієнтацій, вмінь навчальної діяльності та навичок роботи з різними джерелами інформації. Сформована здатність студентів до самостійної підготовки забезпечує їх академічну і професійну мобільність і сприяє розвитку адаптивних вмінь, а саме можливостей пристосування до нової сфери професійної діяльності за рахунок набутих знань міждисциплінарного характеру.

Ключові слова: формування самоосвітньої компетентності, методи навчання, форми організації навчання, майбутні бакалаври з фізичної терапії та ерготерапії, моделювання професійної діяльності.

Постановка проблеми. Необхідність вирішення проблеми формування самоосвітньої компетентності студентів призводить до вирішення питань організації їх самостійної роботи, її вдосконалення і систематизації. Багато фахівців процес формування самоосвітньої компетентності студентів ЗВО уявляють як складний процес переростання самостійної роботи студента в самоосвіту.

Самоосвітня компетентність, з одного боку, формується викладачем під час навчального процесу, а з іншого – студент під впливом ззовні чи без такого набуває відповідної компетентності. Поняття «набуття» доволі ємне, оскільки це – не засвоєння, не вивчення, не пізнання. У ньому відображені погляди сучасних педагогів і психологів, які наголошують на неповторності індивідуального досвіду кожної особистості та визнають продуктивною тільки освіту співробітництва,

освіту, що забезпечує індивідуальне творче буття кожного студента і кожного викладача [6]. Самоосвітня компетентність формується на основі набуття досвіду самостійних спроб і досягнень у самоосвітній діяльності, вироблення власної індивідуальної системи навчання, переходу від копіювання зразків самоосвіти до вироблення її власної моделі, включення самоосвіти у спосіб життя студента [2; 3].

На сучасному етапі розвитку системи підготовки фахівців і підвищенні її якості ключовою ланкою є процес формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів із фізичної терапії та ерготерапії, яка пов'язана зі здатністю особистості здійснювати самоосвітню діяльність для вдосконалення теоретичних знань і практичних навичок із метою гнучкого реагування на стрімкі зміни у сучасному інформаційному суспільстві

та здатність до самостійного розв'язання завдань професійного спрямування у сфері фізичної реабілітації для підвищення власного рівня конкурентоспроможності на ринку праці [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Наукові аспекти професійної самоосвіти, самовиховання, залишаючись актуальними в усі часи, порушувалися Г. Коджаспіровою, Н. Тализіною, Е. Лузік, Н. Ладогубець, Н. Брюхановою та ін.

Проблемою формування самоосвітньої компетентності займалися такі вчені, як: Н. Бухлова, М. Кузьміна, Н. Кубракова, П. Осипов, Н. Половнікова, В. Скнар та ін. Особливу увагу дослідники приділяли готовності до самоосвіти та пошукам шляхів для її формування (роботи С. Мельника, Г. Сєрикова, А. Трофименка та ін.). Ідеї самоосвіти, самовдосконалення особистості були започатковані у працях основоположників педагогіки Й. Герберта, А. Дістервега, Я. Коменського, Дж. Локка, Й. Песталоцці, Ж. Руссо. Становленню і розвитку української світоглядної традиції, що ґрунтується на самоосвітній діяльності, на самовдосконаленні особистості сприяли праці видатних українських педагогів-просвітителів Г. Сковороди, Т. Шевченка, О. Духновича, К. Ушинського, М. Пирогова, М. Костомарова, П. Куліша, О. Потебні, Б. Грінченка, Х. Алчевської.

Сучасні аспекти організації самоосвітньої діяльності тих, хто навчається, вивчали М. Скраткін, Н. Коваленко, Н. Кубракова, Н. Бухлова, О. Фоміна, О. Чеботарьова, С. Раков, А. Айзенберг, А. Авдєєв, Г. Коджаспірова, М. Князева, В. Іванютина та ін. Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми свідчить, що, незважаючи на вагомий здобутки наукових пошуків у галузі формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів із фізичної терапії, ерготерапії, отримані результати поки що не мають форми цілісного узагальнення.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення методів і форм організації навчальної діяльності студентів ЗВО, що підвищують ефективність формування самоосвітньої компетентності майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів.

Виклад основного матеріалу. Основними методами, формами та засобами навчання, що підвищують ефективність формування самоосвітньої компетентності майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів, є кейс-стаді, участь у ділових іграх, дискусіях, круглих столах, складання інтелект-карт і портфолію, розробка проєктів, створення «паспорту самоосвітньої компетентності», науково-дослідницька діяльність, організація тренінгів, орієнтаційних зустрічей, модерацій [4; 5]. Кожний із розроблених заходів покликаний сформулювати самоосвітню компетентність студентів поступово, починаючи з розвитку вміння усвідом-

лювати мотиви пізнавально-пошукової діяльності, з подальшим опрацюванням професійно-важливої інформації, ефективною організацією самоосвітньої діяльності на практиці та закінчуючи вмінням оцінювати отримані результати та визначати шляхи подальшого самовдосконалення.

Формування вміння оцінювати рівень розвитку психологічних якостей та усвідомлювати мотиви пізнавально-пошукової діяльності, здійснюється за допомогою застосування низки методів, таких як: вивчення тем із дисципліни «Психологія» [4; 5] («Пізнавальні процеси», «Міжособистісні відносини», «Здатності», «Психологічна характеристика особистості», «Спілкування і мовлення», «Психологічна характеристика діяльності») і тем дисципліни «Філософія» («Методологія пізнання», «Функції самосвідомості: самопізнання, самооцінка, саморегуляція», «Когнітивна сфера свідомості», «Мотиваційна сфера свідомості: потреби, інтереси, цінності, стійкі емоційні стани»); модерації «Роль самоосвіти у професійній діяльності фізіотерапевта» й адаптаційного тренінгу «Основи організації навчально-пізнавальної діяльності».

Організація модерації «Роль самоосвіти у професійній діяльності фізіотерапевта» [4; 5] (2 навчальні години) орієнтована на формування вмінь студентів брати участь в обговоренні й усвідомлювати необхідність особистісно-професійного саморозвитку. Тренінг «Основи організації навчально-пізнавальної діяльності» (18 навчальних годин першого курсу) спрямований на ознайомлення студентів зі специфікою професії фізіотерапевта; особливостями організації навчального процесу; методологією досліджень у галузі фізичної терапії; специфікою й основними етапами самостійної роботи студентів у закладі вищої освіти; методами активного навчання і тестуванням як складової частини процесу професійної підготовки в університеті; способами контролю і самоконтролю пізнавально-пошукової діяльності; вимогами до підготовки науково-дослідних робіт.

Доцільною є вправа «День із професійного життя» [4; 5]. Мета: сформулювати розуміння сутності професійно-методичної діяльності, виявити роль системи ціннісних орієнтацій, професійно-методичного спрямування. Час – 20 хвилин. Інструкція. Учасникам роздають аркуші різного кольору. Тренер формулює завдання: скласти розповідь про ваш типовий робочий день. Ця розповідь має бути лише зі слів-іменників. Наприклад, розповідь про робочий день фізичного терапевта може бути такою: дзвінок – сніданок – клініка – черга – пацієнти – перерва – процедури – скандал – апарати – дім – ліжко. Після написання учасники зачитують свої розповіді, шукають позитивні / негативні моменти. Знаходять шляхи поліпшення робочого дня.

Вміння розуміти основні завдання пізнавально-пошукової діяльності як складовий елемент

планово-організаційного компоненту самоосвітньої компетентності формується у процесі професійної підготовки в університеті за умови застосування таких методів навчання, як: робота над кейсом «Особливості професійної освіти у вищих навчальних закладах України», «Організація навчального процесу в університеті», «Форми і методи контролю», «Організація самостійної роботи студентів», «Оцінювання результатів навчальної діяльності», «Тематичний пошук інформації в Інтернеті», участь в міні-тренінгу «Професійні вміння, які визначають успішність самоосвітньої діяльності».

Доцільною є гра «Асоціації» [4; 5]. Мета: виявити найхарактерніші особливості професійної діяльності вчителя, показати різнобічність цієї професії. Час – 25 хвилин. Інструкція. Учасникам роздають аркуші різної форми, за якими вони мають згрупуватися. На них написано слова, які стосуються професійної діяльності. Ведучий ставить запитання: «Як ви думаєте, що об'єднує ці групи?» (студенти висловлюють свою думку). Потім дають таке завдання: «Вам необхідно написати якомога більше слів, що наближені до того, яке написано на вашому аркуші й характеризує професію фізичного терапевта, ерготерапевта. Орієнтовні слова: пацієнт, реабілітація, процедура, методика».

Під час вивчення дисципліни «Університетська освіта» студенти беруть участь у міні-тренінгу «Професійні вміння, які визначають успішність самоосвітньої діяльності», у процесі якого студенти складають професіограми, визначаючи основні функціональні обов'язки майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів, знання, уміння і навички спеціалістів цього профілю, а також особистісні якості, що сприяють і перешкоджають їх успішній діяльності [4; 5].

Під час тренінгу можна запропонувати студентам вправу «Хочу-можу-буду у професії». Мета: сформувати цілі професійної діяльності, розкрити можливості та передбачити конкретні дії для досягнення результатів. Час – 10 хвилин. Інструкція. Кожен учасник вітається з групою, використовуючи формулу «Здрастуйте, мене звуть... я хочу у професії... я можу у професії... я буду у професії...». Обговорення: ведучий створює умови для усвідомлення того, що наше «хочу» – це цільова перспектива, «можу» – наші можливості та потенціали, «буду» – це конкретні дії, спрямовані на досягнення результату.

Формування вміння майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів усвідомлювати важливість досягнення результатів із метою підвищення рівня особистісно-професійного розвитку самоосвітньої компетентності здійснюється за допомогою впровадження таких методів навчання, як: дебати «Шляхи поліпшення моєї освіти», моде-

рація «Якою я бачу свою майбутню професію?» та круглий стіл «Проблеми галузі фізичної терапії України і регіону» [4; 5].

Можна запропонувати студентам вправу «Долоня» [4; 5]. Мета: вправа спрямована на уточнювання власних цілей, а також усвідомлення ресурсів на шляху до них. Час – 10 хвилин. Інструкція. Кожен з учасників на листі паперу обводить власну долоню. На кожному з намальованих пальців необхідно написати будь-яку професійну ціль, якої хотілося б досягти в найближчі роки (пальці вказують на те, чого хочеться досягти, пальцями наче тягнеться до мети). На самій долоні необхідно написати те, на що можна спиратися при досягненні професійної цілі або на когось, хто надасть допомогу («За що можна ухватитися долонею, просуваючись до своєї професійної мети»).

Під час обговорення студенти усвідомлюють свої конкретні цілі та шляхи їх досягнення.

Дебати «Шляхи поліпшення моєї освіти» [4; 5] (2 навчальні години) першого року навчання передбачають участь студентів у колективному обговоренні щодо визначення основних способів підвищення власного рівня знань. Знайомлячись з історіями успіху видатних вчених, науковців і професіоналів галузі, студенти усвідомлюють необхідність постійного самовдосконалення з метою досягнення успіху.

Під час модерація «Якою я бачу свою майбутню професію?» [4; 5], організованої серед студентів першого курсу, розрахованої на 2 навчальні години, застосовуються техніки самоаналізу, картового опитування та «мозкової атаки». Викладач пропонує до обговорення тези про зміст професійної діяльності ерготерапевта у сфері охорони здоров'я: ерготерапія в ортопедії; в геріатрії; в неврології; в психіатрії; у критичному догляді; в педіатрії; в ергономіці; при водійській реабілітації; при респіраторних захворюваннях; «ручна» ерготерапія; офтальмологічна ерготерапія.

Внаслідок обговорення студенти мають дійти висновку, що професійна діяльність ерготерапевта у сфері охорони здоров'я охоплює фактично усі нозологічні групи пацієнтів і різні вікові категорії, а також передбачає діяльність в ергономіці. Ерготерапевт є важливим членом міждисциплінарної команди фахівців. Лише сумісними зусиллями у процесі узгодження та координації дій фахівців різного профілю можливе досягнення позитивних результатів.

Організація круглого столу «Проблеми галузі фізичної терапії України і регіону» [4; 5] (4 навчальні години) серед студентів першого курсу передбачає аналіз студентами веб-сайтів і нормативно-правових документів для визначення проблем у розвитку здоров'язбереження населення країни загалом і Сумського регіону

зокрема, а також розробки перспективних шляхів їх подолання і напрямів розвитку. З метою отримання студентами найбільш актуальної інформації в обговоренні беруть участь представники професії. Це дозволяє наблизити процес професійної підготовки студентів до реальних умов.

Виконання вправи «Інтерв'юєр» [4; 5] (2 навчальні години) передбачає розігрування діалогу між журналістом і відомим фізичним терапевтом. Основним завданням журналіста є збір максимально цікавої інформації за допомогою різних видів питань і її інтерпретація. Інші студенти мають визначити, наскільки добре «інтерв'юерам» вдалося провести розмову зі співпрацівниками, завдяки яким прийомам вдалося зібрати інформацію. Вправа «Конфлікт співпрацівника з клієнтом» (3 навчальні години) передбачає розігрування студентами за ролями конфлікту між працівником і важким клієнтом, розмову між керівником і працівником. Студенти мають знайти оптимальний для всіх учасників конфлікту варіант вирішення проблеми. Виконання вправи «Опонент», розрахованої на 2 навчальні години, спрямоване на формування комунікативних вмінь студентів. Отримуючи картки з різними твердженнями, пов'язаними з професійними аспектами, студенти вступають в дискусію, виступаючи в ролі промовців і критиків і надаючи певні контраргументи один одному.

Вміння студентів самостійно визначати задачі та планувати пошук їх вирішення формується за допомогою впровадження у процес професійної підготовки студентів таких методів навчання, як: дискусії «Шляхи створення програм фізичної терапії» та ділових ігор «Прийняття колективних рішень». Метою дискусії на тему «Шляхи створення програм фізичної терапії», розрахованої на 4 навчальні години другого року навчання, є розвиток вміння студентів висловлювати власну думку щодо оптимального вирішення проблеми [4; 5]. Студенти поділені на групи, кожна з яких має розробити методи вирішення ситуації за конкретними напрямками. Ділова гра «Прийняття колективних рішень» (4 навчальні години) спрямована на формування вмінь студентів визначати задачі та знаходити способи їх вирішення. Завдання гри полягає в тому, що студенти, знайомлячись із певною проблемною ситуацією, мають провести обговорення у групі, структурувати проблему, зібрати індивідуальні пропозиції щодо її вирішення від кожного члену групи та виробити корпоративне рішення.

Складання портфолію особистісних досягнень і створення «паспорту самоосвітньої компетентності» майбутніми фізичними терапевтами й ерготерапевтами покликані сформувати вміння студентів визначати напрями вдосконалення самоосвітньої діяльності [4; 5]. Студенти мають скласти портфолію, що містить дві частини: перелік індивіду-

альних досягнень (у засвоєнні основної освітньої програми, у системі додаткової освіти, у дослідницькій і творчій діяльності, у громадській діяльності) та комплект документів, що є підтвердженням досягнень студентів. Створюючи «паспорт самоосвітньої компетентності», студенти отримують перелік вмінь, що є складниками самоосвітньої компетентності, та оцінюють ступінь їх сформованості за визначеною шкалою.

Висновки і пропозиції. Отже, на початку XXI ст. у зв'язку з розвитком теорії й практики особистісно-орієнтованого навчання, набуття компетентностей є запорукою успішної професійної діяльності майбутнього спеціаліста. Пріоритетним напрямом освітньої політики є підготовка кваліфікованих фахівців із низкою компетентностей, розроблених згідно з міжнародними стандартами. Головними передумовами до внутрішньої свободи особистості є наявність спроможності людини до пізнання та наявність самосвідомості. Усвідомлення особистістю необхідності й цінності поповнення власних знань є запорукою її успішної самоосвітньої діяльності.

Самоосвіта як особливий вид пізнавальної діяльності передбачає наявність високого рівню інтелектуального розвитку особистості, сформованість її пізнавальних вмінь, здатність до постановки та вирішення проблем і достатній рівень самооцінки. Самоосвітня діяльність полягає у самостійній організації навчальної діяльності, її плануванні та реалізації, що стає можливим за умови формування активної життєвої позиції та необхідних педагогічних умов.

Процес формування самоосвітньої компетентності можливий за умов наявності в особистості цільових орієнтацій, вмінь навчальної діяльності та навичок роботи з різними джерелами інформації. Сформована здатність студентів до самостійної підготовки забезпечує їх академічну і професійну мобільність і сприяє розвитку адаптивних вмінь, а саме можливостей пристосування до нової сфери професійної діяльності за рахунок набутих знань міждисциплінарного характеру.

Список використаної літератури:

1. Белікова Н.О. Окремі аспекти формування у майбутніх фахівців з фізичної реабілітації готовності до здоров'язбережної діяльності. *Молода спортивна наука України*. 2011. Т. 4. С. 12–17.
2. Білоусова Л.І., Кисельова О.Б. Компетентність самоосвіти в сучасних умовах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 1 (27). URL : <http://www.journal.iitta.gov.ua>.
3. Воропай Н.А. Формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04, Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2011.

4. Касіянц С.Е. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2017.
5. Нікула Н.В. Формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2018. 365 с.
6. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій : дис ... докт. пед. наук : 13.00.02. Харків, 2005. 526 с.

Sereda L. Methods and forms of training to increase the efficiency of forming the self-educational competence of future physical therapists and ergotherapists

The article is devoted to the definition of methods and forms of organization of educational activity of students of institutions of higher education, which increase the efficiency of formation of self-educational competence of future physical therapists and ergotherapists. The process of forming the self-educational competence of future bachelors in physical therapy and ergotherapy is connected with the ability of the individual to carry out self-educational activities to improve theoretical knowledge and practical skills in order to flexibly respond to the rapid changes in the modern information society and the ability of the professional information society physical rehabilitation to increase their own level of competitiveness in the labor market.

The main methods and forms of organization of educational activity of students of higher education institutions that increase the efficiency of formation of self-educational competence of future physical therapists and ergotherapists are the case-stage, participation in business games, discussions, round tables, drawing up of intellectual cards and portfolios, development "Passports of self-educational competence", research activities, organization of trainings, orientation meetings, moderation. Each of the developed measures is designed to build students' self-educational competence gradually, starting with the development of the ability to understand the motives of cognitive-search activity, with the further processing of professionally important information, the effective organization of self-educational activities in practice and ending with the ability to evaluate their results and determine their results. The process of formation of self-educational competence is possible under conditions of presence in the personality of target orientations, skills of educational activity and skills of work with different sources of information. The formed ability of students to self-study provides their academic and professional mobility and promotes the development of adaptive skills, namely opportunities to adapt to a new field of professional activity due to the acquired knowledge of interdisciplinary character.

Key words: *formation of self-educational competence, teaching methods, forms of training organization, future bachelors in physical therapy and ergotherapy, modeling of professional activity.*

УДК 004.9:78

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.29>**О. А. Сивак**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри культурології та інформаційної діяльності
Маріупольського державного університету**Д. А. Плохотіна**студентка магістратури II курсу спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа»
Маріупольського державного університету

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АПАРАТНОГО І ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МУЗИЧНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Статтю присвячено проблемі використання інформаційних технологій у музичній освіті. За умов інформатизації комп'ютерні технології є невід'ємною складовою частиною ефективного навчального процесу. Цифрові методи обробки інформації, що застосовуються в комп'ютерній техніці, дозволяють не лише істотно прискорити багато технологічних і творчих процесів і практично звести до нуля помилки при передачі, зберіганні та відтворенні величезних обсягів інформації, а й служити деяким універсальним знаменником, до якого легко привести найрізноманітніші види інформації.

Слід зазначити, що застосування інформаційних технологій спрямоване на індивідуальний характер роботи, що загалом відповідає специфіці зайняття музикою. Відзначена значущість впровадження комп'ютера у навчальний процес у рамках особово-орієнтованої моделі навчання, що сприяє розвитку учня як особистості, формує у нього потребу в самоосвіті та саморозвитку. Саме комп'ютеризація музичної освіти може стати додатковою мотивацією навчання музиці того, хто навчається, у сучасному світі. Комп'ютер надає широкі можливості у творчому процесі навчання грі на музичних інструментах як на професійному рівні, так і на рівні аматорської творчості.

У статті представлений перелік і характеристика необхідного програмно-апаратного забезпечення музично-комп'ютерних технологій в освітньому процесі: комп'ютера, звукової карти, мікрофону, колонок, навушників, клавіатури та самого музичного редактора. Серед безлічі музичних комп'ютерних програм, орієнтованих на різні види діяльності, виділені основні види – нотний редактор та аудіоредактор, надано визначення цим поняттям, описані їхні функціональні можливості та перелічені приклади актуальних програм. Детально описано цифровий інтерфейс музичних інструментів і технологію передачі музичної інформації, правила підключення цифрових пристроїв. Представлені й описані схеми, пов'язані з етапами роботи в музичному редакторі та взаємозв'язку апаратного і програмного забезпечення музично-комп'ютерних технологій.

Ключові слова: інформаційні технології, музична освіта, програмно-апаратне забезпечення, музично-комп'ютерні технології, нотний редактор, аудіоредактор, цифровий інтерфейс.

Постановка проблеми. Цифрові технології сьогодні присутні в різних сферах людської діяльності, у т. ч. в музичній творчості та музичній педагогіці. У зв'язку з появою нового напрямку у музичному мистецтві та моделюванні закономірностей музичної творчості, який зумовлений швидким розвитком електронних музичних інструментів, виникла нова міждисциплінарна сфера професійної діяльності, пов'язана зі створенням і застосуванням спеціалізованих музичних програмно-апаратних засобів, що вимагають знань і умінь як у музичній сфері, так і у сфері інформатики, а саме музично-комп'ютерні технології.

Інформатизація значною мірою перетворила процес отримання знань. Нові технології навчання на основі інформаційних і комунікаційних технологій роблять освітній процес інтенсивнішим, підвищують швидкість сприйняття, розуміння і, що важливо, глибину засвоєння великого обсягу знань.

У педагогіці є поняття інформаційної технології навчання, яке характеризує процес підготовки й передачі інформації тому, хто навчається. Засобом здійснення цього процесу виступають комп'ютерна техніка і програмні засоби. Одним із провідних напрямів у сфері музичної педагогіки ХХІ ст. виступає знайомство тих, хто навчається, з інформаційно-комп'ютерними технологіями з метою підвищення комп'ютерної грамотності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання музичних комп'ютерних технологій у мистецькій освіті розглядають Л. Варнавська, Ю. Дворнік, С. Зуєв, В. Луценко, В. Олійник, О. Чайковська та ін. Психологічний аспект комп'ютеризації музичної освіти висвітлюється у дослідженнях В. Мазепуса, В. Цеханського. Проблему методичної складової частини процесу впровадження інформаційних технологій у практику

викладання музики розглянуто Т. Крошипіною, Л. Робустовою, О. Піксаєвою, О. Поляковою.

Освіта характеризується спрямованістю не тільки на особово-орієнтоване навчання і розвиток творчих здібностей тих, хто навчається, а й впровадженням інформаційних і комунікаційних технологій в освітній процес, створенням єдиного інтерактивного освітнього інформаційного простору та переходом до відкритої освіти.

Мета статті – простежити взаємозв'язок апаратного і програмного забезпечення музично-комп'ютерних технологій в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Слід звернути увагу на ідею – машини у вигляді комп'ютера, яка радикально змінила концепцію сучасного творчого процесу. Комп'ютер у цьому процесі займає місце не тільки власне музичного інструменту, а й інтерфейсу, між автором і великою інформаційною системою – базою даних, який містить цей будівельний матеріал. У такій ситуації змінився алгоритм написання музики, спростився ланцюжок, який раніше включав багато посередників від авторського задуму до музичного виконання. Традиційний процес написання музичного твору включає: виникнення ідеї, фіксацію нотного тексту, вивчення тексту виконавцем і концертне виконання. У цьому ланцюжку комп'ютер претендує на заміну нотного паперу і виконавця, а у майбутньому – цілком вірогідною стане поява пристроїв, які зможуть транслювати музичні ідеї від автора до слухача без яких-небудь посередників взагалі [7].

Зміст навчального матеріалу при розгляді комп'ютера як музичного інструменту охоплює: основні аспекти цифрування й обробки звуку; програми на допомогу музикознавцю, композитору, звукорежисеру, тому, хто навчає, та тому, хто навчається; звукові ефекти; MIDI-повідомлення і MIDI-секвенції; недоліки й переваги комп'ютерного звуку; взаємодію синтезатора та комп'ютера; звукову карту і зовнішній звуковий модуль; призначений для користувача інтерфейс стосовно музичних можливостей персонального комп'ютера; нотний набір на комп'ютері та програмні продукти Sibelius, Capella, Overture, Encore, Finale; композиторський, звукорежисерський і музичний інтерфейси; роботу з компонуванням елементів музичного твору; мікшерський пульт тощо [7].

На основі новітніх технологічних розробок комп'ютерна мультимедія постійно оновлюється, що збагачує її функціональні можливості. Перелік основного необхідного програмно-апаратного забезпечення, що може використовуватися в музичній освіті: комп'ютер, звукова карта, мікрофон, колонки, навушники, клавіатура.

Комп'ютер, що включає сукупність програмного й апаратного забезпечення, – перше й основне, що необхідно, аби почати писати музику. Робота зі звуком, музичними інструментами поділяється

на декілька етапів – запис, відтворення, контроль і введення музичної інформації. Для всіх цих етапів обов'язково використовується така складова частина комп'ютера, як звукова карта. Запис звуку відтворюється засобами мікрофону, введення музичних даних – за допомогою клавіатури, колонки та навушники використовуються для відтворення та контролю створеного документа.

Звукова карта як невід'ємний компонент роботи зі звуком складається з таких модулів, як цифро-аналоговий перетворювач/аналого-цифровий перетворювач, вбудований синтезатор, семплер, іноді не один, яким можна управляти по MIDI, блок ефектів, роз'єми, тощо. Зазвичай карта має як мінімум чотири стандартні роз'єми – мікрофонний вхід, лінійний вхід, лінійний вихід і вихід на навушники, а можливість розширення оперативної пам'яті за допомогою стандартних модулів дає змогу залучити до процесу більш потужні пристрої [5].

При плануванні запису в комп'ютер голосу або живого інструменту використовується апаратне забезпечення – мікрофон. При його виборі важливо чітко уявляти, що саме передбачається записувати.

Здебільшого для контролю результату музичної діяльності буває цілком достатньо якісних комп'ютерних колонок або зовнішнього підсилювача з колонками. Проте якщо вимоги до якості звучання підвищені, може виявитися недостатньо звичайних акустичних систем, необхідно придбати т. зв. моніторні колонки, що дозволяють виявляти щонайменші недоліки.

Іноді серед не дуже досвідчених користувачів можна почути думку, що контролювати звучання створюваної фонограми краще за допомогою навушників. Це твердження не відповідає дійсності, бо при прослуховуванні в навушниках сприйняття фонограми неминуче деформується. Контроль звучання фонограми, особливо на завершальному етапі, повинен здійснюватися засобами колонок. Проте в реальному житті часто виникають ситуації, коли у музиканта немає можливості увесь час працювати з ними, тому їх замінюють на навушники. Найголовніше правило у виборі навушників – повне ізолювання від звуків зовнішнього світу [1].

У ролі клавіатури може виступати звичайна клавіатура персонального комп'ютера, будь-який зовнішній звуковий модуль, синтезатор або семплер, що мають власну клавіатуру, MIDI-вихід. Найкращим варіантом для роботи з музикою слугує MIDI-клавіатура, призначена для введення в комп'ютер чи передачі на який-небудь інший пристрій MIDI-повідомлень. Якщо передбачається робота з секвенцерними програмами або з програмами нотного набору, то така клавіатура виявляється дійсно необхідним пристроєм. З її допомогою здійснюється запис на доріжки

MIDI-редакторів, набагато спрощується робота з набору нот. Навіть якщо планується працювати виключно зі звуковим матеріалом, то і тоді часто буває дуже зручно скористатися клавіатурою для управління семплами, для синхронізації тощо. MIDI-клавіатури відповідно до виконавського відчуття можна умовно поділити на три категорії: звичайні, обтяжені й механічні. Дотик до клавіатури фортепіано грає велику роль у виконавському мистецтві. Звичайні клавіатури – легкі, в них опір молоточкового механізму відсутній. Для того, щоб музикант міг швидше адаптуватися до електронної клавіатури, деякі виробники випускають клавіатури другого типу – обтяжені, де опір при натисненні на клавіші збільшується. Механічні клавіатури мають молоточковий механізм, і вони найбільш близькі до фортепіано [8].

Існує чимало програм, що працюють зі звуком на професійному рівні. Такі програми можна розділити на дві основні категорії: нотні редактори, завдання яких створення, редагування, запис і нотне уявлення музичних композицій і звукові редактори для роботи зі звуком, його перетворенням, накладенням ефектів тощо.

Нотний редактор – комп'ютерна програма, призначена для набору нотного тексту. Нотний редактор працює з нотним текстом подібно до того, як текстовий редактор – зі словесно-буквеним текстом. Актуальні нотні *редактори*: ABC MusicNotation, Audimus, Canorus, MuseScore, MusicTeX, Finale, Sibelius. Вони надають можливість набору нотного тексту та його роздрукування, а також аудіовідтворення набраної мелодії та запису її в комп'ютерний аудіофайл. Крім того, вони дозволяють перетворювати музичні файли в нотний варіант, якщо важко знайти ноти твору. Слід зазначити, що форми запису музичних творів традиційної та сучасної партитури дуже різноманітні та відрізняються один від одного [2]. Робота нотних редакторів не обмежується набором самостійних музичних творів і партитур. Звернення до комп'ютерних технологій полегшує процес створення різних нотних хрестоматій. Цей вид діяльності сьогодні достатньо розповсюджений у професії музиканта. Він дозволяє об'єднувати різноплановий вид інформації, а саме графіка, текст, що робить хрестоматію зручною у використанні та більш наочною.

Аудіоредактор – це програмне забезпечення, призначене для роботи з цифровим звуком, запису й оцифрування звуку, редагування робочого матеріалу, застосування ефектів, мастерингу, що грає важливу роль при створенні музики, і збереження результатів у різних форматах. Відомі звукові редактори: Goldwave, Audacity, Acoustica Premium Edition, Wavelab, Adobe, Audition, SoundForge. Програми пропонують стандартний набір операцій редагування звуку: копіювання,

вирізання, вставку, спеціальну вставку, видалення фрагмента, обрізання файлу по краях виділеного фрагмента, заглушування фрагмента, інвертацію фрагмента тощо. Програма забезпечує також виконання складніших операцій – спектральної, динамічної, тимчасової обробки звукового сигналу. Професійні пакети можуть включати об'єднання декількох звукових доріжок у єдине звукове ціле, підтримку професійних звукових плат, синхронізацію з відео, розширений набір кодеків, величезну кількість ефектів як внутрішніх, так і таких, що підключаються – плагінів. Деякі аудіоредактори можуть використовуватися спільно з синтезаторами, що підтримують інтерфейс MIDI для створення і редагування зразків звуків, які можуть переміщатися з пам'яті синтезатора в аудіоредактор і назад. Також можливо включати відтворення звуку в редакторі по команді, що посилається через інтерфейс MIDI [7].

Сама аббревіатура MIDI розшифровується як Musical Instruments Digital Interface, тобто цифровий інтерфейс музичних інструментів. Із самого початку слід запам'ятати, що по MIDI ніколи не передається звук, тобто ця інформація не має нічого спільного зі звуковими коливаннями. За допомогою MIDI можна передавати тільки інформацію про ті дії, які виконуються на цьому пристрої: натиснення на клавіші, кнопки тощо. Наприклад, при натисненні клавіші, яка відтворює ноту до, по MIDI одразу передається повідомлення – натиснута клавіша, яка відтворює ноту до; при натисненні на педаль – передається повідомлення «натиснута педаль» тощо [4].

Для розуміння процесу передачі музичної інформації у цифровому середовищі уявімо собі студію з декількома електронними інструментами. Одній людині керувати всім неможливо, бо для того, щоб взяти акорд одночасно на всіх інструментах, потрібен не один музикант. Використовуючи MIDI, можливо управляти всіма інструментами з однієї клавіатури, оскільки кожен інструмент здатний реагувати на команди, що посилаються з клавіатури інструменту. Призначивши різним сегментам однієї клавіатури управління різними пристроями, музикант одночасно може грати на усіх наявних електронних інструментах, і всі вони, окрім одного, взагалі можуть не мати клавіатури, що дозволяє заощадити багато місця. Саме з розвитком MIDI виробники стали випускати менше звукових модулів з клавіатурами, збільшуючи кількість безклавіатурних модулів [1].

Для з'єднання пристроїв засобами MIDI зазвичай застосовують трижильні кабелі. У пристроях зі стандартним MIDI-інтерфейсом є три роз'єми, позначені MIDI IN, MIDI OUT і MIDI THRU. Роз'єм MIDI IN – вхідний роз'єм, за допомогою якого MIDI-інформація поступає з інших пристроїв. Вихідним роз'ємами є MIDI OUT і MIDI THRU, через перший



Рис. 1. Етапи роботи в музичному редакторі



Рис. 2. Взаємозв'язок музичного редактора з апаратним забезпеченням

роз'єм пристрій передає інформацію про виконані на ній дії, через другий – пересилає інформацію, отриману через MIDI IN, у незмінному вигляді[4].

Процес створення музики здійснюється засобами музичного редактора, який включає такі дії: запис і введення даних, контроль і відтворення створеної музики, збереження музичної інформації та попередній розгляд і друк музичного документа (рис. 1).

Під час роботи в музичному редакторі відбувається взаємозв'язок з апаратним забезпеченням, яке поділяється на блоки, що відповідають за відтворення зображення та звуку (рис. 2).

Для запису звуку та введення даних використовуємо мікрофон і клавіатуру. Щоб записати голос або звучання музичного інструменту, необхідні і мікрофон, і клавіатура, а для введення нотних знаків – тільки клавіатура. Для оцінки правильності введення нотного тексту та звуку необхідно застосувати колонки, навушники й екран монітора. Щоб проконтролювати записаний матеріал, прослуховують його через колонки та навушники, а перевірити правильність фіксації нотних знаків допомагає екран монітора.

Висновки і пропозиції. Музичні комп'ютерні технології відкрили принципово новий етап технічного відтворення музичної продукції: в освіті, в нотодрукуванні, в жанрах прикладної музики, в засобах звукозапису, в якісних можливостях зву-

ковідтворювальності апаратури, в театральній концертній діяльності, у звуковому дизайні та трансляції музики.

Використання нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі ініціює процеси розвитку наочно-образного і теоретичного типів мислення, а також сприятливо впливає на розвиток творчого, інтелектуального потенціалу тих, хто навчається. Інформаційні технології – це невід'ємний компонент процесу навчання музики та пов'язаних із нею предметів і є необхідною умовою істотного розширення можливостей навчання і музичної творчості, оскільки перетворює комп'ютер на повноцінний музичний інструмент.

Інтерес тих, хто навчається, до комп'ютера величезний, тому побудова процесу навчання за допомогою програм різко підвищує увагу й інтерес до навчального матеріалу, значно поліпшується якість сприйняття інформації та музичного супроводу навчального процесу. Представлена характеристика програмно-апаратного забезпечення музично-комп'ютерних технологій буде корисною у процесі вивчення дисциплін музичного мистецтва. Мультимедійний комп'ютер можна використовувати як багатоканальний цифровий магнітофон. У такій віртуальній студії звукозапису, до виконаної на MIDI-клавіатурі й відредагованої в секвенсорі музиці можуть бути додані партії інших інструментів, живе звучання, записані через мікрофон, відеоматеріал. На базі комп'ютерної

техніки можна створити складні й ефективні тренажерні комплекси для всіх дисциплін системи музичної освіти.

Використання музично-комп'ютерних технологій у музичній освіті дає можливість: істотно активізувати розвиток музичного слуху й мислення, бо розуміння елементів музичної мови відбувається за допомогою відчуттів і зорово-наочних уявлень; розвивати практичні навички у сфері композиції, аранжування, експериментувати з пошуком нових звучань, музичних форм, миттєво фіксувати вдалу імпровізацію.

Отже, можливості інформаційних технологій дозволяють підвищити ефективність навчання у викладанні музичних дисциплін. Розвиток комп'ютерних технологій у музиці перспективний, актуальний і об'єктивно потрібний.

Список використаної літератури:

1. Белунцов В. Новейший самоучитель работы на компьютере для музыкантов. Москва : «ТехБук», 2003. 560 с.
2. Бордюк О.М. Спеціальне програмне забезпечення як умова інтенсифікації фахової підготовки вчителя мистецьких дисциплін. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету* : матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів, докторантів та аспірантів. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С. 16–17.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе digital humanities. *Общество: философия, история, культура*. 2015. № 3. С. 44–47.
4. Луценко В.В. Сучасне аранжування на комп'ютері. Музичний редактор «SonaR». Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. 250 с.
5. Олійник Ю.І. Інформаційно-комунікаційні технології в музиці. Цифрові музичні інструменти. Ч. 1 : навчально-методичний посібник. Херсон : Штрих, 2013. 60 с.
6. Павленко О.М. Музичні комп'ютерні технології: використання аудіоредактора sound forge у професійній підготовці майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. 2015. Вип. 18. С. 143–146.
7. Сова М.О. Музичні комп'ютерні технології як інструментарій сучасного освітнього процесу. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2012. Вип. 16. С. 129–133.
8. Трохи про MIDI клавіатури: призначення і основні критерії. URL: https://luxpro.ua/ua/articles/258-trohi_pro_midi_klaviaturi_priznachennya_i_osnovni_kriteriyi.

Syvak O., Plokhotina D. Interaction of hardware and software in musical computer technologies

The article is concerned with the problem of using informational technologies in musical education. Under the conditions of information system development, computer technologies are an integral part of efficient curriculum. Digital methods of information processing used in computer equipment make it possible not only to appreciably accelerate many of the technological and the creative processes and to bring to naught mistakes in remittance, storage and reproduction of a great amount of information. They also serve as a kind of denominator to which it is easy to bring various kinds of information.

It is noteworthy that the use of informational technologies is aimed at the individual character of work, which as whole conforms to the specificity of learning music. The aforementioned significance of introducing the computer into the curriculum in the framework of the individual-oriented teaching model promoting development of a pupil as a personality forms his/her need of self-education and self-development. It is computerization of musical education that can become additional motivation for learning music for the one who is learning in the modern world. The computer gives wide opportunities in the creative process of teaching to play musical instruments both at the professional level and at the level of amateur creativity.

The article presents a register and a characteristic of the necessary hardware and software for musical computer technologies in the curriculum: the computer, the soundcards, the microphone, the loudspeakers, the headphones, the keyboard and the very music editor. Among the miscellaneous kinds of musical computer software aimed at various activities, the article emphasizes the main types, such as the note editor and the audio editor, gives definitions to these concepts, describes their functional capacities and provides examples of the most vital software. The article also presents the digital interface of musical instruments and the technology of remitting musical information as well as the rules of connecting digital devices. The article also presents and describes patterns connected with the stages of work in the music editor and the interaction of the hardware and the software of musical computer technologies.

Key words: *informational technologies, musical education, hardware and software, musical computer technologies, note editor, audio editor, digital interface.*

В. М. Синишина

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ВИКОРИСТАННЯ СИТУАЦІЙНИХ ЗАДАЧ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Система фахової підготовки практичних психологів повинна бути адаптована до швидкоплинних трансформацій у суспільстві, оскільки практичний запит суспільства на психологічну допомогу часто випереджає теоретичні напрацювання у цій сфері.

У статті розглянуто аспекти якісної професійної підготовки практичних психологів. Відзначено, що існують нагальні проблеми щодо форм та методів професійної підготовки майбутніх практичних психологів. Вся система професійної підготовки майбутніх практичних психологів повинна базуватися не тільки на формуванні професійних знань, а й на практично зорієнтованому навчанні, що базується на розвиткові вмінь та навичок надання психологічної допомоги. Це вбачається пріоритетним напрямом у підготовці практичного психолога.

Обґрунтовано, що якість психологічної освіти залежить від поєднання предметних знань студентів і їх вмінь оволодівати цими знаннями, на що зорієнтована методологія роботи з ситуаційними задачами. Ситуаційні задачі допомагають покращити якість професійної підготовки майбутніх практичних психологів в умовах вищого навчального закладу, а також оптимально сформувані професійні компетенції майбутніх практичних психологів.

Розглянуто основні питання щодо використання ситуаційних задач на практичних заняттях майбутніх фахівців зі спеціальності «Практична психологія». Обґрунтовано доцільність використання методу ситуаційних задач в процесі засвоєння студентами дисциплін «Основи психологічного консультування», «Психологія суїцидальної поведінки». Власний досвід викладання цих дисциплін довів, що під час освоєння саме цих дисциплін є необхідність розвитку у студентів самостійного й творчого мислення, формування переконання, що немає готових рецептів ухвалення рішень, адже всі проблемні психологічні ситуації нестандартні й індивідуальні. Завдяки ситуативному навчанню, до якого ми віднесли метод ситуаційних задач, студенти вчаться застосовувати отримані знання як на практиці, так і в повсякденному житті.

Розмежовано поняття «кейс» і поняття «ситуаційна задача». Визначено функції ситуаційних задач та три рівні ситуаційних задач. Наведено приклади ситуаційних задач двох рівнів, до яких підібрано приклади проблемних питань.

Ключові слова: підготовка майбутніх практичних психологів, практично-зорієнтоване навчання, ситуативне навчання, ситуаційна задача, кейс-метод.

Постановка проблеми. В Україні останнім часом відбуваються кардинальні соціально-політичні та економічні зміни. В умовах трансформацій перед особистістю постає низка проблем, які вона не в змозі вирішувати сама, що зумовлює психологічні проблеми та складнощі, вирішувати які разом з клієнтами покликані практичні психологи. Система фахової підготовки практичних психологів повинна бути адаптована до швидкоплинних трансформацій у суспільстві, оскільки практичний запит суспільства на психологічну допомогу часто випереджає теоретичні напрацювання у цій сфері.

Аналізуючи фахове навчання студентів – практичних психологів, можемо з упевненістю констатувати, що існують проблеми щодо форм та методів професійної підготовки майбутніх практичних психологів. Уся система професійної підготовки повинна базуватися не тільки на формуванні про-

фесійних знань, а й на розвиткові вмінь та навичок надання психологічної допомоги. Це вбачається пріоритетним напрямом у підготовці практичного психолога. Важливо звертати увагу на те, що майбутні практичні психологи у процесі навчання проходять деякі види практик. У цей період вони мають змогу ідентифікувати себе з професійною роллю психолога закладів освіти та інших закладів. Але важливо звернути увагу на те, що ідентифікувати себе в професії практичного психолога, який надає консультативну допомогу, студентам дуже важко, оскільки відсутня консультативна практика в умовах вищого навчального закладу. Важливою умовою формування вмінь надання психологічної допомоги в умовах консультативної роботи майбутніх фахівців практичних психологів є створення у процесі навчання студентів ситуацій взаємодії з клієнтами. Такі ситуації мають

бути наближеними до реальних умов професійної діяльності. Ці ситуації покликані формувати та виявляти у студентів ділові якості і вміння. Вбачається доцільним розробити базу ситуаційних задач, розв'язування яких має на меті сформувати у майбутніх фахівців професійні вміння надавати психологічну допомогу.

Наразі прослідковуються гострі суперечності, що існують у системі професійної підготовки психологів. Як зазначає Т.О. Ковалькова, суперечності існують між загальними, стандартизованими підходами до професійної підготовки практичних психологів і специфікою галузі, в якій реалізовуватиметься їхній фаховий потенціал. Ці суперечності зумовлюють дослідження доцільності та необхідності використання інноваційних технологій і сучасних методів навчання для формування розвитку творчого потенціалу, особистісних якостей та професійно важливих якостей майбутніх практичних психологів [1, с. 15]. Традиційні форми навчання не можуть глибоко охопити формування готовності практичних психологів до екологічної професійної діяльності. Це може уможливити тільки практично зорієнтована направленість педагогічного процесу, де на перший план виходить не традиційна теоретична підготовка практичних психологів, а розвиваюче інтерактивне навчання. До інтерактивного навчання відноситься ситуативне навчання. У науковій літературі існує деяка плутанина у розумінні та змішуванні таких понять, як «кейс», «ситуаційна задача». Вважаємо за необхідне розмежувати данні поняття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фахова підготовка майбутнього практичного психолога – питання широке та невичерпне. Незважаючи на те, що технології навчання досліджували А. Алексюк, В. Бондар, В. Безпалько, А. Вербицький, А. Долгоруков, І. Підласий, Л. Романишина, О. Сидоренко, Ю. Сурмін, В. Чуба, А. Фурман, а прикладні аспекти підготовки практичних психологів вивчали такі науковці, як В. Андреев, Г. Балл, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Ліщинська, Л. Фрідман, А. Хуторський та інші, питання пошуку ефективних методів навчальної діяльності студентів ВНЗ залишається відкритим, оскільки додаткового дослідження потребує методологія ситуаційного підходу до розвитку вмінь і навичок майбутнього практичного психолога. У психолого-педагогічних дослідженнях поняття «ситуація» вивчали Г. Балл, Г. Сухобська, Є. Бондаревська, Ю. Кулюткін, І. Олійник та ін. Але потребує глибшого висвітлення питання застосування ситуаційних задач на дисциплінах, що вивчаються студентами – практичними психологами, де дидактичний зміст набуває сенсу тільки в поєднанні знань з вміннями надавати психологічну

допомогу шляхом вирішення проблемних професійних задач, що потребують прийняття рішення тут і зараз. Серед наукових праць ми не знайшли таких, що стосуються формування вмінь розв'язувати професійні задачі майбутніми практичними психологами саме у процесі вивчення дисциплін, що мають практично зорієнтований характер. Вважаємо, що проблема використання ситуаційних задач в процесі вивчення спеціальних дисциплін залишається недостатньо розробленою.

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання методу ситуаційних задач та представити ситуаційні задачі, які моделюють наближені до реальних умов професійної діяльності практичних психологів ситуації і сприяють оволодінню практичних навичок у взаємодії «клієнт – психолог».

Виклад основного матеріалу. Оскільки володіння достатнім обсягом теоретичних знань для практичного психолога не є кінцевим змістом навчання, формування практичних навичок потребує застосування сучасних педагогічних методів, які покликані стимулювати пізнавальну діяльність студента, демонструвати можливості застосування теоретичних знань і розвивати практичні навички щодо їх використання. Успішне проведення практичного заняття для студентів – практичних психологів – значною мірою залежить від впровадження інтерактивних технологій навчання. У сучасному освітньому просторі у межах інтерактивних технологій навчання перебуває ситуативне навчання, до якого належать такі методи, як метод case-study та метод ситуаційних задач. Фахова підготовка практичних психологів повинна демонструвати належне формування професійних компетенцій та їх застосування у професійних ситуаціях. Таким вимогам відповідають ситуаційні задачі. В.С. Аванесов ситуативними називає задачі, які використовуються для перевірки знань та вмінь діяти в практичних, екстремальних та інших ситуаціях [2].

Н.С. Касаткіна під ситуаційною задачею розуміє метод навчання і оцінювання, що включає сукупність умов, спрямованих на рішення практично значущої ситуації з метою усвідомленого засвоєння студентами змісту навчального предмета [3].

Щоб ціль практичного заняття була досягнута, необхідно зміст кожної теми доповнити вирішенням ситуаційних задач. Використання ситуаційних задач у навчальному процесі потрібне для формування вмінь і навичок використання теоретичних знань у професійній діяльності майбутнього практичного психолога. Водночас слід усвідомлювати, що ситуаційні задачі порівняно з реальною психологічною ситуацією мають низку недоліків, оскільки у задачах надається готова інформація, а в реальному житті психолог повинен сам цю інформацію отримати у процесі бесіди, спостереження чи інтерв'ю.

На практичних заняттях майбутніх практичних психологів повинна бути варіативність вирішення проблемних життєвих ситуацій та не має бути чіткого алгоритму вирішення проблемних задач. Це є особливістю гуманітарних дисциплін, а також вимогою до специфіки роботи майбутнього практичного психолога, оскільки єдиних рецептів щодо надання психологічної допомоги не існує: всі життєві ситуації у клієнтів різні, властивості психіки індивідуальні, через це проблеми не вирішуються завдяки єдиному алгоритму.

Головною умовою під час використання ситуаційних задач є те, щоб ситуація синхронізувала навчальний матеріал, який студенти вивчили на лекційних заняттях або підготували до практичного заняття шляхом самостійної роботи. Метод повинен використовуватись для логічного продовження лекційних занять або як елемент лекційного заняття. Через це ситуації завжди перебувають в межах теми, що вивчається. Специфіка ситуації як задачі, на нашу думку, якраз і полягає в тому, що вона має яскраво виражений практико-орієнтований характер, але для її вирішення необхідне конкретне знання з певного предмету.

Вважаємо за доцільне розмежувати поняття кейсу та поняття ситуаційної задачі, оскільки науковці ототожнюють ці два методи. Відмінність кейсів від ситуаційних задач полягає у тому, що вони побудовані на реальній життєвій ситуації, мають безліч варіантів рішень і тих альтернативних шляхів, які приводять або наштовхують студентів до вирішення проблеми. У кейсах завжди використовують дані, які підводять студентів до дискусій, де єдиного правильного рішення немає. Головна відмінність кейсу від задачі полягає в тому, що задача має рішення і шлях до нього, навіть якщо цих шляхів декілька. Кейси мають багато рішень, що можуть бути поліваріантами рішення тієї чи іншої проблеми. Ситуаційні задачі зазвичай мають правильне рішення.

Умова ситуаційної задачі може бути вигадана самими студентами чи викладачем. Кейси створюються таким чином, що їх джерелом може бути навчальна, художня література, публіцистика, матеріали, які представлені ЗМІ. Важливо відзначити, що кейси дуже подібні до ситуаційних задач, але відрізняються за об'ємом. Якщо кейс більш об'ємний і може мати об'єм від сторінки до десяти сторінок тексту, ситуаційна задача виглядає меншою. Окрім того, кейси можуть займати багато часу щодо підготовки до їх вирішення, зазвичай викладач дає текст студентам для самостійного опрацювання до того, як кейс буде розглядатися на практичному занятті. Ситуаційні задачі менш енерговитратні. Вирішується задача на парі без додаткової підготовки. Кейси опрацьовуються у групах. Ситуаційні задачі опрацьовуються індивіду-

ально. Це потребує від студента власної професійної позиції, моральних та життєвих установок, сформованих ціннісних орієнтацій та сформованого світогляду. Під час роботи над кейсом формується комунікативна здібність обраного спікера від групи. Під час роботи над ситуаційною задачею кожен студент може розвинути комунікативні здібності, висловлюючи тільки власний підхід до ситуації. Тобто робота над кейсом передбачає групову роботу, а робота над ситуацією – індивідуальну. Робота над ситуаційною задачею формує у студента почуття впевненості у своїх думках та професійних рішеннях, сприяє комунікабельності та подоланню боязкості за прийняття власних рішень, робота ж над кейсом є груповою, тому, ймовірно, може позбавити студента можливої надмірної самовпевненості.

Ситуаційні задачі відрізняються одна від одної, але слід відзначити, що вони мають типову структуру. Задача повинна включати проблему та коротку інформацію щодо неї. Інформація, що стосується проблеми – це не джерело підказки для правильної відповіді, це допоміжний елемент в засвоєнні знань та вмінь. Обов'язковим елементом є питання чи завдання до задачі.

Окрім того, ситуаційні задачі – метод навчання нового покоління студентів, що поєднує в собі низку функцій. Дамо таку їхню коротку характеристику: функція організації пізнавальної діяльності студентів – ситуаційні задачі, які сприяють засвоєнню знань; функція організації самостійної навчальної діяльності студентів – ситуаційні задачі, що дозволяють самостійно здобувати знання, перевіряти свої досягнення за допомогою різнорівневих завдань, вести облік результатів; коригувальна функція – ситуаційні задачі, які дозволяють оцінювати результати роботи, а також здійснювати необхідні коригувальні дії [3].

Використання ситуаційних задач доцільно запроваджувати на дисциплінах, що мають прикладний характер, наприклад, «Основи психологічного консультування», «Психологія суїцидальної поведінки». Власний досвід викладацької діяльності, а також аналіз численних матеріалів з проблем підготовки майбутніх практичних психологів дає змогу стверджувати, що під час освоєння саме цих дисциплін існує необхідність розвитку у студентів самостійного й творчого мислення, формування переконання, що немає готових рецептів ухвалення рішень, адже всі проблемні психологічні ситуації нестандартні й індивідуальні. Розробляючи фонд ситуаційних задач з дисциплін «Основи психологічного консультування», «Психологія суїцидальної поведінки», ми підбирали завдання так, щоб студенти опрацьовували теоретичний матеріал підручника до відповідної теми. Ми пропонували не тільки обов'язкову навчальну літературу, а й додаткові

джерела інформації, де студенти могли б знаходити відповіді на поставлені питання. Студенти б проявляли творчі здібності при аналізі ситуацій. Завдяки такому підходу студенти вчать застосовувати отримані знання як на практиці, так і в повсякденному житті.

Усі розроблені нами ситуаційні задачі поділяються на три рівні відповідно до рівнів сформованості знань і вмінь з вищевказаних дисциплін. Завдання першого рівня включають задачі, для вирішення яких потрібне знання певного теоретичного факту (рівень відтворення). Завдання другого рівня включають задачі, для вирішення яких потрібна комбінація зі знань та розуміння декількох психологічних концептів, необхідно застосовувати знання з різних галузей психології, а також особистий досвід психологічної культури (рівень розуміння). Завдання третього рівня потребують для вирішення застосування дослідницького пошуку і при цьому знаходження кількох способів вирішення однієї ситуаційної задачі (пошуковий рівень). Процес розв'язування задачі на всіх трьох рівнях завжди передбачає *вихід студента* з обмеженого кола навчального процесу в простір психологічної практики, де ситуаційна задача стає інструментом підготовки майбутніх практичних психологів до реальної практичної консультативної діяльності.

Наведемо приклади двох рівнів ситуативних задач.

1 рівень. До психолога прийшов чоловік віком 50 років і почав обговорювати свої труднощі у спілкуванні з оточуючими його людьми. У його претензіях до оточуючих простежується бажання змінити весь світ під власні уявлення. Такі глобальні претензії насторожили психолога. За декілька хвилин сам клієнт повідомив психологу, що протягом останнього року перебуває на обліку у психіатра.

Питання до задачі: 1) Що робити психологу (продовжити роботу з клієнтом чи припинити)? 2) Чи можна психологічною допомогою замінити лікування у психіатра? 3) Якщо клієнт прагне замінити медикаментозне лікування психологічною допомогою, як ви обґрунтуєте недоцільність такого рішення?

2 рівень. Сорокасемирічна жінка проживає одна. Кілька місяців тому померла її племінниця, з якою вона періодично спілкувалася. Жінка проживає в комунальній квартирі разом з сусідкою-п'яницею, відносини з якою далекі від ідеалу. Вона страждає на важке захворювання нирок, в зв'язку з чим одна нирка видалена, а з другої виведена стома. Жінка отримує мізерну пенсію як інвалід першої групи. Близька подруга переїхала до дітей в інше місто, а її родичі живуть дуже далеко. Пенсії вистачає лише на хліб і найнеобхідніші ліки. Одного вечора жінка займалася досить звич-

ним для неї заняттям – розглядала один з альбомів з фотографіями. Як розповіла сама пацієнтка, в цей момент у неї абсолютно несподівано виникла думка, що далі жити не варто. Вона сказала: «Раніше, хоча і була невіруючою, вважала, що треба нести свій хрест до кінця, а тут прийшла думка, а я вже не змогла її позбутися, що краще покінути життя самогубством, ніж так жити».

Жінка протягом деякого часу обмірковувала спосіб самогубства: «Ні про що інше вже не думала. Якщо і раніше нічого мене з життям не з'єднувало, то тут якось фізично відчула, що одна на світі і далі нічого хорошого мене не чекає». Вона вирішила померти від втрати крові і з цією метою прийняла кілька таблеток аспірину, «щоб зменшити згортання». Почекала кілька годин, поки засне сусідка і подіють ліки, написала записку («нікого не звинувачую, подальше життя не має сенсу»), напустила у ванну теплої води і, поринувши в неї, завдала собі глибоких порізів у ділянці ліктьового згину на обох руках, досить швидко знепритомніла внаслідок великої крововтрати. Її врятувала випадковість: сусідка, виходячи в туалет, побачила, що з ванної тече кров (самовбивця не закрила щільно кран, і вода з кров'ю стала переливатися через край). Сусідка, що мала сама в минулому досвід самопорізів, надала їй дуже кваліфіковану допомогу і викликала швидку допомогу. Після короточасного перебування в реанімації хвора в зв'язку з висловлюваннями про небажання жити була переведена в психіатричну лікарню.

Питання до задачі: 1) До засобів психологічної профілактики суїцидальних тенденцій вчені відносять превенцію і поственцію. Як Ви вважаєте, героям даного кейсу показана поственція чи превенція? 2) Які засоби спеціального попередження самогубств Ви можете запропонувати героям кейсів? 3) Обґрунтуйте доцільність аутогенного тренування як системи переходу організму з напруженого емоційного стану до стану емоційного контролю. Обґрунтуйте доцільність прогресивної релаксації як системи стабілізації емоційного стану в переафективний період.

Висновки і пропозиції. Отже, якість психологічної освіти залежить від поєднання предметних знань студентів і їх вмінь оволодівати цими знаннями, на що зорієнтована методологія роботи з ситуаційними задачами. Ситуаційні задачі допомагають покращити якість професійної підготовки майбутніх практичних психологів в умовах вищого навчального закладу, а також оптимально сформулювати професійні компетенції майбутніх практичних психологів. Перспективами подальших досліджень можуть стати інші методи інтерактивного ситуативного навчання у професійній підготовці практичних психологів.

Список використаної літератури:

1. Ковалькова Т.О. Формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 20 с.
2. Аванесов В.С. Теория и методика педагогических измерений : лекции. URL: <http://www.studmed.ru/docs/document>
3. Касаткина Н.С. Ситуационная задача как средство оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов. *Образование: прошлое, настоящее и будущее* : материалы III Междунар. науч. конф., г. Краснодар, август 2017 г. Краснодар : Новация, 2017. С. 59–62.

Synyshyna V. The use of situational tasks at practical classes in the system of vocational training of future practical psychologists

The system of vocational training of practical psychologists should be adapted to transient transformations in society, since the practical request of society for psychological help often outstrips theoretical developments in this sphere.

The article deals with the aspects of qualitative vocational training of practical psychologists. It has been mentioned that there are urgent problems with forms and methods of vocational training of future practical psychologists. The whole system of vocational training of future practical psychologists must be based not only on the formation of professional knowledge, but first of all, on the practically-oriented studying that is based on the development of abilities and skills to provide psychological assistance, this is seen as a priority in the training of practical psychologist.

It has been substantiated that the quality of psychological education depends on the combination of students' subject knowledge and their ability to master this knowledge, which is oriented to the methodology of working with situational tasks. Situational tasks help to improve quality of vocational training of future practical psychologists in the conditions of higher educational institution, and also optimally form professional competences of future practical psychologists.

The main issues on the use of situational tasks at practical classes of future specialists on specialty "Practical Psychology" have been considered. The expediency of using the method of situational tasks in the process of mastering of the disciplines "Fundamentals of Psychological Counseling", "Psychology of Suicidal Behavior" has been substantiated, such as the personal experience of teaching that disciplines proved that during the mastering of these disciplines there is a need for students to develop independent and creative thinking, form the belief that there are no ready-made decision-making recipes, because all problem psychological situations are non-standard and individual. Due to situational studying, to which we referred the method of situational tasks, students learn to apply the obtained knowledge in the future, both in practice and in everyday life.

The notion of "Case" and the notion "situational task" have been differentiated. The functions of situational tasks and three levels of situational tasks have been determined. The examples of two levels situational tasks, which contain examples of problematic issues, have been given.

Key words: *training of future practical psychologists, practically-oriented studying, situational studying, situational task, Case method.*

УДК 784.1(4)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.31>

В. В. Сінельнікова

кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва
Київського національного університету культури і мистецтв

І. Г. Сінельніков

доцент, заслужений працівник культури України,
доцент кафедри музичного мистецтва
Київського національного університету культури і мистецтв

ПИТАННЯ ЗАСВОЄННЯ НАРОДНИХ ПІСЕННИХ ТРАДИЦІЙ У ПРАКТИЦІ ФОЛЬКЛОРИСТИЧНОГО КОЛЕКТИВУ

Мета роботи полягає в обґрунтуванні особливостей засвоєння народних пісенних традицій у практичній діяльності сучасного молодіжного фольклористичного колективу, з'ясуванні суті та визначенні закономірностей творчого становлення фольклористичного ансамблю як транслятора українських традицій майбутнім поколінням. Методологія дослідження полягає у застосуванні загальних принципів наукового пізнання, які відповідають мистецтвознавчому та культурологічному дискурсу. Це зумовило використання таких дослідницьких методів: системно-аналітичного для вивчення мистецтвознавчої, культурологічної, музично-педагогічної літератури з окресленої проблеми; системно-структурного з метою глибинного дослідження суті вторинного фольклористичного виконавства як культурно-соціального феномену; інформаційного та історично-логічного підходів, які дозволили розглянути теоретико-методологічні особливості засвоєння народно-музичної традиційної культури учасниками фольклористичного ансамблю в часопросторовому вимірі.

Наукова новизна. У статті на основі аналізу теоретичних і практичних засад дослідження виділено соціокультурний потенціал і значення фольклористичної діяльності учасників названих колективів, обґрунтовано особливості роботи з опанування локальних музично-виконавських традицій молодими дослідниками і практиками-фольклористами, з'ясовано суть та визначено закономірності творчого становлення сучасних молодіжних фольклористичних формацій в Україні. Висновки. На основі теоретичного обґрунтування молодіжно-фольклористичного руху як феномену культури виявлено соціокультурний потенціал і значення міських фольклористичних ансамблів в життєдіяльності суспільства. Узагальнення та аналіз практичного досвіду керівників фольклорних колективів і особистий музично-педагогічний досвід авторів статті – це підстави констатувати, що проблема дослідження теоретико-методологічних особливостей роботи з опанування народнопісенної традиційної культури учасниками фольклористичних колективів є актуальною. Наявні дослідження репрезентують значну фольклорно-педагогічну спадщину. Вони є фактором створення методологічної бази щодо музично-педагогічного управління фольклорним колективом та виявлення певних закономірностей їх творчого становлення через шляхи і методи засвоєння локальних музичних традиційних творів. У статті розкрито соціокультурний потенціал і значення фольклористичного виконавства в життєдіяльності суспільства, виділено низку об'єктивних і суб'єктивних організаційних передумов роботи керівника – професіонала-фольклориста – з учасниками фольклористичних колективів.

Ключові слова: фольклор, традиція, фольклорний колектив, учасник фольклористичного колективу, традиційний спів, збереження, відродження.

Постановка проблеми. Збереження і відродження традицій народної культури є одним із найважливіших завдань сучасного фольклористичного руху. Цей процес повинен ґрунтуватися на глибокому розумінні специфіки фольклору як однієї зі сфер традиційного життя народу, що концентрує в собі величезну художню спадщину, досвід сприйняття і усвідомлення життєвих явищ, який століттями формувався і передавався з покоління в покоління.

Різноманіття жанрів і форм фольклору свідчить про невичерпний творчий потенціал народної свідомості. Різні місцеві традиції мають непов-

торну своєрідність діалектного втілення загальних закономірностей системи фольклору, де можна розрізнити не тільки стильові риси традиційної культури великих регіонів і областей, а й локальні особливості кожного району, а також і кожного села. Унікальний колорит виникає завдяки особливому таланту народних виконавців вносити в пісню, наспів, танець щось своє, не порушуючи при цьому загального ладу.

Сьогодні тільки при дбайливому ставленні до справжніх явищ фольклору можливе їх збереження і відродження. Увага до місцевих традицій має стати основним напрямом діяльності як

для вчених-фольклористів, так і для всіх творчих колективів, що займаються вивченням і освоєнням фольклорного матеріалу. Саме установка на справжність, що надає своєрідності творам фольклору, може протистояти загальній уніфікації, яка панує в системі самодіяльних і професійних народних хорів, з яких лише одиниці виявляються здатними до сценічного втілення народної пісні і хореографії, виводячи їх зі сфери фольклорного середовища і фольклорної традиції. Більшість таких колективів (сьогодні вони нерідко іменуються фольклорними ансамблями, що не змінює їх суті), одягнена в умовно народний костюм, виконує усереднену народну пісню, що вводить слухачів в коло сумнівних художніх цінностей і викликає у них своєю творчістю негативну реакцію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання засвоєння народних пісенних традицій у практиці хорових колективів є достатньо опрацьованим науковцями і практиками другої половини ХХ – перших десятиліть ХХІ століття (Г. Верьовка, Н. Мешко, А. Гуменюк, А. Лашенко, Л. Шаміна, П. Андрійчук, О. Бенч, О. Скопцова, Р. Лоцман та ін.). Водночас проблема науково-дослідної та творчої діяльності молодіжних фольклористичних колективів як в Україні, так і у Європі перебуває у колі дослідницьких інтересів достатньо обмеженої спільноти науковців і практиків-фольклористів, серед яких назвемо імена С. Грици [1], А. Іваницького [2], В. Щурова, А. Мехнецова, Є. Єфремова, І. Павленка [3], Р. Цапун, Р. Слюжинскаса [4], Л. Гапон [5], А. Фурдичка [6] та інших. Деякі аспекти окресленої проблеми розглядалися нами у попередніх розвідках [7; 8], однак вважаємо за необхідне зупинитися на певних особливостях засвоєння народно-пісенних традицій у практиці сучасних українських молодіжних фольклористичних формацій.

Мета статті. Головна мета цієї роботи – окреслити основні шляхи засвоєння народних пісенних традицій у молодіжному фольклористичному міському колективі, визначити основні аспекти, які необхідно враховувати в процесі науково-дослідної і концертно-творчої роботи фольклорного ансамблю.

Виклад основного матеріалу. Глибоке вивчення традицій народної культури – принцип діяльності професіоналів-фольклористів і сучасних фольклористичних колективів. Освоєння місцевих фольклорних традицій сьогодні відбувається в двох взаємопов'язаних між собою напрямках. Один з них – наукова робота зі збору фольклорно-етнографічних матеріалів, їх систематизації, розшифровки і публікації. Однак, за словами Л. Гапон, «теоретичні знання, які дає учасникам керівник, обов'язково повинні підкріплюватися слуховими враженнями» [5, с. 296], тому інший, не менш важливий напрям освоєння

народно-музичних традицій, є пов'язаним з практикою фольклорного ансамблю.

Безпосереднє спілкування учасників ансамблю з народними виконавцями відбувається вже в ході експедиційної роботи. Подальше освоєння фольклорних джерел (звукзаписів, відеоматеріалів) здійснюється на базі фондів, напрацьованих керівником ансамблю – фахівцем-фольклористом, його учасниками, а також різноманітними фольклористично-дослідними центрами і лабораторіями, які існують в Україні майже при усіх великих музичних і гуманітарних освітянських, культурних і культурологічних установах / закладах.

Крім концертно-просвітницьких завдань (ознайомлення широкої аудиторії з різно регіональними пісенними традиціями), ансамблева практика ставить собі за мету осягнення народної пісні через її виконання. Оскільки усність є однією з найбільш важливих властивостей фольклору (вербального, музичного, хореографічного), виконавство слід розглядати як необхідну частину традиційного життя фольклорного явища, яка становить безперервний процес (від одного виконання до наступного). У момент виконання приводиться в дію сам механізм традиційності «виконання – сприйняття – усвідомлення – нове відтворення». Фольклорні явища, зберігаючи свої стійкі конструктивні та змістовні елементи, виявляються не застиглими раз і назавжди «копалинами», а рухливими, здатними як до стиснення до схематичного виду, так і до наповнення з кожного нового джерела. Цю властивість варіативності, змінності фольклорних явищ надзвичайно важливо враховувати в роботі фольклорного ансамблю. Як зауважує Л. Гапон, «при цьому основна форма успадкування традиційного фольклору полягає в інтуїтивному наслідуванні регіонального виконавства» [5, с. 295].

Народні майстри співу щоразу заново вибудовують музичну тканину мотиву на основі його основних зворотів і мелодій. Протягом однієї пісні виконавець-соліст може використовувати безліч різних оспівувань основного мелодійного контуру, в ансамблі народних співаків їхні голоси вільно переплітаються між собою, утворюючи щоразу нове поєднання. Завдяки цьому звучання народної пісні постійно збагачується, і її виконання носіями традиції вигідно відрізняється від співу завчених партій, що практикується в сучасних колективах (як професійних, так і самодіяльних). Так само хоровод або танцювальний крок і пластика рухів ніколи не виявляються абсолютно однаковими у всіх учасників хореографічної дії. Традиційні ритмічні ключі, рухи і жести рук, помаху хустками, стрічками тощо кожен народний виконавець використовує по-своєму, зберігаючи при цьому загальну форму хороводу або танцю. Поле для творчого прояву кожного виконавця в цьому разі

виявляється набагато ширше, ніж одноманітні *два плескання, три притупування*.

Не менш важливим є зовнішній вигляд фольклорного ансамблю. Однаковий у всіх, знеособлений костюм відразу включає виконавця в ситуацію сценічного виступу (тут наголосимо на тяжінні сучасних народно-хорових самодіяльних колективів до надгіперболізованих проявів так званої зовнішньої народності на сцені, починаючи від надзвичайно великих головних уборів – хусток, пов'язаних одна на одну, або дівочих вінків із стрічками на головах виконавиць досить поважного віку, закінчуючи строями надзвичайно яскравих кольорів – лимонно-жовтого, фіолетового, яскраво-рожевого тощо, що є неприбутим традиційному українському фольклорному середовищу). Додамо також непросте питання нанесення на обличчя літніх сільських співачок яскравого макіяжу, який, на їхню думку, є обов'язковим атрибутом сцени, а на практиці часто створює враження неприродності і ляльковості облич.

Саме поняття костюму є чужим для традиційного укладу, в якому існує поняття одягу, традиційного строю і його різновидів – святкового і буденного, жіночого та чоловічого. За одягом визначається соціальний стан. Традиційний одяг завжди несе в собі елемент місцевої своєрідності навіть в межах однієї області. Отже, відновлення за достовірними зразками традиційних строїв також стає одним із завдань фольклорного ансамблю. Навіть якщо спостерігається спільність складових частин і крою одягу, у кожного учасника колективу є можливість зберегти свою індивідуальність – блиснути майстерністю і оригінальністю вишивки, тканиня, плетіння поясів, намиста, особливості і технікою виконання головного убору, особливо у дівчат-співачок.

Таким чином, сучасний фольклорний ансамбль, який ставить собі за мету відтворення традицій народної культури, повинен орієнтуватися не так на сценічні форми діяльності, як на осягнення глибинних основ фольклору. Дбайливе і уважне ставлення до фольклорного матеріалу як до джерела, розуміння закономірностей, форм фольклору та особливостей їх побутування – умови, необхідні для того, щоб виконавська діяльність ансамблю не була руйнівною для фольклорних явищ, а стала новим етапом їх традиційного життя. Отже, особливості освоєння місцевих співочих традицій у фольклористичному колективі пов'язані з прагненням передати у виконанні всі найбільш характерні риси, властиві даній традиції. Відзначимо основні аспекти, які необхідно враховувати в процесі роботи фольклорного ансамблю.

По-перше, діалектна своєрідність локальних традицій відбивається в особливостях місцевої говірки. В учасників фольклористичного колективу необхідно формувати усвідомлення говірки не

як спотворення літературної мови, а як джерела живої мови, що є інтонаційною базою для виникнення всього мелодійного багатства української пісенності. Слово, сказане в діалектній формі, з властивою йому інтонацією, стає основою для формування співочої позиції. Незамінним матеріалом для роботи є казки, скоромовки, лічилки, голосіння. Для максимально точного відтворення їх фонетичних особливостей розучування обов'язково має відбуватися з використанням звукозапису.

По-друге, крім мови, діалектні риси присутні і в музично-стильових закономірностях, властивих даній традиції. Локально характерними можуть бути такі елементи фольклорного явища: темброве забарвлення звуку, різні специфічні виконавські прийоми, особливості хореографії тощо. Варіанти одного мотиву, записані в різних селах, можуть дати уявлення про його типові закономірності, при цьому кожен варіант зберігає свою цінність і значення. Багаторазове прослуховування всіх можливих варіантів збагачує слуховий досвід і дозволяє скористатися ним у виконавській практиці.

По-третє, для освоєння місцевої співочої традиції в усіх її проявах потрібна наявність в репертуарі ансамблю достатньої повноти представлення традиційного жанрового різноманіття. При цьому опорою повинен бути склад традиційних жанрів, споконвічно притаманних даній традиції, адже саме вони володіють найбільшою локальною своєрідністю і являють собою основу традиційної спадщини. Зрозуміло, що відтворення традицій неможливе без усвідомлення особливостей побутування фольклорних явищ в тому чи іншому етнографічному контексті, адже саме виникнення форм фольклору відбувається в зв'язку з певною обрядовою або побутовою практикою. Отже, функціонування фольклорних жанрів завжди регламентоване традицією: весільні і календарні обряди, система свят і молодіжних вечорниць разом формують певне коло жанрів, що існують в закріплених традицією ситуаціях.

По-четверте, у зв'язку з сучасним станом місцевих традицій, що нерідко стоять на межі повного згасання, завдання відтворення переростає в проблему реконструкції того чи іншого фольклорного явища – пісні або награвання, хороводу чи обряду. У цьому аспекті вважаємо за необхідне підняти питання звукового калькування, тобто намагання учасниками фольклористичного ансамблю, зазвичай молодими людьми, здійснити повне копіювання манери звуковидобування певного музичного зразка з певної локальної традиції. На нашу думку, в цьому випадку учасники фольклористичного колективу вивчають один варіант автентичного твору, виконаного одним конкретним виконавцем – носієм традиції, і начебто його консервують, не лише транскрибуючи (лише цей один варіант), але й відтворюючи в звуці

лише цей варіант, втрачаючи при цьому основні риси фольклорного твору – його варіативність і імпровізаційність. Нерідко таке вторинне виконання – калька – подається як єдиний правильний, на думку виконавців-вторинників, варіант, однак, по-перше, «досвідчені етнологи не покладаються на продукцію одинаків, не пересвідчившись у її відповідності традиціям фольклорного середовища» [1, с. 14–15]; по-друге, за влучним зауваженням А. Іваницького, точного повернення від нот (транскрипції музичного твору) до попередньої звукової сфери (оригіналу) не буває. Вторинне виконання завжди є пов'язаним із фактом втрати інформаційної повноти автентичного твору, а завдання фольклористів-професіоналів – спробувати хоча би частково її зберегти [2, с. 305].

Ми переконані в тому, що вторинне виконання фольклорним ансамблем того чи іншого зразка автентичного музичного твору ні в якому разі не має ставати лише сліпим копіюванням співу носіїв традиції. Як зазначав С.Й. Грица, «звук чи тембр звука не є самодостатнім ідеалом, а відображенням об'єктивних психофізіологічних характеристик співу певного фольклорного осередку та складовою частиною його модусу мислення<...> Для співаків – носіїв традиції – це не ідеал звуку, а природне тяжіння говорити чи співати так, як традиційно було прийнято в певному локусі<...>» [1, с. 20]. Однак для співаків-вторинників наслідування такого звуковидобування часто є штучним, адже вони не належать до цього локусу і не є автентиками, тобто носіями модусу мислення (як генетичного коду) цього фольклорного середовища. Наслідком цього явища маємо інколи занадто гіпертрофоване звуковидобування в учасників фольклористичного молодіжного колективу або тьмяність і заглибленість звуку, що створює враження неприродності твору, що звучить.

Додамо також, що у багатьох випадках народні виконавці похилого віку виявляються здатні відтворити лише мелодійний контур мотиву без належного темброво-динамічного наповнення. У таких випадках велику увагу слід звернути на слова самих виконавців, які можуть розповісти про те, як повинна звучати пісня насправді, в яких обставинах і з якою силою звуку. Так, характер звучання вуличних і польових пісень виконавці відрізняють від тих, які співаються в будинку за прядкою (так званий хатній спів). Це дає можливість при виконанні вуличних пісень визначити необхідність співу в більш високій теситурі і з більшою силою звуку.

Часто, коментуючи виконання, народні співаки вказують на необхідність більш протяжного дихання, використання особливих виконавських прийомів тощо. Такі коментарі, зафіксовані нотатором-фольклористом під час документування (сеансу запису від автентичного виконавця), допомагають оживити твір, зануритися у побут,

звичаї, характери виконавців. Необхідність такої фольклористичної діяльності зумовлена стрімким розвитком урбаністичної культури, наслідком чого є недостатня обізнаність міських жителів з народною музикою. Отже, як наголошував ще у середині ХХ століття видатний український фольклорист К. Квітка, нагальною є потреба розуміння «людною сучасної міської культури <...> тембрів голосів і музичних інструментів, а також усіх побутових обставин, смаків, почуттів, спогадів і мрій селян, не зливаючи їх в однорідну масу<...>» [2, с. 306].

Звернемо увагу на ще один аспект практичного опанування народних пісенних традицій учасниками фольклористичного колективу. У практиці таких ансамблів особливе місце займають жанри обрядового фольклору, оскільки саме їх виконання і реконструкція характеру звучання потребує уважного підходу. Виконання різних форм фольклору, особливо обрядових, нерозривно пов'язане з традиційним контекстом. Саме інтонування обрядового тексту або виконання особливих танцювальних рухів в певних умовах є обрядом, метою якого може бути встановлення зв'язку з навколишнім світом, вплив на стихії або отримання підтримки батьків – покровителів роду. Відірвана від контексту, виконана на прохання збирача обрядова пісня звучить зовсім інакше, ніж в ситуації її споконвічного побутування. Навіть у виконанні самих носіїв традиції, які вийшли на сцену, губляться характерні особливості тембру, музичного строю, ритміки, в результаті чого пісня може набути замість обрядового не властивий їй ліричний характер. Проілюструємо нашу думку слушними висновками Р. Слюжинського, який ставить таке риторичне питання: «Усі види музичного виконання на сцені <...> мають свої особливі стандарти.<...> Ми зобов'язані показувати тільки цікаві для глядачів і слухачів твори. <...> традиційні фольклорні виконавці повинні уявити себе артистами сцени. Вони повинні повернути обличчя за правилами сцени, говорити, співати й виконувати музику досить голосно, посміхатися або плакати відповідно до заздалегідь запланованої програми. <...> Чи правильна це перспектива еволюції фольклору?» [4, с. 20].

На наше переконання, у сучасному фольклорному ансамблі обрядова пісня може прозвучати більш-менш достовірно при спробі моделювання самої обрядової ситуації. Так, весільні пісні можуть бути виконані в порядку їх слідування в ході обряду (на сцені легко відтворюється дівчачий вечір, зустріч сватів і інші обрядові ситуації). При такому моделюванні відбувається занурення учасників ансамблю в сферу обряду, а їх виконання отримує необхідну обрядову енергетику та емоційне забарвлення, що забезпечує потрібний характер звучання. У цьому контексті потрібно також зауважити, що в процесі спільної творчої

діяльності і занурення у фольклорне середовище в учасників обрядової дії – співаків фольклорного ансамблю і глядачів – формується «потужне енергетичне поле, яке об'єднує індивідуальні біоенергетичні аури виконавців і слухачів у єдиний енергоінформаційний простір<...>» [9, с. 53–54]. І. Тилик стверджує, що специфічною властивістю цього простору є зміна параметрів сприйняття реальності – стан піднесення, ейфорія тощо (за аналогією з традиційними релігійними практиками), що зумовлюється здатністю сценічного простору накопичувати енергію творчого процесу. Розвиваючи думку дослідника, із впевненістю констатуємо, що у випадку із концертною діяльністю фольклористичного колективу роль накопичувача та трансформатора біоенергетичних потоків відіграє не сценічний простір, а сам колектив, який постає поліфункціональним генератором і ретранслятором енергії [9, с. 54].

Виконання хороводних і танцювальних пісень також вимагає великої уваги до контексту їх традиційного побутування. Вуличні хороводи і танці, що виконуються на вечорницях, можуть мати відмінності не тільки в теситурних і динамічних особливостях, а й в характері кроку. У вуличних хороводах з протяжною, хитромудро розгорнутою мелодійною лінією кроковий рух є вільним і не має закріплених акцентів, а вся увага зосереджена на хореографічному та музичному орнаменті. Швидкі пісні, що виконуються на вечорницях, зазвичай пов'язані з танцювальним характером кроку, для якого надзвичайно важлива ритмічна пульсація. У виконанні пісень з різними видами хореографічного руху виникає різна довжина дихання, що також впливає на характер звучання. Отже, щоб в процесі роботи з хороводними і танцювальними піснями випрацьовувалася відповідна глибина і частота дихання, їх виконання з моменту розучування має бути пов'язане з тією чи іншою формою хореографії.

Висновки і пропозиції. Зрозуміло, що найбільш природного звучання народна пісня набуває все-таки не на сцені, а в більш вільній ситуації святкового гуляння або застілля, наближеній до природного фольклорного середовища побутування локальної музично-виконавської традиції. Практикою останніх років доведено, що свята календарного циклу можуть набути характеру загального народного гуляння навіть в умовах сучасного міста. При цьому зовсім не обов'язково виробляти будь-який сценарій і викликати масовиків-вітівників. Багато форм загальних хороводів, танців, ігор, фольклористичних івент-акцій розраховані на вільне залучення всіх бажаючих, що дозволяє легко створити святкову атмосферу. Потрібна лише ініціативна участь фольклорного ансамблю, для якого вихід на вулицю стає не формою виступу, а способом прояву святкового

стану, а традиційний одяг – це не маскарадним костюмом, а святкове вбрання. Виконання обрядових пісень у контексті відповідного свята вже не стає музичним тлом. Для самих учасників фольклорного ансамблю з'являється можливість пережити обрядову ситуацію, включитися в неї, відчути себе не тільки спадкоємцем, а й носієм традиційного знання.

Підсумовуючи, наголосимо, що традиційна культура і фольклор, як і мова, несуть в собі етнічну характерність. Одяг та мова, танець і пісня виявляються ознаками, що дають можливість визначити з першого погляду або з першого звуку, якого ти роду-племені. Навчитися володіти мовою фольклору означає стати гідним наступником досвіду наших предків. Місія сучасних молодіжних фольклористичних колективів – передати все багатство нашої спадщини новим поколінням, а отже й забезпечити продовження українських традицій в майбутніх століттях.

Список використаної літератури:

1. Грица С.І. Парадигматична природа фольклору. *Народна творчість та етнологія* : науковий журнал. 2017. Т. 1. С. 9–26.
2. Іваницький А.І. Українська музична фольклористика (методика і методологія). Київ : Заповіт, 1997. 392 с.
3. Павленко І.Я. Вокальні ансамблі сучасного побутування (жанрові особливості). *Народознавчі зошити*. 2013. № 4 (112). С. 722–726.
4. Слюжинкас Р. Видозміни у виконанні музичного фольклору: еволюція чи просто варіативність? *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія «Музичне мистецтво»*. Том 2, № 1. Київ, КНУКіМ, 2019. С. 8–21.
5. Гапон Л. До проблеми виховання співака у вторинному фольклорному ансамблі. *Вісник Львівського Університету. Серія «Філологія»*. Львів, 2010. Вип. 43. С. 294–301.
6. Фурдичко А.О. Пісенна народна культура як засіб збереження національної ідентичності. *Культура і мистецтво у сучасному світі* : наук. зап. КНУКіМ. 2015. Вип. 16. С. 68–74.
7. Сінельнікова В.В., Сінельніков І. Г. Музичний фольклор в умовах сцени: сучасні тенденції. *Інноваційна педагогіка* : науковий журнал. Одеса, 2019. № 14. Т. I. С. 140–145.
8. Сінельнікова В.В., Сінельніков І.Г. Деякі питання засвоєння автентичної традиції співу у міському молодіжному фольклористичному колективі. *Імідж сучасного педагога* : електронне наукове фахове видання. Полтава, 2019. № 4 (187). С. 94–99.
9. Тилик І.В. Специфіка мистецько-біоенергетичного феномену П.І. Муравського. *Імідж сучасного педагога* : електронне наукове фахове видання. Полтава, 2017. № 5 (174). С. 53–56.

Sinelnikova V., Sinelnikov I. Questions about the implementation of folk song traditions in the practice of the folklorist collective

The purpose of the work is to substantiate the peculiarities of assimilation of folk song traditions in the practical activity of the modern youth folklore group, to clarify the essence and to determine the patterns of creative formation of the folklore ensemble as a translator of Ukrainian traditions to future generations. The methodology of the study is to apply the general principles of scientific cognition, which correspond to the art and cultural discourse. This led to the use of the following research methods: systemic-analytical – for the study of art, culture, music and pedagogical literature on the outlined issues; systemic-structural – with the purpose of in-depth study of the essence of secondary folkloristic performance as a cultural and social phenomenon, as well as information and historical-logical approaches, which allowed to consider the theoretical and methodological features of the folklore ensemble in the folklore ensemble in the folklore ensemble.

Scientific novelty. In the article, based on the analysis of theoretical and practical principles of the study, the sociocultural potential and significance of folklore activity of the participants of these groups are highlighted, the peculiarities of work on mastering local music and performing traditions by young researchers and practitioners – folklorists are substantiated, the essence of the modernistic works of the creative work is determined formations in Ukraine. Conclusions. On the basis of the theoretical substantiation of the youth-folklore movement as a phenomenon of culture, the socio-cultural potential and significance of urban folklore ensembles in the life of society are revealed. Generalization and analysis of practical experience of the leaders of folk groups and personal music-pedagogical experience of the authors of the article give grounds to state that the problem of research of theoretical and methodological peculiarities of mastering traditional folk culture by participants of folkloristic collectives is relevant. Existing research represents a significant folklore and pedagogical heritage and is a significant factor in creating a methodological base for the musical and pedagogical management of a folklore collective and identifying certain patterns of their creative formation through the ways and methods of mastering local music traditional works. The article reveals the sociocultural potential and importance of folkloristic performance in the life of society, identifies a number of objective and subjective organizational prerequisites for the work of the leader – professional – folklorist with participants of folkloristic collectives.

Key words: *folklore, tradition, folklore collective, participant of folklore collective, traditional singing, preservation, revival.*

УДК 378.14:004.01

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.32>**Р. В. Слухенська**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри медицини катастроф та військової медицини
ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»

Н. Б. Решетілова

кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри анатомії людини імені М. Г. Туркевича
ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»

О. В. Глубоченко

кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри пропедевтики внутрішніх хвороб
ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»

О. Г. Дудко

кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри травматології, ортопедії та нейрохірургії
ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»

РОЗВИТОК ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Розвиток сучасної системи освіти в Україні та інших країнах зумовлюється впливом і впровадженням інформаційних і комунікаційних технологій в усі сфери діяльності навчальних закладів і багато в чому зобов'язаний появі вільного доступу до інтернет-технологій. У статті розкриті особливості застосування електронного навчання у вищому навчальному закладі. Надається характеристика електронного (дистанційного) навчання, його видів, форм реалізації. Представлені напрями його запровадження у процес підготовки майбутніх учителів інформаційно-комунікаційних технологій. Доводиться, що електронне навчання дасть можливість створити нове навчальне середовище, де студенти зможуть отримати доступ до навчальних матеріалів у будь-який час та в будь-якому місці, зробить навчальний процес більш привабливим, демократичним, комфортним і стимулюватиме студентів до самоосвіти та навчання протягом усього життя.

Ефективне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в закладах освіти надає українській вищій школі можливість підтримувати розвиток інноваційної економіки країни та підвищувати якість освіти. Університети при підготовці спеціалістів мають спиратися на вимоги сучасного ринку праці та його розвиток, враховуючи виклики інформаційного суспільства, що стрімко прогресує завдяки бурхливому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема й проникненню інтернету та його сервісів у життя кожної людини.

Використання систем електронного навчання на сучасному етапі є одним з реальних шляхів підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з усіх напрямів і спеціальностей, активізації навчально-пізнавальної і науково-дослідної діяльності студентів, розкриття їхнього творчого потенціалу, збільшення ролі самостійної та індивідуальної роботи, підвищення їх конкурентної спроможності на міжнародному ринку інтелектуальної праці. Перспективи досліджень ми вбачаємо в розгляді запровадження та функціонування системи "Moodle" на базі ВДНЗ «Буковинський державний медичний університет».

Ключові слова: електронне навчання, дистанційне навчання, "Moodle", e-learning, інформаційні технології, форма навчання, онлайн.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної системи освіти в Україні та інших країнах зумовлюється впливом і впровадженням інформаційних і комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в усі сфери діяльності навчальних закладів і багато в чому зобов'язаний появі вільного доступу до інтернет-технологій. Ці процеси зумовлюють значні зміни в традиційних підходах до освітнього процесу.

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства використання засобів ІКТ сприяє глобалізації освіти, розвитку міжнародного ринку праці, зростанню різних видів мобільності особистості [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури показав, що проблеми розвитку теорії й методики використання ІКТ в освіті традиційно перебувають у полі зору вітчиз-

няних науковців. Теоретичні основи застосування ІКТ у процесі навчання досліджувались у роботах М.І. Жалдака, Ю.І. Машбиця, Н.В. Морзе, Ю.С. Рамського, С.О. Семерікова та інших дослідників. У роботах В.Ю. Бикова, М.П. Лещенко, О.М. Спіріна, Н.В. Сороко та інших здійснені порівняльно-педагогічні дослідження зарубіжного досвіду застосування ІКТ в освіті. Крім того, існує багато підходів до визначення поняття «дистанційне навчання». Це поняття було сформульоване такими вченими, як М. Томпсон, М. Мур, А. Кларк і Д. Кіган.

Мета статті – проаналізувати особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання у вузах України, розглянути переваги e-learning-технологій як сучасних передових методів освоєння професійних знань.

Виклад основного матеріалу. Ефективне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в закладах освіти надає українській вищій школі можливість підтримувати розвиток інноваційної економіки країни та підвищувати якість освіти. Університети при підготовці спеціалістів мають спиратися на вимоги сучасного ринку праці та його розвиток, враховуючи виклики інформаційного суспільства, що стрімко прогресує завдяки бурхливому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема й проникненню інтернету та його сервісів у життя кожної людини.

Останнім часом все частіше відзначається зниження ефективності традиційного навчання як на рівні середньої школи, так і на рівні вищого навчального закладу, що виявляється в авторитарності педагогічних вимог, а також у тому, що процес навчання слабо пов'язаний з потребами того, хто навчається, з його індивідуальними ресурсами. Жорстка регламентація діяльності учнів на заняттях та примусовість навчальних процедур часто призводять до нерозуміння студентами цілей своїх дій, до відсутності усвідомлення необхідності досліджуваного матеріалу і його практичної значущості. Через це у студентів спостерігається відсутність навчальної мотивації, несформованість навичок планування своєї діяльності.

Інтернет-технології дають можливість інтегрувати в електронний навчальний курс різні електронні елементи, які сприяють ефективному засвоєнню нового матеріалу та формуванню позитивної мотивації до навчання. До таких елементів можна віднести відео- і аудіоролики, анімацію, ілюстровані графіки і схеми, інтерактивні навчальні ігри, посилання на інтернет-ресурси, симуляцію і всілякі інструменти для спілкування, співпраці та обміну повідомленнями [2].

Деякі університети України для надання освітніх послуг за допомогою інтернет-технологій використовують спеціально створені інформаційні системи, які призначені для розробки та збереження електронних навчальних матері-

алів і програм. Це є платформою для створення максимально успішних умов для спілкування в електронному середовищі студентів між собою, студентів та викладача. Такі інформаційні системи називаються системами дистанційного навчання (далі – СДН). До них можна віднести системи “WebCT”, “BlackBoard”, «Прометей», “Moodle” та інші. У ВДНЗ «Буковинський державний медичний університет», наприклад, успішно функціонує система “Moodle” як безкоштовна і відкрита (Open Source) система управління навчанням, платформа, призначена для об'єднання педагогів, адміністраторів і студентів в одну надійну, безпечну та інтегровану систему для створення персоналізованого навчального середовища.

Поняття «електронне навчання» (Е-навчання, E-learning) включає в себе використання електронних медійних, інформаційних та комунікаційних технологій в навчанні. Н.В. Морзе зазначав: «Е-навчання повністю включає всі форми освітніх технологій у навчанні та викладанні. З поняттям «е-навчання» тісно пов'язані поняття «мультимедійне навчання», «комп'ютерно орієнтоване навчання», «інтернет-орієнтоване навчання», «веборієнтоване навчання», «онлайн-навчання», «віртуальне навчання», «віртуальне освітнє середовище», «мобільне навчання» [3]. У тлумаченні, запропонованому Європейською комісією, під електронним навчанням розуміють процес формування знань, умінь та навичок за допомогою або повністю через інтернет [4].

Цей термін з'явився в Україні порівняно недавно. Він інтегрує низку інновацій у сфері застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, таких як комп'ютерні технології навчання, інтерактивні мультимедіа, навчання на основі вебтехнологій, онлайн-навчання тощо. Отже, цей термін витіснив відомий і модний термін «дистанційне навчання» (ДО). Дистанційне навчання (Distance Learning, Distance Education) – це така форма організації освітнього процесу, основою якої є самостійна робота людини, яка навчається. Це дає змогу навчатися у зручний для людини час та у віддаленому від викладача місці (звідси й назва «дистанційне»).

Останнім часом у світі був накопичений значний досвід реалізації систем дистанційної освіти. У США в системі дистанційної освіти навчається близько одного мільйона осіб. Дистанційна освіта розвивається й в інших регіонах світу. Як приклади можна навести Китайський телеуніверситет (Китай), Національний відкритий університет ім. Індіри Ганді (Індія), Університет Пайнам Ноор (Іран), Корейський національний відкритий університет (Корея), Університет Південної Африки, Відкритий Університет Сукотай Тампаріат (Таїланд), Університет Анадола (Туреччина) [5, с. 65]. В Україні дистанційна освіта надзви-

чайно актуальна. Причина такої успішності криється в масовій перепідготовці і підготовці максимальної кількості фахівців з усієї території України з використанням мінімальних коштів. Проте не всі вищі навчальні заклади повністю готові забезпечити студентів реальним, розгалуженим, змістовним електронним матеріалом різних рівнів, який би забезпечив якісну дистанційну освіту. На цій ниві наша країна ще лише готується зробити освітню революцію, яка б повністю перезапустила систему дистанційного навчання.

При традиційній організації навчального процесу дії його учасників жорстко синхронізуються в просторово-часових рамках наявного аудиторного ресурсу. При використанні ж мережевих (дистанційних) освітніх технологій з'являється можливість істотно послабити просторово-часову залежність учасників педагогічної взаємодії при збереженні необхідного рівня якості навчального процесу. Студенти отримують можливість навчатися у зручний час і в зручному темпі. Однак дистанційна форма навчання передбачає переважно самостійне освоєння навчального матеріалу. Студенти, отримавши можливість вибору (університету, курсу, викладача, навчальних матеріалів), стають по-справжньому відповідальними за своє навчання. Викладач вже не є головною фігурою в навчальному процесі, він перестає бути носієм знань і стає всього лише тьютором, помічником при виборі освітньої траєкторії і консультантом з досліджуваного матеріалу.

Е-навчання (дистанційне навчання) передбачає використання чисельних типів медіа, що дають можливість розповсюдити текст, зображення, анімацію, потокове відео за допомогою аудіо- та відеозаписів, телебачення, інформаційних та комунікаційних систем, що функціонують на основі локальних або глобальних мереж [6, с. 276].

На думку Д. Кігана, дистанційна, або електронна освіта має п'ять основних форм реалізації: 1) дистанційне навчання – забезпечення освіти та навчання на відстані через відкриті університети, інститути дистанційного навчання та департаменти дистанційної освіти традиційних інститутів; 2) електронне навчання – навчання через інтернет із застосуванням LMS; 3) синхронне електронне навчання – електронне навчання з активним зворотним зв'язком; 4) інтернет-лекції – поширення відеолекцій засобами інтернету, соціальних мереж та WWW; 5) мобільне навчання – навчання за допомогою кишенькових комп'ютерів, смартфонів і мобільних телефонів [7, с. 43].

Електронне навчання включає такі два установлені методи: синхронний та асинхронний, які реалізуються різними технологіями. Синхронний метод е-навчання належить до навчального середовища, у якому кожний учасник процесу навчання взаємодіє один з одним безпосередньо

в даний час. Лекція, лабораторна робота, семінарське заняття є прикладами синхронного навчання в середовищі "face to face", де студенти і викладачі в одному місці і в один час здійснюють навчальну діяльність [8].

Сучасні педагогічні технології, зокрема технології електронного навчання, є особистісно орієнтованими, тобто спрямованими на розвиток індивідуальних ресурсів осіб, що навчаються. На відміну від подання знань в готовому вигляді при традиційному навчанні і за відсутності можливості розвитку учнів вище їх зони найближчого розвитку, а також переважання пояснювально-ілюстративного і репродуктивного методів навчання, е-learning-технології передбачають підвищення рівня самостійної роботи учнів в індивідуальному темпі, з одного боку, надаючи можливість для широкого спілкування з іншими учнями, а з іншого – надаючи можливості для спільного планування своєї діяльності. Що стосується психологічного аспекту оцінювання знань учнів, то електронні технології навчання надають можливість знизити роль стресорів у процесі здачі студентами заліків та іспитів, а також підвищити рівень психологічного комфорту на заняттях. Застосування електронних методів навчання у вузі дозволяє підвищити рівень навчання і поліпшити якість освітніх послуг, що надаються ЗВО, а також забезпечує більшу гнучкість у реалізації освітніх цілей закладу.

Розвиток і реалізація електронного навчання (e-learning) здійснюється через інтеграцію різних форм навчання – очної, заочної, комп'ютерної, мережевої. Така інтеграція спрямована на систематичний і організований процес нарощування знань, умінь і навичок за допомогою електронних засобів навчання. У багатьох європейських країнах виникає нагальна потреба розвитку системи підвищення кваліфікації працівників освіти. Такі ж тенденції спостерігаються в Україні. Підвищення кваліфікації працівників освіти в галузі інтернет-технологій, використання різних форм електронного навчання сприяє розвитку міжнародного співробітництва в освітньому середовищі.

Вміння працювати в навчальному сервері допоможуть студентам вирішувати проблеми з навчальним матеріалом і консультуванням на відстані у вільний час. Що стосується успіху у майбутній професійній діяльності, то студенти, що не мали досвіду роботи, оцінюють свої шанси трохи вище, ніж ті, які працюють в даний момент. Навчальний сервер більшість студентів використовує рідко, але є й ті, які використовують його щодня. Найбільш активними у відвідуванні навчального сервера є студенти старших курсів [9].

Організаційний компонент при реалізації освітніх мережевих проєктів є найбільш актуальним в даний час, оскільки він визначається нетради-

ційними підходами. Організаційний компонент визначається трьома такими основними факторами: видом освітніх принципів; впливом навколишнього середовища; цілями осіб, залучених в освітній процес.

Останнім часом фахівці обговорюють питання про те, як ставитися до електронного навчання – як до технологій або як до парадигми. Парадигма – вихідна концептуальна схема, модель постановки проблем і їх рішень, методів дослідження, що панують протягом певного історичного періоду в науковому співтоваристві. Таким чином, парадигма – це основне, базове розуміння, у якому кристалізуються нові знання. Чому ми сьогодні поступово починаємо переосмислювати роль ІКТ в освіті і розглядати електронне навчання як нову освітню парадигму?

Дослідження, присвячені визначенню ефективності використання інформаційних та комунікаційних технологій, свідчать про те, що гарантом успішності впровадження ІКТ в навчальний процес є викладач. Потенціал нових технологій залишається недостатньо реалізованим, оскільки лише мала частина викладачів використовує комп'ютер та інші засоби інформації і зв'язку в повному обсязі [10]. Отже, основу якості знань в системі електронного навчання визначають три таких основних компоненти: якість навчально-методичних матеріалів (навчальний контент); професійна компетентність викладачів; якість інформаційної насиченості і матеріально-технічної оснащеності освітнього середовища, що включає необхідний спектр надаваних освітніх послуг. Необхідно пам'ятати і про студентів з їх бажанням самостійно навчатися, їх мотивацією до такого навчання.

Визначальну роль у вирішенні першої із зазначених дидактичних проблем електронного навчання – організації самостійної когнітивної діяльності студентів – грає навчально-методичне забезпечення (як його іноді називають, електронні освітні ресурси (ЕОР)). Номенклатура ЕОР для підтримки навчання досить велика: Електронні копії звичайних друкованих посібників; електронні інтерактивні підручники, що реалізують дидактичні схеми програмованого навчання; презентації навчального матеріалу за допомогою мультимедіа; системи комп'ютерного тестування; оглядові лекції на аудіо- та відеокасетах; комп'ютерні тренажери і віртуальні лабораторії, засновані на математичних моделях досліджуваних об'єктів або процесів; інтелектуальні навчальні системи; навчальні пакети прикладних програм; навчальні мультимедійні комплекси.

Висновки і пропозиції. Використання систем електронного навчання на сучасному етапі є одним з реальних шляхів підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з усіх

напрямів і спеціальностей, активізації навчально-пізнавальної і науково-дослідної діяльності студентів, розкриття їхнього творчого потенціалу, збільшення ролі самостійної та індивідуальної роботи, підвищення їх конкурентної спроможності на міжнародному ринку інтелектуальної праці. Пріоритетним для нас є розгляд запровадження та функціонування системи "Moodle" на базі ВДНЗ «Буковинський державний медичний університет».

Список використаної літератури:

1. Кіяновська Н.М. Теоретико-методичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні вищої математики студентів інженерних спеціальностей у Сполучених Штатах. URL: <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1809/1809.09557.pdf>.
2. Морзе Н.В., Глазунова О.Г., Мокрієв М.В. Методика створення електронного навчального курсу (на базі платформи дистанційного навчання "Moodle 3") : навчальний посібник. Київ, 2016. 240 с.
3. Морзе Н.В., Глазунова О.Г., Мокрієв М.В. Методика створення електронного навчального курсу (на базі платформи дистанційного навчання "Moodle 3") : навчальний посібник. Київ, 2016. 240 с.
4. Семеріков С.О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 536 с.
5. Татарчук Г.М. Институционализация дистанционного обучения: социологический аспект. *Образование*. 2000. № 1. С. 63–72.
6. Tavangarian D., Leybold M., Nölting K., Röser M. Is e-learning the Solution for Individual Learning. *Electronic Journal of e-Learning*. 2004. № 22. P. 273–280.
7. Семеріков С.О. Нові засоби дистанційного навчання інформаційних технологій математичного призначення. *Вісник. Тестування і моніторинг в освіті*. 2008. № 2. С. 42–50.
8. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 400с.
9. Прибилова В.М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/8791-Текст%20статті-17478-1-10-20170726.pdf>.
10. Інформаційно-аналітична система контролю та оцінювання навчальної діяльності студентів ВНЗ : монографія. Черкаси : МакПаут, 2010. 300 с.

Slukhenska R., Reshetilova N., Glubochenko O., Dudko O. Development of electronic education at higher educational institutions

Development of modern system of education in Ukraine and other countries is conditioned by the impact and introduction of informative and communication technologies into all spheres of activity of educational institutions and it is largely bound to emersion of free access to means of Internet-technologies.

Peculiarities of application of electronic education at higher educational institution have been considered in the article. Characteristic of electronic (distance) education has been provided, its types, forms of realization. Directions of introduction of informative-communicational technologies have been presented into the process of preparation of future teachers. It has been proved, that electronic education will enable to create new educational environment, where students can get access to educational materials at any time and any place, it will make educational process more attractive, democratic, comfortable and will stimulate students to self-education and studying during entire life.

Effective application of informative-communicational technologies at institutions of education enables Ukrainian higher school to support development of innovative economy of the country and increase quality of education. Universities must rely on requirements of modern labor market and its development during preparation of specialists, taking into account challenges of informative society, that rapidly progresses due to turbulent development of informative-communicational technologies, in particular penetration of the Internet and its services into life of each person.

Application of systems of electronic education is one of real ways of increasing quality of professional preparation of future specialists of all directions and specialties at modern stage, as well as activation of educational-cognitive and scientific-exploratory activity of students, revealing of their creative potential, increasing of the role of independent and individual work, increasing of their competitiveness at international market of intellectual labor. We perceive further investigation in consideration of introduction and functioning of Moodle system on the basis of HSEI "Bukovyna state medical university".

Key words: *electronic education, distance education, Moodle, e-learning, informative technologies, online.*

УДК 378.016:811.111

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.33>**Н. М. Тимощук**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВОЇ ОМОНІМІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проблема визначення специфіки глибинної семантики слова та способів її представлення поверхневою структурою набула особливої актуальності у розвитку семасіології та ономасіології останнім часом. Омонімія займає особливе місце в контексті даної проблеми, тому привертає увагу фахівців-мовознавців. Омоніми часто стають причиною помилок у лексикографічній практиці та помилок при перекладі, вони можуть викликати плутанину у носіїв рідної мови, а також аналізоване явище часто буває дуже складним і для студентів, які вивчають англійську мову. Подібність у вимові чи написанні та відсутність знань у галузі омонімії англійської мови може спричинити у студентів багато труднощів у процесі вивчення іноземної (англійської) мови.

У статті досліджено проблему вивчення фахової омонімічної термінології студентами немовних закладів вищої освіти. Розглянуто лінгвістичне поняття «омонім», його трактування вітчизняними та зарубіжними вченими-педагогами. Здійснено порівняльний аналіз сформованості англійської лексичної компетентності студентів. Обґрунтовано, що опанування іншомовної фахової лексики – основний складник у вивченні іноземної мови професійного спрямування, що дає змогу підвищити ефективність навчального процесу, сприяє формуванню компетентного спеціаліста, конкурентоспроможного у сучасних умовах.

На заняттях з іноземної мови професійного спрямування ми використовували різноманітні лексичні завдання для засвоєння студентами особливостей вживання термінів-омонімів впродовж двох місяців (дванадцяти занять). Потім було проведено контрольні зрізи знань, за результатами яких було встановлено, що відбулися значні позитивні зміни в розвитку володіння англійською професійною лексикою.

Вивчення студентами термінів-омонімів у процесі формування їх професійної лексичної компетентності сприяє підвищенню рівня знань студентів, спонукає їх до активної самостійної роботи, зокрема й відбору, розуміння й обробки інформації задля її подальшого використання у фаховій діяльності. Беручи до уваги об'єктивні труднощі щодо вивчення фахової термінологічної лексики студентами, ми вважаємо лексичні вправи більш ефективними у поєднанні з такими інтерактивними практиками, як ігрове та проблемне навчання. Доведено, запропонований підхід до засвоєння фахових термінів значно підвищує здатність студентів ефективно запам'ятовувати нову термінологічну лексику англійської мови.

Ключові слова: терміни, лексика, омоніми, методика, іноземна мова професійного спрямування, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Проблема визначення специфіки глибинної семантики слова і способів її представлення поверхневою структурою останнім часом набула особливої актуальності у розвитку семасіології та ономасіології [1, с. 7]. Омонімія займає особливе місце в контексті даної проблеми, тому привертає увагу фахівців-мовознавців.

Омонімію як галузь дослідження складно уявити ізольованим семантичним об'єктом. Сучасною лінгвістикою вона розглядається разом з такими питаннями, як значення слова та його відношення до знаковості [2]. Проте слід визнати, що досі серед лінгвістів немає однозначного підходу щодо визначення питання омонімії, відсутня єдність стосовно тлумачення явища омонімії в цілому, а також щодо тих проблем, які з нею пов'язані [1, с. 36].

Омоніми часто стають причиною помилок у лексикографічній практиці та помилок при перекладі, вони можуть викликати плутанину у носіїв рідної мови, а також аналізоване явище часто буває дуже складним для студентів, які вивчають англійську мову. Принагідно зазначимо, що навчання словникового запасу є важливим аспектом вивчення іноземної мови. Подібність у вимові чи написанні та відсутність знань у галузі омонімії англійської мови може спричинити у студентів багато труднощів у процесі вивчення іноземної (англійської) мови. На нашу думку, усунення цієї проблеми є надзвичайно актуальним та важливим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті вивчення проблеми омонімії виокремлюється низка досліджень у таких напрямках, як теорія лексичної та граматичної омонімії [3], теоретичні проблеми дослідження омонімії в слов'ян-

ському мовознавстві [4], питання омонімії та полісемії [5], питання збереження омонімів у мові [6], а також теорія міжмовної омонімії у слов'янських мовах, причини та джерела її виникнення, принципи класифікації у плані форми та змісту [7] та ін.

Сьогодні, на думку провідних вітчизняних науковців (В.П. Андрущенко, П.О. Бех, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, Г.В. Онкович, В.Г. Редько та ін.), якість вищої освіти значною мірою залежить від рівня володіння випускниками університетів іноземними мовами. Нині все більше уваги приділяється аспектам навчання іноземної мови як мови професійного спілкування. Так, проблеми викладання іноземної мови за професійним спрямуванням висвітлені в публікаціях таких авторів, як О.Г. Поляков, Н.Д. Гальскова, А. Waters, Т. Hutchinson, О.П. Биконя, В.Д. Борщовецька, Н.М. Гаврилук, Н.Л. Замкова, Т.М. Корж, Г.А. Гринюк, Р.А. Кравець, Т.М. Каменєва, Л.Я. Личко, Ю.В. Манько, І.М. Мельник, О.Б. Осаульчик, Н.М. Одегова, О.П. Петрашук, О.М. Середа, В.Ю. Соколов.

Проте рівень володіння іноземною мовою у випускників немовних ЗВО не завжди відповідає сучасним вимогам, що перешкоджає їх успішному працевлаштуванню у майбутньому. Попри значний науковий інтерес до проблеми викладання іноземної мови у сучасній методичній літературі, питання вивчення омонімічної лексики та визначення найбільш ефективних способів її засвоєння не є повністю з'ясовані та науково обґрунтовані.

Мета статті. Ми маємо на меті проаналізувати особливості вивчення фахової омонімічної термінології та визначити найбільш ефективні способи її засвоєння.

Виклад основного матеріалу. Слід визнати, що досі серед лінгвістів немає однозначного підходу щодо визначення питання омонімії, відсутня єдність стосовно тлумачення явища омонімії в цілому, а також щодо тих проблем, які з нею пов'язані [1, с. 36]. У сучасному мовознавстві не існує єдиної класифікації омонімів. Згідно з класичною класифікацією омоніми поділяються на повні, у яких збігається вся система форм, та часткові, у яких збігаються за звучанням не всі форми; прості, тобто непохідні слова, що мають однакове звучання, та похідні, що виникли в процесі словотвору; омофони – слова, що звучать однаково, проте по-різному пишуться, омографи – слова, що збігаються за написанням, але не за звучанням, омоформи – слова, що збігаються фонетично лише в окремих формах. Зокрема, Дж. Лайонз [8] розробив власну класифікацію омонімів. Він виділяє абсолютні омоніми, які не повинні бути пов'язані за своїм значенням, а усі їх форми повинні бути ідентичними та граматично еквівалентними, та часткові омоніми, у яких є ідентичність однієї

форми, виконуються одна або дві умови, зазначені для повних омонімів.

О.І. Смирницький [9] виокремив дві такі групи омонімів: повні – ті, що належать до однієї частини мови і мають однакові парадигми, й часткові. Останні вчений розподілив на такі підгрупи: прості лексико-граматичні омоніми (одна частина мови, парадигми якої мають одну форму): *to found – found*; складні лексико-граматичні омоніми (різні частини мови, що мають однакову форму в своїх парадигмах): *made-maid, bean-been*; лексичні омоніми (слова однієї частини мови, що є однако-вими лише в початковій формі): *to can – can*.

Лексико-семантичному явищу омонімії притаманне номінування різних предметів позамовної дійсності однією лексемою. Саме тому ми можемо стверджувати про лінгвістичний феномен міжгалузевої (міжпредметної, міжнаукової) омонімії, коли «один фонетичний комплекс співвідноситься з таким самим об'єктом дійсності, проте наповнюються вони різним змістом, оскільки цей об'єкт виступає предметом вивчення різних наук» [10].

Беручи до уваги той факт, що Я.Н. Тагільцева викладає дисципліну «Іноземна мова професійного спрямування» для студентів факультету технологій виробництва та переробки продукції тваринництва, для прикладу наведемо систему найменувань фермерських тварин сучасної англійської мови, розроблену вченою, виділивши такі групи омонімів: 1) повні: *cow* – корова, першокурсник, автоматичне гальмо, ковпак димової труби; *calf* – теля, невелика крига, гомілка; *goat* – коза, репортер; *horse* – кінь, затискач (у бурильній справі), підрядковий переклад. Лексична одиниця *pig* має омонімічні еквіваленти в багатьох інших терміносистемах, зокрема в авіаційній (аеростат загородження), технічній (скребок для труб, товкач), морській (баластина), поліграфічній (брусок) та ін.; 2) часткові, серед яких найчастіше трапляються слова, що належать до різних частин мови, проте графічно і фонетично вони є ідентичними. У даній групі ми виділили такі омонімічні моделі: іменник – дієслово (*a bull* – бик, *to bull* – мати успіх, підвищувати ціну, *a goat* – козел, *to goat* – набридати (у мові сленгу), *pig* – свиня, *to pig* – чистити скребком); іменник – прикметник (*sheep* – баран, боязкий, несміливий, *horse* – кінь, дурний) [10].

Принагідно зазначимо, що для перекладу термінів студенту слід розуміти їх зміст іноземною мовою і знати термінологію рідною мовою, бути професійно обізнаним з галуззю знань, яка визначає тему тексту для перекладу. При перекладі термінології найважливішим є контекст терміна. А.Я. Коваленко визначає два етапи у процесі перекладу терміна: 1) з'ясування значення терміна у контексті, 2) переклад значення рідною мовою [11, с. 259]. Таким чином, лексичне зна-

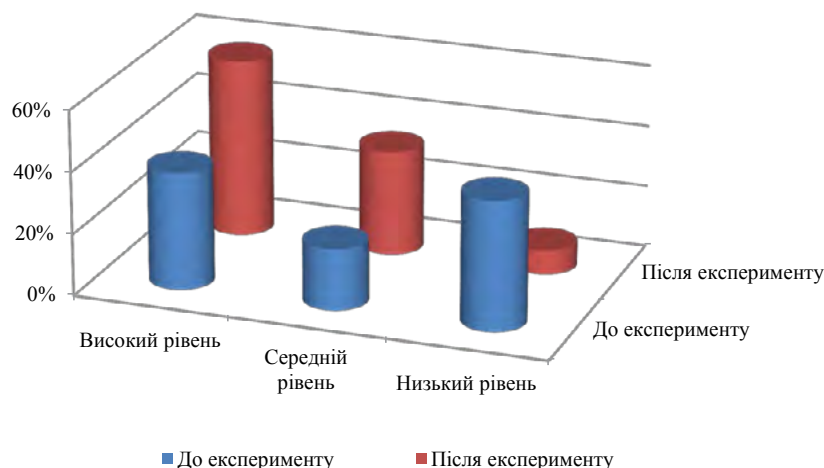


Рис. 1. Порівняльний аналіз володіння англomовною професійною лексикою

чення омонімів найкраще допомагає визначити контекст. Наприклад:

crop (DCO [12]) – *noun* 1) (the total amount collected of) a plant such as a grain, fruit, or vegetable grown in large amounts; 2) a short hairstyle; 3) a part of the throat in many birds where food is stored before going into the stomach; 4) a short stick used to control a horse by hitting it.

*Winter wheat must be sown into stubble to ensure successful overwintering of the **crop**.* – *Озиму пшеницю слід сіяти по стерні, щоб **сільськогосподарська культура** добре перезимувала.*

*The **crop** is an extremely useful tool for assessing the function of the digestive system.* – *Воло є надзвичайно корисним органом для оцінки роботи травної системи.*

plant (DCO) – *noun* 1) a living thing that grows in earth, in water, or on other plants, usually has a stem, leaves, roots, and flowers, and produces seeds; 2) machines used in industry; 3) a factory in which a particular product is made or power is produced; 4) a large, heavy machine or vehicle used in industry, for building roads.

*Bees pollinate the **plants** by carrying the pollen from one flower to another.* – *Бджоли запилюють **рослини**, переносючи пилок від однієї квітки до іншої.*

*Ukrainian machine building **plants** can meet demand of foreign clients.* – *Українські машинобудівні **заводи** можуть задовольнити попит іноземних клієнтів.*

На заняттях з іноземної мови професійного спрямування ми використовували різноманітні лексичні завдання для засвоєння студентами особливостей вживання термінів-омонімів впродовж двох місяців (дванадцять занять). Після цього було проведено контрольні зрізи знань, за

результатами яких було встановлено, що відбулися значні позитивні зміни в розвитку володіння англomовною професійною лексикою. Слід зазначити, що високий рівень мали 19 студентів (38%), середній – 10 студентів (20%), а низький – 21 студент (42%). Студенти, які навчалися за досліджуваною методикою, мали такі результати: високий рівень мали 29 студентів (58%), середній – 17 студентів (34%), а низький – 4 студенти (8%).

Діаграма (рис. 1) містить навчальні показники студентів до та після використання лексичних завдань з метою формування фахової англomовної лексичної компетентності, зокрема правильності вживання термінів-омонімів. Отже, результати контрольних заходів засвідчили ефективність використання аналізованого підходу під час засвоєння нового іншомовного лексичного матеріалу.

Висновки і пропозиції. Вивчення студентами термінів-омонімів у процесі формування їх професійної лексичної компетентності сприяє підвищенню рівня знань студентів, спонукає їх до активної самостійної роботи, зокрема й до відбору, розуміння й обробки інформації задля її подальшого використання у фаховій діяльності. З огляду на об'єктивні труднощі у процесі вивчення фахової термінологічної лексики студентами ми вважаємо лексичні вправи більш ефективними у поєднанні з такими інтерактивними практиками, як ігрове та проблемне навчання. Дидактична доцільність аналізованого підходу полягає в організації активної мовленнєво-мисленнєвої діяльності студентів, які опановують іншомовну (англійську) фахову лексику.

Надалі плануємо вивчення розробленої методики щодо формування англomовної лексичної компетентності у студентів інших (зокрема, економічних) спеціальностей.

Список використаної літератури:

1. Шепель Ю.О., Секрет І.В. Міжгалузева термінологічна омонімія у сучасній англійській мові. Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2010. 335 с.
2. Секрет І.В., Чолинець І.І. Міжмовна омонімія економічної термінології в англійській та українській мовах. *Нова філологія*. 2013. № 56. С. 199–203.
3. Малаховский Л.В. Теория лексической и грамматической омонимии. Ленинград, 1990. 238 с.
4. Кцила Л. Деякі теоретичні проблеми дослідження омонімії в слов'янському мовознавстві. *Проблеми слов'янознавства*. 2000. Вип. 51. С. 159–166.
5. Фалькович М.М. К вопросу об омонимии и полисемии. *Вопросы языкознания*. 1960. № 5. С. 85–88.
6. Булаховський Л.А. Нариси з загального мовознавства. Київ: Радянська школа, 1955. 448 с.
7. Будагов Р.А. Несколько замечаний о «ложных друзьях переводчика». *Мастерство перевода*. 1971. Сб. 8. С. 362–368.
8. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. Москва : Прогресс, 1978. 544 с.
9. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. Москва : ИЛ, 1956. 296 с.
10. Тагільцева Я.М. Омонімія та полісемія у назвах сільськогосподарських тварин сучасної англійської мови. *Scientific Researches and their Practical Application. Modern State and Ways of Development*. 2014. URL: <http://www.sworld.education/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/oct-2014> (дата звернення: 23.11.2019).
11. Коваленко А.Я. Науково-технічний переклад. Тернопіль, 2004. 284 с.
12. Explore the Cambridge Dictionary. URL: <http://dictionary.cambridge.org/>.

Tymoshchuk N. The peculiarities of studying professional homonymic terminology by students of non-linguistic institutions of higher education

The problem of defining the word meaning and the ways of its representation by its structure has recently become of particular relevance in the development of semasiology and onomasiology. Homonymy has a special place in the context of this issue, so it attracts the attention of linguists. Homonyms are often the cause of mistakes in lexicographic practice and translation errors. Similarity in pronunciation or spelling, and lack of knowledge in the field of English homonymy can cause lots of difficulties for students in the process of foreign (English) language learning.

Therefore, finding a solution to remove this problem is very considerable especially for children. Consequently, the current study concerned whether previous research findings, which were nearly all about learning vocabulary, in general, could be replicated in the case of homonyms as a specific subject matter or not.

The article deals with the problem of studying professional homonymic terminology by students of non-linguistic institutions of higher education. The linguistic concept of "homonym", its interpretation by domestic and foreign scientists-educators is considered. Comparative analysis of the students' English lexical competence has been made. It is substantiated that mastering a foreign vocabulary is the main component in learning a foreign language of professional orientation, it allows increasing the efficiency of the educational process, contributes to the formation of a competent specialist, competitive in modern conditions.

We used a variety of lexical tasks to teach students professional vocabulary over the course of two months (twelve classes). At the end of the term, control sections of knowledge were conducted, their results significant positive changes in the development of students' proficiency in English vocabulary.

Studying homonymous terms promotes students' knowledge, encourages them to actively work independently, in particular, to select, understand and process information for its further use in professional activity. Considering the objective difficulties of studying vocabulary for students, we consider lexical exercises more effective in combination with interactive practices such as game and problem-based learning. It has been proven that the proposed approach to mastering professional terms has significantly improved students' ability to effectively memorize the new terminological vocabulary of the English language.

Key words: *terms, vocabulary, homonyms, methodology, professional foreign language of orientation, professional training.*

К. Ю. Тушко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНІ РЕЗЕРВИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ВВНЗ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В КУРСАНТІВ

Автор статті намагається розкрити зміст методичних рекомендацій щодо формування здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії. У вступі проаналізовано значення сформованості здатності до взаємодії в майбутніх офіцерів прикордонної служби.

Основними методичними рекомендаціями є такі: сприйняття професійної взаємодії як невід'ємного та багатогранного компонента професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників; врахування положень діяльнісного, акмеологічного, синергетичного, аксіологічного, системного, особистісно орієнтованого підходів на засадах взаємозалежності та взаємодії; забезпечення інноваційного педагогічного середовища; забезпечення високого рівня здатності до професійної взаємодії на основі змісту таких навчальних дисциплін, як «Соціологія», «Етика професійної діяльності прикордонника», «Педагогіка», «Психологія», «Політичні та економічні системи» тощо; проведення методичних семінарів для викладачів за тематичним спрямуванням щодо здатності до професійної взаємодії; забезпечення підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників поетапно і згідно із спроектованою системою; здійснення постійної діагностики до та після впровадження створеної системи підготовки майбутніх прикордонників до професійної взаємодії; часткове запровадження нелінійних організаційних форм навчання, зокрема й створення модульних навчальних планів з відповідних навчальних дисциплін з метою забезпечення диференціації та індивідуалізації навчання; формування в майбутніх офіцерів-прикордонників суб'єктного досвіду професійної взаємодії, що означає необхідність підготовки лише засвоєнням правил, вимог та стандартів їх професійної взаємодії; забезпечення конструктивно-міжособистісних відносин в освітньому процесі між викладачами та курсантами-прикордонниками, що передбачає зміну статусно-рольових позицій викладачів і курсантів (обидві сторони можуть виступати джерелами інформації, авторами проєктів, тренерами тощо); використання новітніх педагогічних технологій тощо.

Ключові слова: взаємодія, професійна взаємодія, педагогічні резерви, майбутні офіцери-прикордонники, професійна підготовка, система підготовки, прикордонна служба, методичні рекомендації.

Постановка проблеми. Основним завданням Державної прикордонної служби України є організація та здійснення охорони кордону. Це завдання вирішують військовослужбовці-прикордонники як основні представники згаданого правоохоронного відомства українського суспільства. Отже, за якість виконаних задач, ефективність та високі показники щодо функціонування прикордонних підрозділів відповідають її офіцерські кадри.

Наше дослідження присвячене проблемі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до здійснення професійної взаємодії. Це означає, що увага буде зосереджена на змісті професійної підготовки майбутніх фахівців, яка нині потребує суттєвого оновлення і врахування актуальності проблеми їх здатності до професійної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз проблеми формування здатності фахівців до професійної взаємодії дав змогу визначити чималу кількість наукових джерел, що розкривають її значущість та багатогранність.

Період античної епохи представлений основами механічної парадигми процесу взаємодії, яка стала основою для сучасних наукових праць, створених у різних галузях великою кількістю вчених – Б. Ананьєвим [1], В. Бехтерєвим [2], Л. Виготським [4], Н. Волковою [3], Г. Гегелем [5], І. Зимньою [6], І. Кантом [7], О. Коротаєвою [8] та ін.

З огляду на існування широкого спектру відповідних досліджень варто наголосити на тому, що нами не знайдено інформації щодо перспективних можливостей освітнього процесу закладів вищої освіти у забезпеченні процесу формування здатності фахівців до професійної взаємодії.

Мета статті. Метою представленої статті є визначення педагогічних резервів формування здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Протягом певного проміжку часу ми реалізували дослідження проблеми підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії. Уся робота

була здійснена на базі вищого військового закладу освіти – Національної академії Державної прикордонної служби України (далі – НАДПСУ). Це єдиний заклад, що забезпечує підготовку офіцерських кадрів для прикордонних підрозділів. За роки свого існування у ньому побудовано потужну методичну базу, яка уможливило проведення наукових досліджень, подібних нашому.

Представники науково-педагогічного складу намагаються забезпечувати модернізацію змісту професійної підготовки і курсантів-прикордонників, і офіцерів-магістрантів, тому можна впевнено констатувати, що освітній процес у НАДПСУ має значні педагогічні резерви щодо удосконалення професійної підготовки за рівнем бакалавра. У зв'язку із тими напрацюваннями, що створені нами у вивченні проблеми підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії (система підготовки, концепція, педагогічні умови), ми пропонуємо комплекс відповідних методичних рекомендацій. Ці рекомендації будуть у нагоді як представникам науково-педагогічного складу, так і командирам підрозділів, офіцерам у роботі з персоналом тощо.

Розглянемо зміст методичних рекомендацій:

- сприйняття професійної взаємодії як невід'ємного та багатогранного компонента професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників;

- врахування положень діяльнісного, акмеологічного, синергетичного, аксіологічного, системного, особистісно орієнтованого підходів на засадах взаємозалежності та взаємодії;

- забезпечення інноваційного педагогічного середовища;

- забезпечення високого рівня здатності до професійної взаємодії на основі змісту таких навчальних дисциплін, як «Соціологія», «Етика професійної діяльності прикордонника», «Педагогіка», «Психологія», «Політичні та економічні системи» тощо;

- проведення методичних семінарів для викладачів за тематичним спрямуванням щодо здатності до професійної взаємодії;

- забезпечення підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників поетапно і згідно із спроектованою системою;

- здійснення постійної діагностики до та після впровадження створеної системи підготовки майбутніх прикордонників до професійної взаємодії;

- часткове запровадження нелінійних організаційних форм навчання, зокрема й створення модульних навчальних планів з відповідних навчальних дисциплін з метою забезпечення диференціації та індивідуалізації навчання;

- формування в майбутніх офіцерів-прикордонників суб'єктного досвіду професійної взаємодії, що означає необмеження підготовки лише

засвоєнням правил, вимог та стандартів їх професійної взаємодії;

- забезпечення конструктивно-міжособистісних відносин в освітньому процесі між викладачами та курсантами-прикордонниками, що передбачає зміну статусно-рольових позицій викладачів і курсантів (обидві сторони можуть виступати джерелами інформації, авторами проєктів, тренерами тощо);

- використання новітніх педагогічних технологій;

- сприйняття викладачами своєї педагогічної місії як суб'єктивного варіанту передачі інформації курсантам-прикордонникам;

- проєктування змісту практичних завдань для майбутніх офіцерів-прикордонників необхідно здійснювати за принципом професійного спрямування та можливостей навчальної дисципліни, а також за різними рівнями складності;

- реалізація основних та супутніх спецкурсів щодо формування здатності до професійної взаємодії;

- використання відповідної системи оцінювання під час проведення основних та супутніх спецкурсів;

- акцентування на практичній орієнтованості змісту навчальних дисциплін;

- підвищення професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників;

- запровадження передового зарубіжного досвіду щодо підготовки до професійної взаємодії.

Запропоновані вище методичні рекомендації не є остаточними, проте вони є результатом здійсненої нами науково-пошукової діяльності. За своєю природою гуманітарне знання не може бути остаточним, оскільки воно відображає інформацію про суспільство, а воно постійно розвивається, а тому змінюється [8; 9].

Важливим узагальненням, на нашу думку, є міркування щодо важливості сформованості здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії. Першочергово необхідно усвідомити, що суспільство є системою взаємопов'язаних та взаємозалежних елементів, які постійно взаємодіють між собою. Ці процеси дають змогу саморегулювати соціум, самозабезпечувати його, втілювати у життя ту чи іншу систему цінностей, але найважливіше – інтегрувати його. Якщо у функціонуванні прикордонного відомства не враховувати ось цей аспект взаємодії, то процеси трансформацій, переходу від відкритого та закритого типу соціального інституту будуть неможливими [11].

Сучасному суспільству притаманні неієрархічні комунікації між соціальними спільнотами (національними, політичними, релігійними тощо), а це сприяє взаємодії за принципом «усі з усіма». Таким чином, взаємодія, зокрема професійна взаємодія, є надзвичайно важливим процесом сучасного суспільства [11].

Цінність взаємодії, зокрема професійної, полягає у прискоренні процесів побудови соціальних організацій, структур та інституцій, які становлять фундамент громадянського суспільства [12].

Висновки та пропозиції. Отже, сутність педагогічних резервів освітнього процесу вищого військового навчального закладу щодо формування здатності до професійної взаємодії в майбутніх офіцерів-прикордонників полягає у важливості впливу на всі елементи спроектованої авторської системи. Ця система сприяє підвищенню рівня сформованості здатності до професійної взаємодії, допомагає забезпечити взаємне функціонування у військовому колективі, а також з іноземними громадянами, з мешканцями прикордоння тощо.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень може бути розробка відповідної методики формування здатності до професійної взаємодії фахівців військових формувань (не лише правоохоронних), а також створення дидактико-технологічного супроводу для відповідних навчальних дисциплін у військових вищих навчальних закладах.

Список використаної літератури:

1. Ананьев Б.Г. Экспериментальная и прикладная психология : сб. ст. Ленинград. Гос. Ун-т. Ленинград : Изд-тво ЛГУ, 1971, 158 с.
2. Бехтерев В.М. Объективная психология. Москва : Наука, 1991 г. 480 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий центр «Академія», 2003. 576 с.
4. Выготский Л.С. О психологических системах : собр. соч. : В 6 т. Т.1. Москва : Педагогика, 1982. С. 109–131.
5. Гегель Г.Ф. Феноменология духа. Санкт-Петербург : Наука, 1992. 444 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 1997. 125 с.
7. Кант И. Критика практического разума. Київ : Юніверс, 2004. 240 с.
8. Коротаева О. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение ; Институт психологии РАН. Москва : КСП, 1997. 224 с.
9. Кожушко С.П. Навчання професійної взаємодії студентів-психологів з використанням проектної технології. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_30 (дата звернення: 12.10.2019 р.).
10. Осипенко Л.О. Комунікативний процес як цілісна соціокультурна система: соціально-філософський аналіз. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії* : зб. наук. пр. Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2013. № 54. С. 241–250.
11. Сорокин П. А. Преступление и кара, подвиг и награда. Санкт-Петербург, 1999. 448 с.
12. Парсонс Т. О социальных системах / под ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. Москва : Академический Проект, 2002, 832 с.

Tushko K. Pedagogical reserves of the education process of the higher education institution for the formation of the ability to professional interaction in the courses

The author of the article tries to reveal the content of the methodological recommendations for forming the ability of future border guards to engage in professional interaction. The introduction analyzes the importance of developing the ability to interact with future border guards.

The main methodological recommendations are as follows: the perception of professional engagement as an integral and multifaceted component of the professional training of future border guards; taking into account the provisions of activity, acmeological, synergistic, axiological, systemic, personality-oriented approaches on the basis of interdependence and interaction; providing innovative pedagogical environment; ensuring a high level of capacity for professional interaction based on the content of such disciplines as "Sociology", "Ethics of professional activity of border guards", "Pedagogy", "Psychology", "Political and economic systems", etc.; conducting methodological seminars for teachers on thematic orientation on the ability to professional interaction; provide for the training of future border guards in stages, in accordance with the designed system; to carry out continuous diagnostics before and after implementation of the established system of preparation of future border guards for professional interaction; partial introduction of non-linear organizational forms of training, in particular the creation of modular curricula for relevant disciplines to ensure differentiation and individualization of learning; formation of subjective experience of professional interaction among future border guards, which means that training is not limited to mastering the rules, requirements and standards of their professional interaction; providing constructive and interpersonal relations in the educational process between teachers and border students, which implies change of status-role positions and teachers and cadets, both parties can act as a source of information, author of projects, trainer, etc.; use of the latest pedagogical technologies and more.

Key words: interaction, professional interaction, pedagogical reserves, future border guards, professional training, system of training, border service, methodological recommendations.

УДК 371.14

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.35>**О. В. Хаустова**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради

ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ» В СИСТЕМІ СПОРІДНЕНИХ ПОНЯТЬ

Статтю присвячено визначенню сутності поняття «професійно-творчий розвиток учителя» за допомогою метода категоріальних опозицій. У статті підкреслено актуальність проблеми професійно-творчого розвитку учителя як джерела потенційного розвитку держави й суспільства, умови успіху сучасних реформ у сфері освіти. Автор доводить, що означене поняття має суттєві зв'язки з такими спорідненими поняттями: «професіоналізація», «професійне становлення», «розвиток професіоналізму», «професійний розвиток», «творчий розвиток», а також досліджує спільне й відмінне у цих поняттях. У сучасних дослідженнях професійний розвиток вивчають як частину професіоналізації особистості, процес професійного становлення – як складник, а професіоналізм – як результат професійного розвитку. Професійний розвиток виступає частиною професіоналізації, розпочинається з другого етапу професіоналізації, тобто з початку професійної діяльності. Професіоналізм відіграє роль як фундаменту, так і чинника подальшого професійного розвитку. Розглядаючи сутнісні взаємозв'язки професійного і творчого аспектів розвитку вчителя, автор наголошує, що творчість постає як сутнісна характеристика професіоналізму, умова й результат професійної діяльності вчителя. Професіоналізм і творчість перебувають у діалектичному взаємозв'язку, проте творчість не є обов'язковою умовою професійного розвитку учителя, який може відбуватися на репродуктивному рівні. Водночас професійна діяльність є творчою, тому виникає потреба у поєднанні професійного розвитку вчителя з творчим. Такий розвиток має витоки у креативності, творчій спрямованості, сприйнятті та мисленні, творчих якостях, вміннях, збагаченні емоційної сфери. Він пов'язаний із духовним потенціалом та соціальною зрілістю. Професійно-творчий розвиток є творчим способом активізації професійного розвитку особистості вчителя, а також частиною творчого розвитку особистості вчителя, що обмежена сферою професійної діяльності. Професійно-творчий розвиток вчителя є різновидом творчого розвитку особистості, який тісно пов'язаний із професійною педагогічною діяльністю та дозволяє активізувати творчий розвиток вихованців, переходити на вищі ступені професіоналізму, досягати вершин педагогічної майстерності. У статті автор доходить висновку, що професійно-творчий розвиток учителя є розвитком творчої особистості, її потенціалу як джерела творчої професійної діяльності й філігранного відпрацювання творчих вмінь.

Ключові слова: професійно-творчий розвиток учителя, професійний розвиток учителя, творчий розвиток учителя, професіоналізація, професійне становлення, творчий потенціал учителя.

Постановка проблеми. Епоха карколомних трансформацій у природі, суспільстві, науці, економіці, моралі, культурі, духовності вимагає від людини особливої гнучкості та освоєння ролі людини-творця, яка руйнує і створює, рятує життя у всіх його виявах. В умовах інформаційної, духовної, військової та інших загроз існуванню людської цивілізації найважливішим завданням кожної держави є виховання й розвиток особистості, здатної до творчого перетворення самої себе, внутрішнього та зовнішнього світу, системи взаємодій, видів діяльності, їх мети та засобів досягнення тощо. Однак в умовах сьогодення Україна не має ознак суспільства, які сприяють розкриттю, прояву та реалізації творчого потенціалу особистості, якими, на думку І.Л. Шпачинського, є матеріальна і політична стабільність, вільний доступ до засобів культури, інтелектуальна терпимість та інші [15, с. 11]. Проте філософські дослідження

доводять, що якщо суспільство ставить перед собою мету піднесення життєвого рівня кожного члена суспільства, формування творчих особистостей, то це сприяє розкриттю і розвитку творчого потенціалу як окремого індивіда, так і всього соціуму.

Творчість, творча праця є не тільки фактором суспільного, економічного, наукового розвитку суспільства, але й способом функціонування гармонійної, щасливої людини. На думку визначних вчених-гуманістів ХХ століття А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Фромма, творчий потенціал прирочений людині від народження, а його розкриття є метою самої людини та соціуму, системи навчання й виховання зокрема. Для реалізації гуманістичної стратегії розвитку людини-творця необхідні зміни в системі освіти, в особистості, діяльності, професіоналізмі вчителя. Настає час найбільшої актуальності такого розвитку вчи-

теля, який поєднує творчу та професійну лінії, а також лінію професійно-творчого розвитку, сутність якого вивчає сучасна педагогічна та психологічна наука.

Природа творчості є предметом наукових пошуків в галузі філософії від Платона, Аристотеля, Р. Декарта, І. Канта, Г. Гегеля, Г.С. Сковороди, І.Я. Франка, В.С. Соловйова, М.О. Бердяєва до сучасних філософів, таких як В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, С.А. Титаренко, О.К. Чаплигін та ін.

Дослідження радянського періоду дозволили Б.Г. Ананьєву, В.І. Андрєєву, О.Н. Луку, Я.О. Пономарьову, А.Г. Спіркіну та ін. вченим створити філософське підґрунтя подальших досліджень творчого розвитку особистості в психологічній та педагогічній науці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сутнісні аспекти професійного розвитку особистості є предметом наукових досліджень як вітчизняних (Б.О. Федоришин, В.О. Моляко, Є.О. Мілерян, П.С. Перепелиця, Г.О. Балл, К.К. Платонов, К.М. Гуревич В.М. Ямницький та ін.), так і зарубіжних вчених (Д. Сьюпер, Д. Міллер, Л. Бандура, Й. Лінгарт, С. Балеї, К. Чарнецькі та ін.).

У сучасній науці розроблено велику кількість психологічних теорій, які розкривають сутність, етапи й закономірності процесу професіоналізації: теорії діяльності (О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, В.Д. Шадріков, Г.О. Балл, В.О. Моляко та ін.); теорії професійного становлення й розвитку (А.А. Бодальов, Ю.М. Забродін, Т.В. Кудрявцев, А.К. Марков, В.А. Бодров, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова, Є.О. Климов, Е.Ф. Зеєр, Л.М. Мітіна та ін.); теорії особистості (Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, Б.Ф. Ломов, Е.О. Климов, Н.Н. Нечаєв, Г.В. Суходольський та ін.).

Означені психологічні теорії є основою педагогічних досліджень професійного розвитку особистості О.В. Аніщенко, О.В. Волярської, Ю.В. Драгнєва, М.Б. Євтуха, Л.А. Мартинець, Н.Г. Ничкало, О.М. Отич, Л.О. Суценко, В.В. Ягупова та ін. Професійний розвиток учителів в умовах післядипломної освіти розглянутий в працях В.М. Войцеховського, В.В. Вітюка, В.І. Пуцова, Л.Я. Набоки, Л.Є. Сігаєвої, Т.М. Сорочан, В.В. Олійника, Л.П. Пуховської та ін.

Філософські основи творчості розкривають Г.С. Батищев, М.С. Коган, Л.В. Сохань, В.І. Шинкарук та ін. Психологічні аспекти творчого розвитку особистості досліджені в працях Л.С. Виготського, Н.В. Кичук, В.О. Моляко, В.В. Рибалки та ін. С.Д. Максименко, В.О. Моляко, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва та інші психологи сучасності розкривають власні погляди на проблеми творчості особистості та її розвитку в професійній сфері.

З педагогічної точки зору професійно-творчий розвиток розглядають Н.А. Войтлева,

М.Г. Музафарова, В.В. Радул, С.О. Сисоєва, В.О. Сухомлинський, Т.І. Суценко та ін.

Поставивши мету розвитку творчої особистості, суспільство звертається до вчителя, в руках якого зосереджуються засоби здійснення розвивального впливу на майбутні покоління. З огляду на це серед сучасних досліджень в галузі освіти є численні наукові праці, присвячені проблемі творчого, професійно-творчого розвитку вчителя. Проте наявна термінологічна невизначеність, використання споріднених термінів для пояснення особливостей професійно-творчого розвитку вчителя створюють перешкоди для подальшого наукового аналізу проблеми.

Мета статті. Головною метою даної статті є визначення сутності поняття «професійно-творчий розвиток вчителя» на основі віднаходження спільного та відмінного з іншими поняттями.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні сутності поняття «професійно-творчий розвиток вчителя» ми звертаємося до методу категоріальних опозицій, який дозволяє розглядати поняття у їх співвідношенні між собою. Поняття професійно-творчого розвитку має свої суттєві зв'язки з такими спорідненими поняттями, як «професіоналізація», «професійне становлення», «розвиток професіоналізму», «творчий розвиток», «розвиток творчості», «розвиток творчого потенціалу», «педагогічна творчість», «педагогічна майстерність».

Професійний розвиток вивчають як частину професіоналізації особистості. Якщо професіоналізація відбувається у чотири етапи (пошук і вибір професії, освоєння професії, соціальна і професійна адаптація, виконання професійної діяльності), то професійний розвиток розпочинається з другого етапу (освоєння професії) й триває наступні три етапи.

Професійний розвиток та професіоналізація в процесуальному плані виявляють певну єдність, проте складний та довготривалий процес професіоналізації починається з вибору та навчання професії, а професійний розвиток розпочинається з початком професійної діяльності (в процесі професійної адаптації) та продовжується протягом усього професійного циклу. Він зазвичай характеризується поступовим зростанням ступеня відповідності якостей працівника вимогам, які до нього висуваються.

На думку В.І. Слободчикова, категорія «розвиток» містить у собі такі процеси, як становлення, формування, перетворення. Отже, процес професійного становлення є складовою частиною процесу професійного розвитку.

Категорія «становлення» у «Філософському словнику» розкривається як форма відображення одного з моментів об'єктивно-реального розвитку, коли нове явище вже почало існувати, але ще не набуло завершеної форми [14, с. 661–662].

С.Д. Максименко пов'язує професійне становлення з прийняттям на себе професійної ролі та освоєнням функціонального змісту професійної діяльності.

Професійний розвиток розглядають у контексті професійного становлення спеціаліста, яке, на думку Н.О. Коваль, являє собою складну і багатокomпонентну систему, одним із найважливіших компонентів якої є духовність, яка забезпечує професійну й духовну зрілість особистості [4, с. 20].

Як частина професійного розвитку професійне становлення є важливою його ланкою, у той час як професіоналізм розглядають як ступінь, результат професійного розвитку, якісну характеристику, сукупність змін в особистості професіонала, як творчий процес. Так, Л.В. Мозгарьов вважає професіоналізм результатом професійного розвитку [5, с. 40].

У «Соціолого-педагогічному словнику» професіоналізм педагога визначається як «сукупність його психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються в процесі оволодіння ним професійними знаннями, вміннями, навичками та довготривалої педагогічної діяльності, що забезпечують якісно новий, вищий рівень розв'язання складних професійних завдань педагога» [10, с. 203].

В «Українському педагогічному словнику» професіоналізм представлено як якісну характеристику суб'єкта діяльності, яка відображає високу професійну кваліфікацію, компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і вмінь, а також володіння сучасними алгоритмами, способами розв'язання психологічних задач, що дає можливість здійснювати діяльність з високою продуктивністю. Професіоналізм є джерелом потенційного розвитку держави і суспільства [2].

Оригінальною є точка зору Т.І. Сущенко, яка розглядає професіоналізм педагога у єдності з педагогічною творчістю, тобто як творчий процес, особливий вид буття, що несхожий на всі інші. Вона вирізняє такі сутнісні характеристики професіоналізму, як творчість, відповідальність, удосконалення себе, саморозвиток. На її думку, процеси розвитку педагога та його вихованця взаємопов'язані, відбуваються одночасно, «педагог удосконалює себе, торкаючись внутрішнього світу своїх учнів» [12, с. 241]. Стикаючись у своїй професійній діяльності із безліччю унікальних життєвих ситуацій своїх вихованців, педагог розв'язує професійні проблеми завдяки своїм унікальним творчим якостям.

Важливим для дослідження сутності професійно-творчого розвитку вчителя є розуміння зв'язків педагогічної творчості й професіоналізму вчителя, істотність яких підкреслюють Л.К. Гребьонкіна, Н.В. Кузьміна, М.В. Кухарев, І.П. Підласий, А.О. Реан та ін.

Професіоналізм і творчість педагога в роботах А.О. Реана та Я.Л. Коломінського постають у певному зв'язку. Головна роль надається творчості. Професійно грамотні дії постають неодмінним результатом творчості педагога [8, с. 233]. По-іншому бачить цей взаємозв'язок Н.К. Бакланова, надаючи професіоналізму першорядного значення і підкреслюючи, що професіоналізм є основою майстерності й умовою творчості спеціаліста [1, с. 83]. Отже, в різних дослідженнях професіоналізм постає як умова і як результат творчості, що, на нашу думку, свідчить про діалектичний взаємозв'язок феноменів творчості й професіоналізму і надає особливого значення дослідженню професійно-творчого розвитку учителя.

На сутнісні зв'язки професіоналізму та професійного розвитку вказує В.В. Тимошенко: «Професіоналізм особистості є системоутворюючим чинником особистісно-професійного розвитку вчителя, фундаментом для подальшого професійного розвитку, для створення стратегії досягнення найвищого рівня професійної діяльності» [13, с. 284].

Для визначення сутності поняття «професійно-творчий розвиток учителя» слід уточнити прикметник «творчий». «Тлумачний словник української мови» розкриває його значення так: «стосується до творчості», «містить елементи нового, щось удосконалює, розвиває, збагачує, пройнятий творчістю», «який буває в процесі творчості, зумовлений нею». Друге значення, на яке вказує словник, таке: «здатний до творчості», «який творить». Третє значення – «прикм. до творець».

Важливим аспектом дослідження професійно-творчого розвитку особистості є співвідношення процесів розвитку й творчості. М.Г. Музафарова зауважує, що творчість і розвиток взаємопов'язані, але «творчість не є одним із обов'язкових механізмів розвитку. Розвиток можливий і на репродуктивному рівні, і при слабо виражених творчих здібностях та відсутності творчої спрямованості діяльності» [6, с. 14].

Проте існує думка. Так, у монографії «Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури» С.О. Сисоєва наголошує, що «феномен творчості – це феномен будь-якого розвитку» [9]. У її дослідженні творчий розвиток постає як розвиток творчих можливостей особистості, її спрямованості на творчу діяльність, характерологічних особливостей, творчих умінь, здатностей, індивідуальних особливостей психічних процесів (мислення, сприйняття).

Якщо йдеться про творчий розвиток вчителя, то слід розуміти його в кількох контекстах – у процесуальному (як розвиток, що здійснюється із застосуванням творчих методів, прийомів та активізує творчість суб'єкта), в результативному (як розвиток творчої особистості, її творчих якостей, мотивів, здібностей, умінь, потенціалів тощо). Якщо

результатами творчого розвитку вчителя є особистісні новоутворення, то результатами творчої педагогічної діяльності можуть бути реорганізація наявного досвіду, формування нових комбінацій знань, вмінь, продуктів тощо (А.К. Маркова). Отже, творчий розвиток учителя – це його особистісний розвиток, що спирається на потенціал особистості.

Досліджуючи творчий розвиток, сучасні науковці вдаються до його ототожнення з розвитком творчого потенціалу. На думку А. Маслоу (теорія самоактуалізації), метою життя людини є розкриття її творчого потенціалу, індивідуальних можливостей та здібностей. Розвиток потенціалів відбувається через задоволення й розвиток потреб, збагачення ціннісної сфери людини як біологічної, соціальної й духовної істоти. Розвиток потенціалів особистості як реалізацію творчих можливостей та здібностей людини розуміють І.М. Семенов, С.Ю. Степанов, І.А. Савенкова, О.І. Клепиков, І.Т. Кучерявий, О.К. Чаплигін та інші.

І.Л. Шпачинський зазначає: «Якщо керуватися змістом поняття «потенціал», що включає в себе приховані можливості й внутрішні сили індивіда, то поняття «творчий потенціал» як категорія соціальної філософії відображає природжені нахили й задатки здібностей людини до того чи іншого виду творчості, які проявляються за сприятливих соціальних умов і лежать в основі особливої форми пізнання й перетворення навколишнього світу – творчої» [15, с. 15].

Ми вважаємо, що професійно-творчий розвиток учителя постає як накопичення, перетворення й прояв у педагогічній діяльності потенціалів особистості (здатності до творення, пізнання, естетичного переживання, духовної взаємодії, ціннісно-сислової діяльності з точки зору вищих цінностей тощо). Такий розвиток уможливілює творче вирішення професійних завдань та зумовлює створення передумов майбутнього розвитку й саморозвитку учителя, його особистості, творчості й професіоналізму.

На основі здійсненого аналізу ми розглядаємо професійно-творчий розвиток вчителя як різновид творчого розвитку особистості, який тісно пов'язаний із професійною педагогічною діяльністю та дозволяє активізувати творчий розвиток вихованців, переходити на вищі ступені професіоналізму, досягати вершин педагогічної майстерності (внутрішні результати) та здійснювати кар'єрне зростання (зовнішні, соціальні результати). Професійно-творчий розвиток учителя є розвитком творчої особистості, її потенціалів як джерела творчої професійної діяльності й філігранного відпрацювання творчих умінь. Такий розвиток має витоки у креативності, творчій спрямованості, сприйнятті та мисленні, творчих якостях, вміннях, збагаченні емоційної сфери, пов'язаний із духовним потенціалом та соціальною зрілістю.

Висновки і пропозиції. Для визначення сутності поняття «професійно-творчий розвиток учителя» необхідним виявилось висвітлення його взаємозв'язку та співвідношення зі спорідненими поняттями, якими є «професіоналізація», «професійний розвиток», «творчий розвиток» тощо. Застосований метод категоріальних опозицій дозволив виявити, що професійно-творчий розвиток учителя є частиною його професіоналізації, не виходить за її межі, проте не стосується періодів вибору та адаптації до професії. Дослідження виявило діалектичний зв'язок феноменів творчості й професіоналізму як зв'язок результату і умови. Охоплюючи професійний і творчий бік розвитку учителя, професійно-творчий розвиток постає як творчий спосіб активізації професійного розвитку особистості вчителя та як частина творчого розвитку особистості вчителя, що обмежена сферою професійної діяльності. Сутність, функціонування, умови професійно-творчого розвитку вчителя потребують подальшого розгляду у теоретичному і методичному аспектах.

Список використаної літератури:

1. Бакланова Н.К. Психолого-педагогические основы профессионального мастерства специалистов культуры художественного профиля : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01, 13.00.05. Москва, 1997. 548 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинський оберіг, 2011. 552 с.
3. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І.А. Зязюна. Київ: ВІПОЛ, 2000. С. 11–57.
4. Коваль Н.А. Духовність в системі професійного становлення спеціаліста : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.13. Москва, 1997. 465 с.
5. Мозгарев Л.В. Умовля професійного розвитку педагогов в системі підвищення кваліфікації : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Воронеж, 2001. 202 с.
6. Музафарова М.Г. Формирование пространства профессионально-творческого развития учителя в системе повышения квалификации : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01, Казань, 2009. 203 с.
7. Найповніший тлумачний словник української мови онлайн. URL: <http://eslovyk.com/%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D0%B8%D0%B9>.
8. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. 410 с.
9. Сисоева С.О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія :

- Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬ-ВЕЙС». 2014. 404 с.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие для вузов. Москва : Школьная пресса, 2000. 421 с.
 11. Гончаренко С.У., Радул В.В., Дубінка М.М. Соціолого-педагогічний словник : навч. посіб. для студ. вищ. навч.закл. / за заг. ред. В.В. Радула. Київ : ЕкОб, 2004. 304 с.
 12. Сущенко Т.И. Педагогическое творчество – важнейший показатель профессионализма учителей и преподавателей высшей школы. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. / за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. Харків : НТУ «ХПІ», Вип. 27(31) : в 3-х ч. 2010. Ч. 1. С. 237–245.
 13. Тимошенко В.В. Шляхи оптимізації процесу розвитку професіоналізму вчителя в умовах особистісно орієнтованої системи освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород, 2017. Випуск 1 (40). С. 284–286.
 14. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. Київ : Голов. ред. УРЕ, 2-ге вид., перероб. і доп., 1986. 800 с.
 15. Шпачинський І.Л. Творчий потенціал особистості і його реалізація в умовах трансформації суспільства : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Одеса, 2006. 22 с.

Khaustova O. The concepts of “teacher’s professional-creative development” in the system of related concepts

The article is devoted to defining the essence of the concept of “professional and creative teacher’s development” by the method of categorical oppositions. The article highlights the urgency of the problem of teacher’s professional and creative development as a source of potential development of the state and society, the conditions for the success of modern reforms in the field of education. The author argues that this concept has significant links with related concepts: “professionalization”, “professional formation”, “professionalism development”, “professional development”, “creative development”. In modern research, professional development is studied as part of the professionalization of the individual, the process of professional formation – as a component, and professionalism – as a result of professional development. Professionalism also plays a role as a foundation and factor in further professional development. Considering the essential relationships between the professional and creative aspects of teacher development, the author emphasizes that creativity emerges as an essential characteristic of professionalism, the condition and result of a teacher’s professional activity. Professionalism and creativity are in a dialectical relationship. Professional activity is creative, so there is a need to combine the teacher’s professional development with the creative. Such development has origins in creativity, creative orientation, perception and thinking, creative qualities, skills, enrichment of emotional sphere, connected with spiritual potential and social maturity. Professional development is a creative way of activating the professional development of the teacher’s personality and is part of the creative development of the teacher’s personality, which is limited to the sphere of professional activity. Teacher’s professional and creative development is a kind of creative development of the personality, which is closely connected with professional pedagogical activity and allows to activate the creative development of pupils, to move to higher levels of professionalism, to reach the peaks of pedagogical skill. In the article the author concludes that the professional and creative development of the teacher is the first and foremost the development of the creative personality, its potentials as a source of creative professional activity and filigree development of creative skills.

Key words: *teacher’s professional and creative development, professional development of the teacher, creative development of the teacher, professionalization, professional formation, teacher’s creative potential.*

УДК 378.147:[351.743:796](477)(045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.36>

О. В. Хацяук

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

Д. Ю. Стеценко

викладач кафедри фізичного виховання і спорту
Національного університету міського господарства імені А. Н. Бекетова

Н. В. Борисенко

викладач кафедри фізичного виховання і спорту
Національного університету міського господарства імені А. Н. Бекетова

А. С. Пашуба

викладач кафедри тактики командно-штабного факультету
Національної академії Національної гвардії України

О. В. Кравченко

викладач кафедри фізичної підготовки та спорту
Національної академії Національної гвардії України

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНИХ НАВИЧОК І ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ В ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ ФОРМ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІМИ ОФІЦЕРАМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Статтю присвячено розробці педагогічної моделі (Моделі) формування методичних навичок та практичних умінь в процесі проведення форм фізичної підготовки майбутніми офіцерами Національної гвардії України в під час вивчення дисципліни «Фізичне виховання та методика фізичної підготовки» («ФВ та МФП»). Недовершеність методичного аспекту фізичного виховання та методики фізичної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах України потребує змін наявної системи навчання. Удосконалення методичної підготовленості курсантів Національної академії Національної гвардії України (НАНГУ) в системі їх фізичного виховання із використанням новітніх педагогічних моделей є актуальним напрямом наукових досліджень. Для підтвердження ефективності розробленої Моделі проведено педагогічний експеримент, у якому взяли участь курсанти НАНГУ ($n=121$). Досліджуваних курсантів було розподілено на експериментальну групу Ег ($n=61$) та контрольну групу Кг ($n=60$). Курсанти Кг під час педагогічного експерименту використовували традиційну методику удосконалення методичних знань та практичних умінь проведення форм фізичної підготовки, передбачених робочою програмою навчальної дисципліни «ФВ та МФП» (спеціалізація «Службово-бойове застосування підрозділів НГУ»). Представники Ег додатково використовували запропоновану нами педагогічну модель, яка передбачала відпрацювання тестових завдань із застосуванням прикладної програми «TestYourSelf». Експериментально підтверджено, що акцентоване та систематичне використання прикладної комп'ютерної програми «Test Yourself 2.0», а також навчально-методичних фільмів і спеціалізованих методичних комплексів досліджуваними курсантами Ег сприяло підвищенню рівня їхньої методичної підготовленості (середній бал у досліджуваних Ег наприкінці педагогічного експерименту сягав 4,6%, а у Кг – 4,1%). Порівнюючи показники до та після використання зазначеної Моделі розвитку та удосконалення методичних знань і практичних умінь у процесі проведення форм фізичної підготовки курсантами НАНГУ під час проходження дисципліни «ФВ та МФП», ми встановили, що результати, отримані наприкінці педагогічного експерименту, суттєво підвищилися порівняно із вихідними даними. Ці відмінності загалом достовірні (у Ег $P<0,05$).

Ключові слова: курсанти, майбутні офіцери, методична підготовка, методичні завдання, практична підготовленість, тести, фізична підготовка, фізичне виховання, форми фізичної підготовки.

Постановка проблеми. Трансформація Збройних сил України, системи МВС України та інших силових структур згідно зі стандартами НАТО, бойові дії на Сході України, загострення криміногенної ситуації в країні – усе це вимагає від військо-

вослужбовців та правоохоронців високої професійної підготовленості, яка забезпечує ефективне виконання ними завдань за призначенням.

Високий рівень бойової готовності підрозділів Національної гвардії України (далі – НГУ) забез-

печується процесом професійної підготовки, який організований із урахуванням бойового досвіду, основних дидактичних принципів навчання та вимог сьогодення. З огляду на це пошук сучасних технологій та педагогічних моделей (методик) підготовки військовослужбовців є пріоритетним напрямом наукових досліджень.

Важливою є організація різнопланової та ефективної підготовки майбутніх офіцерів НГУ, які в потім відповідно до своїх посадових обов'язків будуть навчати військовій справі підлеглий особовий склад. Система професійної підготовки в НГУ передбачає вивчення військовослужбовцями (у тому числі й курсантами) різних предметів бойової підготовки, основу яких становить тактична, вогнева та фізична підготовка.

Слід зазначити, що саме фізична підготовленість військовослужбовців забезпечує високий рівень їхньої індивідуальної й професійної компетентності, адже неможливо виконати бойове завдання без значних фізичних зусиль.

Сьогодні офіцерські кадри для лав НГУ готує Національна академія Національної гвардії України (НАНГУ, м. Харків). Кафедра фізичної підготовки та спорту НАНГУ забезпечує фізичний та методичний розвиток майбутніх офіцерів і їхню підготовку до подальшої службово-бойової діяльності. Вивчення дисциплін, закріплених за кафедрою, майбутніми офіцерами НГУ здійснюється відповідно до Інструкції з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України [1].

У військових частинах НГУ практичні заняття з фізичної підготовки, а також проведення форм фізичної підготовки забезпечується командирами підрозділів і начальником фізичної підготовки і спорту, який, крім цього, надає командирам всіх ланок методичну допомогу за фахом. З огляду на це прослідковується важливість методичної підготовленості командирів підрозділів з фізичної підготовки в організації практичних занять з фізичної підготовки та інших форм фізичної підготовки.

Недовершеність методичного аспекту фізичного виховання та методики фізичної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах України потребує змін наявної системи навчання. Удосконалення методичної підготовленості курсантів НАНГУ в системі їхнього фізичного виховання із використанням новітніх педагогічних моделей є актуальним напрямом наукових досліджень.

Дослідження виконане 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» (№ 0117U004242), а також відповідно до планів науково-дослідної роботи

і дослідно-конструкторських робіт кафедри фізичної підготовки та спорту НАНГУ, кафедри фізичного виховання і спорту Національного університету міського господарства імені А.Н. Бекетова (2017–2019 рр.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій у напрямі удосконалення методичної та практичної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ (інших силових структур України) в системі фізичної підготовки, анкетування провідних фахівців військової педагогіки, фізичного виховання різних верств населення та результати попередніх наукових досліджень [2–4] (власний педагогічний та бойовий досвід) – усе це підтверджує необхідність постійного удосконалення системи методичної та практичної підготовленості військовослужбовців різних силових структур України.

Питанням удосконалення методичної та практичної підготовленості військовослужбовців НГУ, ЗСУ, правоохоронців МВС України присвячені роботи К.В. Ананченка, В.П. Бізіна, Ю.К. Белошенка, Д.С. Грищенко, В.М. Кирпенка, В.В. Коновалова, С.В. Лещені, Р.І. Любича, А.І. Маракушина, А.Г. Піддубного, Ф.І. Попова, А.В. Турчинова, А.М. Чуха.

Під час моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури увагу привернули роботи С.В. Романчука, [5], О.В. Воронцова, [6], А.П. Петрука [7]. У наукових працях зазначених фахівців розкриті питання вирішення проблеми недостатнього рівня методичної підготовленості курсантів командного напрямку підготовки вищих військових навчальних закладів Збройних сил України. Авторами пропонуються програми удосконалення рівня методичної підготовленості курсантів, які частково можливо впровадити в освітній процес майбутніх офіцерів НГУ. Неможливість повного впровадження полягає у відмінностях в завданнях, покладених на НГУ.

Цікавими за своїм змістом та практичним складником є роботи Ван Сюе Маня [8] та А.В. Магльованого [9], у яких розкриті питання особливостей організації процесу фізичної підготовки в іноземних арміях. Автори підкреслюють важливість використання сучасних педагогічних технологій, які підвищують бойову готовність силових структур.

Шляхи та перспективні напрями удосконалення системи підготовки керівників занять з фізичної підготовки із військовослужбовцями різних військово-облікових спеціальностей відображені в роботах С.І. Глазунова [10], С.М. Жембровського [11], С.В. Романчука [12].

Якісний стан сформованості рівня методичної підготовленості з фізичного виховання у курсантів-випускників вищих військових навчальних закладів силових структур України висвітлений в роботах С.В. Номеровського [13] та О.М. Ольхового [14].

Попри значну кількість робіт даного напрямку дослідження, питанням розробки ефективної педагогічної моделі удосконалення методичної та практичної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ до проведення форм фізичної підготовки із урахуванням вимог сьогодення та специфіки завдань, покладених на НГУ, вчені не займалися.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є формування методичних навичок та практичних умінь в процесі проведення форм фізичної підготовки майбутніми офіцерами НГУ (командного напрямку підготовки) під час вивчення дисципліни «Фізичне виховання та методика фізичної підготовки».

Для досягнення мети дослідження планувався вирішити такі завдання:

- провести аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) у напрямі удосконалення методичної підготовленості військовослужбовців різних силових структур в системі їх бойової та фізичної підготовки;

- дослідити ефективність наявної системи розвитку і удосконалення методичної та практичної підготовленості курсантів НАНГУ під час вивчення дисципліни «Фізичне виховання та методика фізичної підготовки» («ФВ та МФП»);

- апробувати прикладні комп'ютерні програми, навчально-методичні фільми та спеціалізовані методичні комплекси, спрямовані на розвиток і удосконалення теоретичних знань та практичних умінь в проведенні форм фізичної підготовки майбутніми офіцерами НГУ;

- розробити педагогічну модель удосконалення методичної та практичної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ під час вивчення дисципліни «ФВ та МФП»;

- розробити практичні рекомендації для командирів підрозділів, інструкторів зі спорту НГУ щодо удосконалення методичної та практичної підготовленості підлеглого особового складу в системі професійної та бойової підготовки з організації різних форм фізичної підготовки.

Під час педагогічного експерименту нами були використані такі методи дослідження: аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел); педагогічне спостереження; інструментальні методи дослідження; метод експертної оцінки; методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення ефективності запропонованої нами педагогічної моделі формування методичних навичок та практичних умінь в процесі проведення форм фізичної підготовки майбутніми офіцерами НГУ (командного напрямку підготовки) під час вивчення дисципліни «ФВ та МФП» був проведений педагогічний експеримент (липень 2017 р. – червень 2019 р.), у якому взяли участь курсанти НАНГУ (командно-штабного факультету, n=121 чол.).

Досліджуваних курсантів було розподілено на експериментальну групу (Ег, n=61 чол.) та контрольну групу (Кг, n=60 чол.). На початку педагогічного експерименту досліджувані дані груп за рівнем розвитку методичних знань та практичних умінь проведення форм фізичної підготовки в системі професійної освіти не відрізнялися ($P > 0.05$).

Досліджувані Кг під час педагогічного експерименту використовували традиційну методику удосконалення методичних знань та практичних умінь під час проведення форм фізичної підготовки, передбачених робочою програмою навчальної дисципліни «ФВ та МФП» (спеціалізація «Службово-бойове застосування підрозділів НГУ).

Представники Ег додатково використовували розроблену нами педагогічну модель, спрямовану на розвиток та удосконалення методичних знань і практичних умінь проведення форм фізичної підготовки. Впровадження експериментальної педагогічної моделі здійснювалося упродовж 2 етапів.

На першому етапі (липень 2017 р. – грудень 2018 р.) курсантами в рамках самостійної роботи вивчалися керівні документи з організації фізичної підготовки в НГУ. Крім того, під час навчальних занять з «ФВ та МФП» відпрацьовувалися тестові завдання із використанням персональних комп'ютерів. Тестові завдання були розроблені за допомогою програмного засобу "TestYourSelf" [15].

Прикладна програма "TestYourSelf" була створена для тестування курсантів, студентів із різних навчальних дисциплін. Тематика тестових завдань визначається викладачем, який має можливість підключити для створення контрольних питань графічні, аудіо-, чи відеофайли. Тестове завдання складається з питання та чотирьох можливих варіантів відповідей, серед яких той, кого контролюють, повинен обрати вірний. У налаштуваннях програми можливо визначити критерії тестування (4-бальна шкала, у відсотках, 12-ти бальна шкала, рейтингова система тощо). Також існує можливість дозволити режим підказок (зі зниженням результату або без нього), забезпечити роботу з паролем. Паралельно із систематичним тестовим контролем досліджуваним Ег в години самостійної роботи демонструвалися навчально-методичні фільми, які наочно демонстрували і розкривали методичні особливості проведення форм фізичної підготовки в підрозділах НГУ. Також в рамках першого етапу дослідження організаторами педагогічного експерименту була зосереджена увага на раціональній методиці проведення практичних занять із різних розділів фізичної підготовки.

На другому етапі дослідження (січень 2018 р. – червень 2019 р.) під час практичних занять з різних розділів фізичної підготовки, ранкової фізичної зарядки, спортивно-масової роботи курсанти Ег виконували методичні завдання. Виконання

методичного завдання оцінювалося відповідності до встановлених вимог Інструкції з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України [1, С. 71–72]. Наприкінці педагогічного експерименту відповідно до плану роботи випускної комісії Головного управління НГУ із досліджуваними курсантами Ег та Кг був проведений випускний екзамен з дисципліни «ФВ та МФП».

Порівнюючи показники до та після (рис. 1) використання розробленої педагогічної моделі розвитку та удосконалення методичних знань та практичних умінь проведення форм фізичної підготовки курсантами НАНГУ під час проходження дисципліни «ФВ та МФП», ми встановили, що результати, отримані наприкінці педагогічного експерименту, суттєво підвищилися порівняно із вихідними даними. Ці відмінності переважно достовірні (Ег, $P < 0,05$).

Слід підкреслити, що наприкінці дослідження в Ег був встановлений вищий рівень загальної фізичної підготовленості курсантів-випускників (загальна оцінка за навчальну групу – «відмінно», успішність становила 100%, якість – 98,3%, середній бал – 4,8). Представники Кг отримали нижчі результати (загальна оцінка за навчальну групу – «добре», успішність становила 100%, якість – 86,7%, середній бал – 4,3).

Крім цього, на підсумкову оцінку з зазначеної навчальної дисципліни впливав загальний рівень методичної підготовленості, що передбачено Інструкцією з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України [1].

Висновки і пропозиції. Під час дослідження проведено аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) у напрямі удосконалення методичної підготовленості військовослужбовців різних силових структур в системі їх фізичної підготовки. Крім цього, досліджено ефективність наявної системи розвитку і удосконалення методичної та практичної підготовленості курсантів НАНГУ під час вивчення дисципліни «ФВ та МФП». Для цього розроблено педагогічну модель, яка сприяла формуванню методичних навичок та практичних умінь проведення форм фізичної підготовки майбутніми офіцерами НГУ командного напрямку підготовки (досліджуваних Ег) під час вивчення дисципліни «Фізичне виховання та методика фізичної підготовки».

Експериментально підтверджено, що акцентоване та цілеспрямоване використання прикладної комп'ютерної програми "Test Yourself 2.0" [15], навчально-методичних фільмів та спеціалізованих методичних комплексів досліджуваними курсантами Ег сприяло підвищенню загального рівня їхньої методичної підготовленості (середній бал у досліджуваних Ег наприкінці педагогічного експерименту сягав 4,6%, а в Кг – 4,1%).

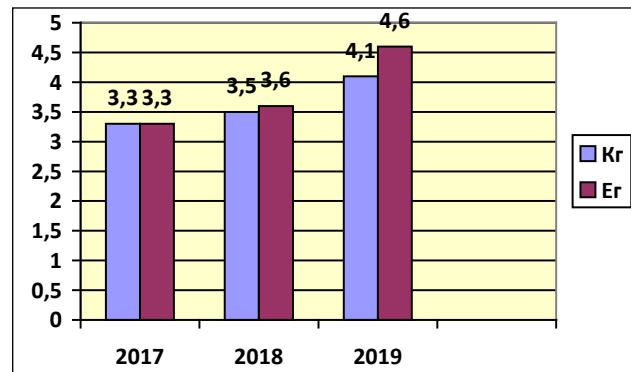


Рис. 1. Динаміка формування методичних навичок і практичних умінь проведення форм фізичної підготовки досліджуваними курсантами Ег та Кг упродовж педагогічного експерименту 2017–2019 р.р. (n=121, середній бал визначався за 4-бальною шкалою оцінювання)

Відповідно до результатів дослідження були розроблені методичні рекомендації для командирів взводів, рот НГУ, курсових офіцерів НАНГУ, інструкторів зі спорту військових частин НГУ щодо удосконалення методичної підготовленості до проведення форм фізичної підготовки в системі бойової та професійної підготовки.

Таким чином, в результаті педагогічного експерименту виявлено, що у досліджуваних Ег (майбутніх офіцерів НГУ командного напрямку підготовки) більш якісно сформовані методичні навички та практичні уміння проведення форм фізичної підготовки на відміну від представників Кг, що підтверджує високу ефективність нашої педагогічної моделі.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі передбачають розробку сучасної змістово-функціональної моделі удосконалення спеціальної фізичної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ (командного напрямку підготовки) до виконання завдань за призначенням в умовах обмеженого простору та освітлення.

Список використаної літератури:

1. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України / С.В. Лещеня, І.П. Орленко, А.О. Мелешко, С.С. Забродський; за заг. ред. засл. працівника фізичн. культури і спорту України О.Н. Мальцева. Київ: ГУ НГУ, 2014. 140 с.
2. Оптимизация соотношения физической и методической подготовки курсантов командного факультета Академии внутренних войск МВД Украины / О.И. Камаев, А.В. Пилипец, Ю.К. Белошенко. *Физическое воспитание студентов*: сб. науч. тр. / под. ред. С.С. Єрмакова. Харьков, 2011. № 2. С. 47–49.
3. Шлямар І.Л. Методична підготовленість командира – основа фізичної підготовки підрозділу. *Фізична підготовка особового складу Збройних сил, інших військових формувань та*

- правоохоронних органів України: досвід, сучасність проблеми та перспективи розвитку : матеріали науково-метод. конф. 26–28 листопада 2014 р. Київ : МОУ, 2014. С. 358–363.
4. Удосконалення методичної підготовленості майбутніх офіцерів Національної гвардії України в системі фізичного виховання / 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»*. № 6. Кн. 2. Том IV (82). Київ : Гнозис, 2018. № 1. С. 347–360.
 5. Підготовка керівників фізичної підготовки під час навчання у військових навчальних закладах / С. Романчук, В. Романчук, О. Боярчук, О. Гусак. *Молода спортивна наука України* : зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. Вип. 13 : у 4-х т. Львів, 2011. Т.4. С. 126–130.
 6. Методична підготовка курсантів в процесі фізичного виховання у командних вищих військових навчальних закладах Збройних сил України / А. Петрук, О. Воронцов, А. Демків, Р. Биков, Ю. Бичихін. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2016. № 3. С. 164–168.
 7. Петрук А.П. Програма формування методичної підготовленості курсантів ВВНЗ в процесі фізичної підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)»*. 2017. Вип. 5. С. 256–261.
 8. Ван Сюе Мань. Физкультурное образование в Китае как компонент массовой физической культуры. *Физическое воспитание студентов*. 2009. № 1. С. 6–8.
 9. Фізична підготовка в системі формування військових фахівців провідних іноземних армій / А. Магльований, А. Петрук, О. Лесько, Н. Кожух. *Спортивна наука України*. 2015. № 5. С. 16–20. URL: <http://sportsscience.ldufk.edu.ua/index.php/snu/article/view/3-49/338>.
 10. Глазунов С.І. Шляхи підвищення ефективності самостійних занять з фізичного вдосконалення військовослужбовців. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2009. № 11. С. 45–48.
 11. Жембровський С.М. Шляхи вдосконалення системи підготовки керівників занять з фізичної підготовки з офіцерами органів управління. *Молода спортивна наука України* : зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. Вип. 13 : у 4-х т. Львів, 2009. Т. 4. С. 68–74.
 12. Романчук С.В. Методична підготовленість командирів підрозділів щодо організації фізичної підготовки курсантів військових навчальних закладів. *Молода спортивна наука України* : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. Львів, 2009. Вип. 13. т. 4. С. 178–181.
 13. Номеровський С.В. Проблемні питання сучасного стану методичної підготовки курсантів військово-морських навчальних закладів під час вивчення навчальної дисципліни «Фізичне виховання, спеціальна фізична підготовка і спорт». *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки військовослужбовців* : матер. всеармійської наук.-метод. конф., м. Київ, 24 листопада 2011 р. / за аг. ред. Ю.С. Фіногенова. Київ : НУОУ, 2011. С. 137–145.
 14. Ольховий О.М. Модульно-рейтингова система підготовки офіцерів – керівників занять з фізичної підготовки : автореф. дис. ... канд. наук. з фіз. вих. і спорту : 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення». Львів, 2005. 20 с.
 15. Test Yourself 2.0 : программа для тестирования знаний школьников и студентов (Разработчик ПО "AloneWolf Software", 2014, V.2/0). URL: <http://soft-arhiv.com/load/27-1-0-598> (дата звернення: 21.05. 2017).

Khatsaiuk O., Stetsenko D., Borysenko N., Pashuba A., Kravchenko O. Formation of methodical skills and practical readiness in the forms of physical training of future officers of the National Guard of Ukraine

The article is devoted to the development of a pedagogical model (Models) of forming methodical skills and practical skills in carrying out forms of physical training by future officers of the National Guard of Ukraine in the course of studying the discipline "Physical Education and Methods of Physical Training" ("FhE and MFhT"). Imperfection of methodical aspect of physical education and methods of physical training of future officers in higher military educational establishments of Ukraine – requires modification of the existing system of training, and improvement of methodological preparedness of cadets of the National Academy of National Guard of Ukraine (NANGU) in the system of their physical education with the use of modern models – direction of scientific research. To confirm the effectiveness of the developed «Model», a pedagogical experiment was conducted in which NANGU cadets participated (n = 121). The studied cadets were divided into experimental group Eg (n = 61) and control group Kg (n = 60). During the pedagogical experiment, Kg cadets used the traditional technique of improving methodical knowledge and practical skills in carrying out the forms of physical training provided by the work program of the discipline "FhE and MFhT" (specialization "Service and combat use of NGU units"). Eg representatives additionally used our pedagogical model, which provided testing of tasks with the application of the program "TestYourSelf". It has been experimentally

confirmed that the accentuated and systematic use of the Test Yourself 2.0 computer program, as well as educational-methodological films and specialized methodological complexes by the Eg cadets studied, helped to increase their level of methodological preparedness (the average score of the investigated Eg at the end of the pedagogical experiment reaches – 4,6%, unlike Kg – 4,1% respectively). Comparing the indicators before and after using the above Model, development and improvement of methodological knowledge and practical skills in carrying out forms of physical training of NANGU cadets during the course of the course “FhE and MFhT”, it is established that the results obtained at the end of the pedagogical experiment in the study groups were significantly compared with the baseline data and these differences are generally significant (Eg, $P < 0.05$).

Key words: *cadets, future officers, methodological training, methodical tasks, practical training, tests, physical training, physical education, forms of physical training.*

УДК 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.37>

O. A. Chekhratova

Postgraduate Student at the Department of Pedagogy,
Foreign Philology and Translation
of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

THE DEPENDENCE OF THE LEVEL OF DEVELOPING STUDENTS' RESEARCH SKILLS FROM THE ORGANIZATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING IN LEARNER AUTONOMY

The article deals with the problem of development of students' research skills and the organization of professional and pedagogical training in learner autonomy. The problem of future teachers training is vital as the requirements in modern educational system are changing and the professionals should be able to adapt quickly and efficiently. Special attention is paid to the education of foreign language teachers as they are the professionals who should be competent not only in language teaching but in other spheres of activities. The standards of education are considered; research skills are defined, the curricula for training Bachelors in Philology were studied. It is revealed that most of the curricula have the updated version of the outdated programmes which is considered to be one of the problems of research skills development which are important for future teachers' professional development.

The article provides the statistical analysis revealing the connection between developing students research skills and their academic achievements. The results of students' course paper defense were analyzed, revealing lack of students' research skills which makes it more difficult to obtain positive results. Moreover, it is not enough to possess particular theoretical knowledge for writing a course paper, a student has to have sufficient practice experience and the ability to describe the results of their study on paper.

The data for the analysis was collected at H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University among future language teachers whose first foreign language is English. On the basis of the statistical analysis, the results for the following years were predicted. It is assumed that, if not change and update the approach to teaching, students' results in course paper defense are to decline. The worst situation is with "Methodology of teaching a foreign language" as it is one of the most difficult subjects as it is not purely theoretical and requires pedagogical practice which is time and effort consuming. Another reason for declining the results is general tendency of insignificance of higher education in Ukraine and the fact that education does not guarantee future employment.

Suggestions for overcoming the problems in organizing students' research are presented as well as the ways to update the curricula and sets of exercises given to the students.

Key words: *research skills, learner autonomy, professional training, methodology of teaching a foreign language, language learning, course paper defense.*

Introduction. The system of education in Ukraine is being on the way of reforming which is beneficial both for the teachers, who seek new forms and methods of making the educational process more effective and engaging, and for the students, who face a lot of challenges while studying.

While awaiting these changes, educators are well aware that it is extremely difficult to adapt to a new system, to reorganize the educational process, to review the standards and, as a result, to create new methods and forms of teaching on any subject. Currently, one of the most important tasks is not only to justify the changes properly, but also to demonstrate that without such changes, the educational system will not be able to reach a new level and achieve the desired standards. One consequence of this will be to lose principle role in developing the future functioning and scientific potential of the country.

The model for educating a future foreign-language teacher is also being reformed, especially the content of studies and the approaches to language acquisition and linguistic training [9]. These changes take place in higher education institutions, because it is impossible to reform school education without teachers with sufficient qualifications and appropriate skills. This does not imply that secondary school teachers no longer fit into the framework of the new Ukrainian school system. Instead, this is a question of introducing new methods and techniques that teachers need to master to improve their teaching-learning process. To train high-quality teachers, special attention should be paid to the formation of practical professional skills of teaching staff [3]. Especially since the requirements to the educators have become stricter as the teachers are expected to fit the foreseen outcomes of the system [6, 8]. We need to train the professionals who

are able to adapt to modern life changes and fit the requirements of international cooperation [4, p. 14].

Analysis of relevant research. The questions of training well-qualified specialists are studied by T. Borova (2018), O. Navrotskyi (2006), H. Poliakova (2010), H. Yelnykova (2009). In learner autonomy (F. Benson (1997), H. Holec (1981), N. Koriakovzheva (2010), D. Little (1991), D. Nunan (2003), O. Solovova (2010), O. Tarnopolsky (2004)) a close attention is paid to the problem of developing research skills by B. Feldon (2010), C. Kardash (2000), E. Lehtinen (2003), M. Murtonen (2010), I. Rosli (2010), V. Stepashko (2014). The question of a teacher and future foreign language teacher training is studied by O. Bigych (2005), N. Borisko (2010), Y. Korobova (2016), S. Nikolaeva (2011), I. Samoylyukevych (2005), N. Tuchyna (2015).

It is proved, that a student, whose major is a foreign language, can be a good specialist in the field of linguistics, but without an adequate methodological basis, they will not be able to share their knowledge.

A survey has shown that in 38 higher education institutions under observation there is no typical curriculum for training foreign language teachers. Most universities use the adapted versions of outdated programs, and thus not enough attention is drawn towards professionally oriented disciplines. But the most important drawback is that out of the four main components in the curriculum (language, linguistic, psycho-pedagogical and methodological), the methodological part is in the worst position with only 3% in the curriculum (for Bachelor degree). However, this part is crucial since future teachers have to acquire methodological competence for being successful in their professional sphere [15, p. 5–6].

Most of the curricula of Ukrainian universities organize the study of theoretical, professionally oriented and practical disciplines separately. This contradicts the main goal of learning a foreign language, which is to acquire communicative competence, and complex work on the theory and practice that is required for developing such skills [7]. Usually a foreign teacher education is based on separate aspects of language: teaching reading, studying grammar or the use of specific teaching methods [15]. But to be a language teacher is not only to acquire particular knowledge, it is also a social activity which requires a full set of emotions, feeling, behavioristic schemes. The efficiency of completing the tasks in many cases depends on the professional qualities of a teacher [2].

Aim of the Study. It is assumed, that to defend a course paper in a theoretical subject, successfully complete the studies and start the career as a demanded specialist, it is not enough to demonstrate theoretical knowledge only, but to be able to transfer theory into practice, proficiency into creativity and to interpret materials as accurate or false. Modern technologies and information sys-

tems allow to get access to as much data as possible, although only a person who knows how to do the research well, would know how to evaluate the information [12, p. 3].

Considering the evaluation criteria on the subject “Methodology of teaching a foreign language”, the question of assessing only theoretical knowledge arises: the historical context, the development of ideas and approaches, classifications and models of methodological science. Not enough attention is paid to the practical component, which is the vital part of future professional activities of the teacher.

Moreover, in terms of university studies, the development of research skills, which ensure the transaction from theoretical knowledge to creativity and motivation [12], helps to understand who of the students is more motivated to further training and self-improvement.

In terms of learner autonomy, a student who conducts a research is to participate in establishing criteria of measuring and assessing it. In this way, the students know not only what they have to do, but also what to expect, they are more involved in the studying process, boost their self-confidence.

All the above-mentioned facts determine the purpose of the article: conducting research and making analysis of the results of academic achievements of students in theoretical disciplines according to the results of course papers defense; covering the ways of developing students’ research skills; showing the disadvantages of the training system of future teachers; forecasting the results of academic achievements based on the statistical analysis; providing recommendations for improving learning outcomes.

Research Methods. The data for the analysis were obtained by carrying out a research on the basis of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. The analysis was conducted in groups in which English is studied as the first foreign language. For conducting statistical analysis figures were selected [1, p. 130]; for constructing an econometric model 5 stages of analysis were carried out [5, p. 27–28] and the main trends of development were identified [10, p. 38, 43].

During the first step of the study the curricula for training bachelors for 2009–2013, 2010–2014, 2011–2015, 2012–2016, 2013–2017, 2014–2018 and 2015–2019 academic years were studied. Firstly, it was determined that the following tendency may be observed: during the first two years of study more attention is paid to the study of practical disciplines (practical phonetics, practical grammar, practice of oral and written English), and starting with the third academic year theoretical disciplines are added gradually (history of English, lexicology, etc.).

Secondly, the university students master two foreign languages from the first semester of the first year, but the second foreign language studies cover

mainly practical disciplines, since the number of credits is fewer than for the first language.

Thirdly, by defining figures for analyzing and forecasting results, we point out that course paper in English is just a broad term. Depending on the topic, a student chooses a discipline, a branch of pedagogical or linguistic science within which the research is conducted.

Thus, analyzing the topics of students' research works, six main categories were distinguished: lexicology, stylistics, theory and practice of translation, methodology of teaching a foreign language, English literature and theoretical grammar.

Having analysed the amount of credits for each discipline, as well as the semester in which it is studied, it was determined that the number of credits for such subjects as lexicology, stylistics and theory and practice of translation decreased by 0.5 credits while comparing the 2009–2013 curriculum and all the others. The number of studying hours for literature, theoretical grammar and methodology of teaching a foreign language does not differ in the curricula.

It is also important to note that lexicology is studied in the 5th semester; stylistics, literature and methodology – in the 7th semester; theoretical grammar – in the 7th and 8th semesters; the theory and practice of translation – in the 8th semester.

While conducting their research, students receive professional assistance from the lecturers – their scientific advisors. The main thing that is taken into account in selecting the topic of the research is the students' knowledge acquired during the university studies, as well as their interests in the subject and the field of research, their life interests and preferences. The more motivated the students are, the better they do the job. The research shows that low-motivated students complete the work only when they are forced by the teacher [13].

It should be noted that the number of students who were evaluated positively varies each year (Fig. 1).

Results. The data from the questionnaire was analyzed using SPSS programme. The second step was to analyze the results of the grades for the research work in each discipline. Considering

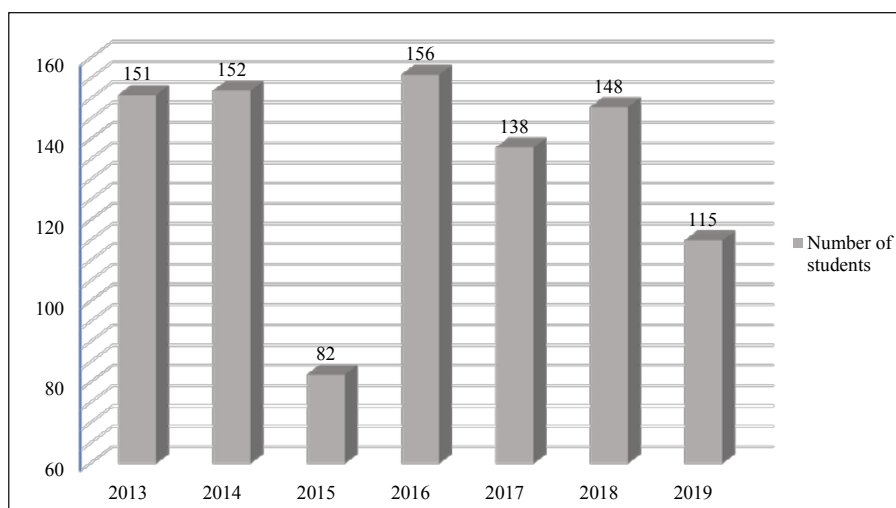


Fig. 1. The number of University graduates (2013-2019)

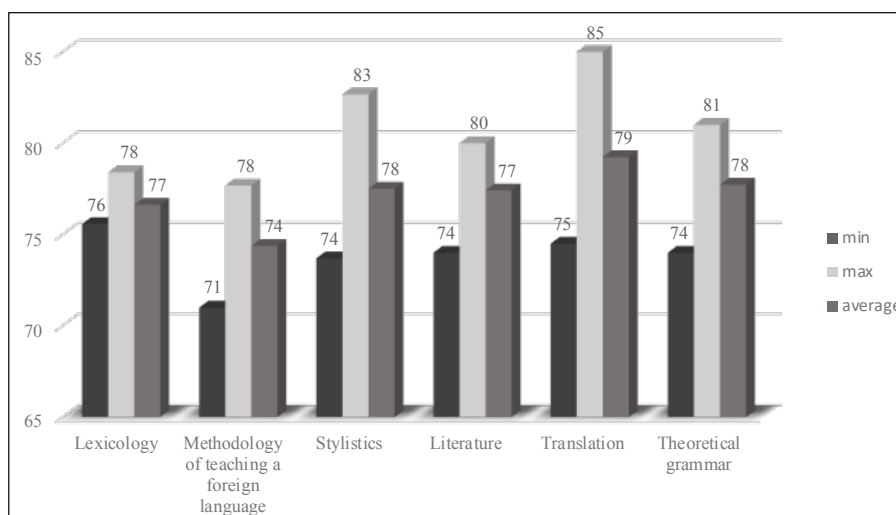


Fig. 2. The lowest, the highest and the average mark in the analyzed disciplines

the data, the central tendency is analyzed as a single score of its typical representatives [14, p. 159]. Thus, the attention is drawn towards the lowest and the highest mark (though average for a particular year), as well to the average mark the students get in the analyzed period in each discipline (Fig. 2).

Having considered the data, it is observed that the lowest results during the six years have been received in the methodology of teaching a foreign language. Moreover, this is the only discipline the average mark of which was less than 74 points (good) twice during an analyzed period.

The third stage of constructing a model is defining its parameters and types. Regression equations were worked out for each discipline. The reliability of the results was checked by means of correlation analysis of the value of the determination coefficient r^2 (the closer the figure is to 1, the more adequate is the constructed model) [6, p. 49]. The following formula was used

$$R^2 = 1 - \frac{\sigma^2}{\sigma_y^2}$$

where σ is the analysed period and σ_y is the average mark in a particular discipline.

Having checked the data, it was possible to build the econometric model and to predict the results of course paper defense for the next 2 years only for three disciplines. The coefficient of determination proved the results to be reliable for lexicology, methodology of teaching a foreign language and English literature with the corresponding data of 0,98, 0,58 and 0,6. The results are presented in Fig. 3.

While checking the determination coefficients it was proved that an econometric model cannot be built for all the disciplines as the results were lower than 0.5, therefore the constructed model is not adequate, and its result is ambiguous [17]. Thus, for such disciplines, simple methods of forecasting (based on average annual growth rates) [11, p. 123] were used and the following results were obtained (Fig. 4).

The conducted analysis has shown that a general tendency can be observed. It shows that the level of the students' academic achievements will reduce. This is not directly connected with the discipline or the field of research. It may be suggested that, firstly, this happens due to the decline of the significance of the role of higher education in the country. More and more students are willing to believe that higher education and qualifications do not guaran-

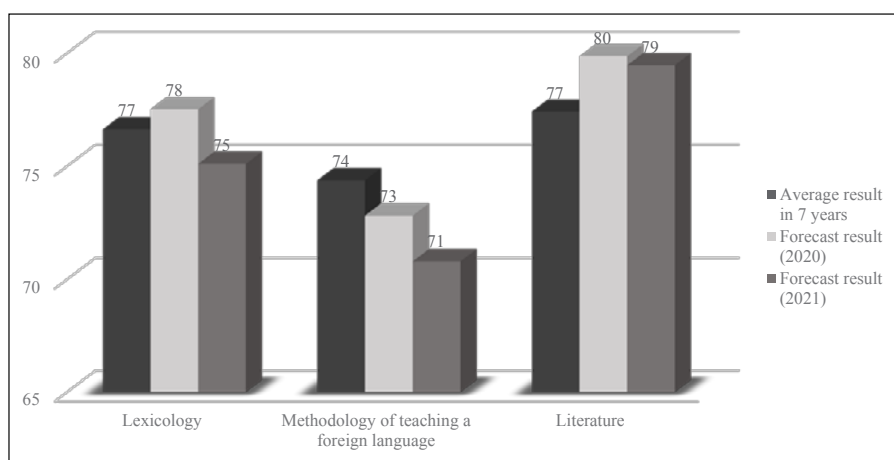


Fig. 3. Course paper defense results prediction based on an econometric model

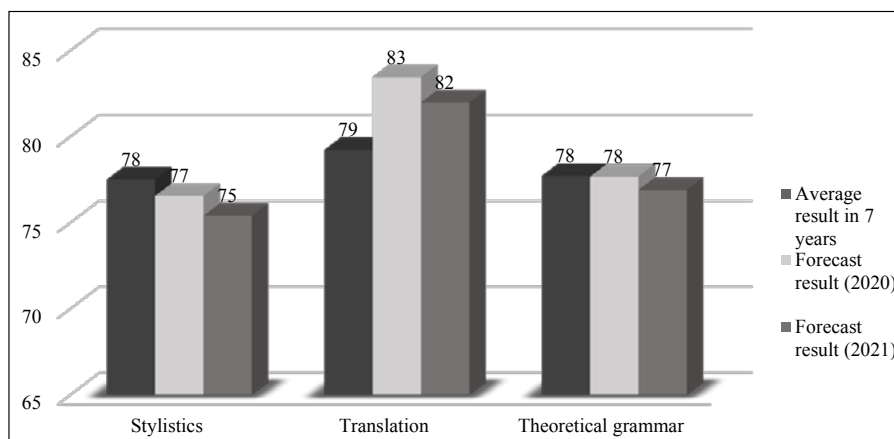


Fig. 4. Course paper defense results prediction based on simple methods of forecasting

tee successful employment and future career, that's why the quality of the completed work is decreasing. Secondly, the social and economic situation in the country forces young people to start working at an early age, which means they do not have time to pay enough attention to studying, training, preparing and developing their own scientific potential.

In addition, writing a course paper is a complex process that requires profound background knowledge and research skills, thorough preparation as well as concentration, focus and interest. Any kind of project work helps to motivate the students to future research activities and enables them to complete other tasks easier [6, p. 89], that's why when choosing a topic, a student often considers it to be another simple task, a "grand" essay that can be written in a day or two. Furthermore, there are many non-studying reasons (both objective and subjective) that can affect the final result (the Internet, new interests and acquaintances, family problems or personal life).

The forecast has shown that the lowest results will be obtained in the discipline "Methodology of teaching a foreign language", which brings us back to the results of the pre-experimental study of "New Generation School Teacher" project: the methodological component of the educational training of students is not sufficiently developed. During the lessons a lot of attention is paid to the theoretical component. Students have the opportunity to test their own competence during school practice for 4–5 weeks (2–3 lessons per week) only in the eighth semester.

A course paper consists of three sections, one of which is methodological, that is, the researcher must offer/design activities or make up their own lessons. For students, whose research field is methodology of teaching a foreign language, this task is one of the most difficult, since they do not only have to design a set of activities, but also test them in practice. Thus, a young researcher, being acquainted only with methodological basis of preparing a lesson in the seventh semester, should not only make up his/her own experiment, but also perform it during the practice, having, on average, 15 lessons at school.

Another factor that will affect the quality of the results is that, when starting their teaching practice, a future teacher cannot implement an experimental model from the first lesson: a period of adaptation should take place, and the created model will need to be modified according to educational and psychological needs of the schoolchildren. This means that there is no time for an extensive research which would have credible results.

Moreover, students lack the requiring research skills as the curriculum is not aimed at developing them. Students may be ready to conduct a research but they are not familiar with its format as the educational process is not sufficiently organized.

Conclusions. Considering the results of the statistical analysis, in order to improve the forecast results for educational institutions training future teachers, it is recommended to offer tasks aimed at development of students' research skills while studying different disciplines; to teach students to create and adapt materials for the lessons; to explain the importance of analyzing the obtained results, to teach them to make conclusions; to participate in conferences and contests. We also suggest that a scientific adviser for research work has to be chosen long before writing a course paper. Working under proficient supervision for a certain period of time will help the students understand the value of the research itself, form the basic skills, train to write articles, experience a sense of achievement from the scientific work. Moreover, seeing the real process of research from the inside, the future teachers and scholars will get motivated and ready to study as well as develop new ideas [12, p. 88–89].

When creating a curriculum, it should be remembered that the methodological basis is extremely important for the future teacher. The competence that is developed at the university will be the basis for successful professional activity as well as for further self-improvement and professional development.

Thus, the teacher of a new Ukrainian school must be able to adapt quickly to the changes in the system of education, to be open to implementing new ideas and techniques, and to seek and master new types of activities and tasks. Learning from their own experience and the experience of others, each teacher develops their professional competence. Studying certain professionally oriented disciplines creates a foundation built under the supervision of experienced teachers who instruct and assist their future colleagues, facilitating their research process.

Being a good researcher is beneficial for the students' future career in any working sphere. They have an opportunity to show their creativity, find an innovative approach and contribute to the professional skills.

The work under consideration is an individual research. We suggest students have more creative tasks connected with a research, when they can work in groups. The exchange of ideas and constant cooperation teaches them to collect data, use research skills techniques? Train to plan and implement their ideas into practice, learn about doing a research itself.

References:

1. Антохонова И.В. Методы прогнозирования социально-экономических процессов. Улан-Удэ : Издательство ВСГТУ, 2005. 214 с.
2. Борова Т.А. Адаптивне управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників у контексті Європейських цінностей забезпечення якості вищої освіти. *Адаптивне управління. Серія Педагогіка*. 2018. № 7 (4).
3. Дзвінчук Д.І. Сучасні тенденції розвитку та управління освітою : дис... д-ра філос. наук : 09.00.10 / Київ, 2007. 385 с.
4. Дука М. Дидактичні переваги використання відео-блогів (влогів) під час формування в майбутніх учителів компетентності в англомовному говорінні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 86 (2). С. 14 –24.
5. Коваль О.Ю. Проектна методика навчання іноземної мови студентів ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 63 (2). С. 89–92.
6. Корсак К.В. Соціально-філософський аналіз тенденцій розвитку тріади "людина-суспільство-освіта" на початку XXI століття : дис... д-ра філос. наук : 09.00.10 / Київ, 2006. 461 с.
7. Методика викладання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька, та ін., ; за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
8. Навроцький О.І. Інноваційні процеси в вищій школі України : автореф. дис... д-ра соціол. наук : 22.00.04 / Харків, 2006. 36 с.
9. Офіційний сайт Британської ради [Електронний ресурс]. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/teach/projects/presett> (дата звернення: 13.12.2018).
10. Руська Р.В. Економетрика: навчальний посібник. Тернопіль : Тайп, 2012. 224 с.
11. Садовникова Н.А. Анализ временных рядов и прогнозирование. Вып. 3: Учебно-методический комплекс. Москва : Изд. центр ЕАОИ, 2009. 264 с.
12. Тесленко Т.В. Організація науково-дослідницької роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Педагогічні науки*. 2007. № 113. С. 62–68.
13. Meerah T.S.M., Arsad N.M. Developing research skills at secondary school. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. № 9. 2010. С. 512–516.
14. Vockell E., Asher J.W. Educational Research. Columbus, Ohio : Library of Congress Catalog-in-Publication Data, 1995. 489 p.
15. Yildirim A., Öztürk M. Relationships between Foreign Language Teachers Cognitions and Actions: Evidence from Instructors at Tertiary-level. *Hacettepe University Journal of Education*. 2018. С. 1–15.

Чехратова О. А. Залежність рівня сформованості науково-дослідницьких навичок студентів – майбутніх вчителів іноземної мови від організації професійно-педагогічної підготовки

У статті розглядаються проблеми розвитку дослідницьких навичок студентів та організації професійно-педагогічної підготовки в умовах навчальної автономії. Проблема підготовки майбутніх учителів є надзвичайно важливою, оскільки вимоги сучасної освітньої системи змінюються, і професіонали повинні вміти швидко та ефективно адаптуватися до них. У роботі особлива увага приділяється підготовці майбутніх вчителів іноземних мов, оскільки саме вони є професіоналами, які мають бути компетентними не лише у викладанні мови, але й в інших сферах діяльності. У статті розглядаються стандарти освіти; визначається поняття дослідницьких навичок; вивчаються навчальні програми підготовки бакалаврів з філології. Зазначається, що більшість навчальних програм має оновлену версію застарілих програм, що є однією з проблем розвитку дослідницьких навичок, важливих для професійного розвитку майбутніх учителів.

У статті подано статистичний аналіз, що розкриває зв'язок між розвитком дослідницьких навичок студентів та їх навчальними досягненнями. Проаналізовано результати захисту курсових робіт, виявлено, що ускладнює отримання позитивних результатів. Навіть більше, недостатньо лише володіти певними теоретичними знаннями для написання курсової роботи, студент повинен мати достатній практичний досвід та вміння описувати результати свого дослідження.

Інформація для аналізу була зібрана в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди серед майбутніх викладачів мови (перша іноземна – англійська). На основі статистичного аналізу було проаналізовано результати захисту курсових робіт на 2 роки. Передбачається, що якщо не змінити і не оновити підхід до викладання, результати захисту курсових робіт студентів будуть продовжувати знижуватися. Найгірша ситуація з «Методикою викладання іноземної мови», оскільки це не просто теоретичний предмет. Для успішного виконання завдань потрібно пройти педагогічну практику, а це складний процес, який займає багато часу. Ще однією причиною погіршення результатів є загальна тенденція зменшення значущості вищої освіти в Україні і той факт, що освіта не гарантує майбутнє працевлаштування.

Надаються ідеї щодо подолання проблем організації досліджень студентів, а також способи оновлення навчальних програм та комплекси вправ для студентів.

Ключові слова: дослідницькі навички, навчальна автономія, професійна підготовка, методика викладання іноземної мови, вивчення мови, захист курсової роботи.

Г. В. Чорнааспірантка факультету соціальної педагогіки та психології
Запорізького національного університету

ДО ПИТАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОБЛЕМИ

У статті здійснено дефінітивний аналіз та виокремлено сутнісні характеристики проблеми національних ціннісних орієнтацій студентів закладів вищої освіти. Встановлено, що позитивні перетворення у всіх сферах функціонування сучасного соціуму, докорінна перебудова економічних і соціальних умов життя ставлять педагогічну думку перед нагальною необхідністю побудови нової і особистісно орієнтованої освітньої парадигми. Узагальнено, що нині наша держава перебуває в стані духовно-моральної кризи, що супроводжується катастрофою суспільно-духовних і моральних ідеалів. Внаслідок цього система ціннісних установок, властивих масовій свідомості, багато в чому є деструктивною з точки зору розвитку особистості. Констатовано своєрідний національний парадокс, що виражається, з одного боку, в певній популярності загальнолюдських цінностей, глобального менталітету, а з іншого – у вибуху етнічності, національної свідомості, інтересу до національних традицій і культури. Встановлено, що важливим компонентом структури цінностей особистості є її духовність, яка регулює вчинки людини і є компонентом гуманістичного напрямку її життєдіяльності. Доводиться, що в процесі соціалізації індивіда в період навчання у ЗВО ключове значення мають ціннісні орієнтації, які актуалізуються у свідомості студентства. Розглядається співвідношення понять «цінності», «ціннісні орієнтації», «ціннісні уявлення», дається філософське, психологічне, соціологічне трактування даних понять, висвітлюється ціннісний підхід до досліджуваної проблеми. Простежено роль вищої освіти у процесі формування особистих цінностей молоді. Визначено, що сучасне суспільство в умовах відсутності чітко визначених ціннісних орієнтирів переживає духовну кризу, яка позначається на стані моральної свідомості молоді. Відзначено роль традицій в сучасному житті як універсального механізму, який відбирає, накопичує життєвий досвід, дозволяє досягти стабільності і стійкості.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, національні цінності, умова, традиції, студенти, заклади вищої освіти.

Постановка проблеми. Позитивні перетворення у всіх сферах функціонування сучасного соціуму, докорінна перебудова економічних і соціальних умов життя спрямовують педагогічну думку на нагальну необхідність побудови нової і особистісно орієнтованої освітньої парадигми, заснованої на переорієнтації суспільної свідомості на пріоритет національних і загальнолюдських морально-етичних цінностей і орієнтованої на створення оптимальних умов для повноцінного формування і розвитку духовно-морального, творчого, трудового потенціалу народу.

Загальнолюдські цінності мають визначальне значення в змісті будь-якої культури, бо виступають в ролі об'єднуючого, гуртуючого фактора, що сприяє успішному вирішенню питання забезпечення ефективного функціонування культурно-освітнього середовища для соціалізації студентської молоді.

Однак нині наша держава перебуває в стані духовно-моральної кризи, що супроводжується катастрофою суспільно-духовних і моральних ідеалів. Внаслідок цього система ціннісних уста-

новок, властивих масовій свідомості, багато в чому є деструктивною з точки зору розвитку особистості. Такий нестійкий стан системи ціннісних установок зумовлений економічною та політичною ситуацією в країні та іншими зовнішніми і внутрішніми факторами. Спостереження за поведінкою молоді викликає обґрунтоване занепокоєння за майбутнє підростаючого покоління країни в цілому. Одним із шляхів, що ведуть до виховання повноцінної особистості, яка поважає свій народ і свою країну, піклується про сьогодні і майбутнє співвітчизників, є звернення до досвіду і засобів педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування ціннісних орієнтацій молоді перебуває у центрі наукового дискурсу сучасних дослідників. Відзначимо неодноразові спроби створення періодизації процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів закладів вищої освіти України ХХ ст. (Н. Тарарак [12]). Нині науковці вдаються до пояснення структури ціннісних орієнтацій студентів (В. Семенов [11]), соціального самопочуття і морально-пси-

хологічного стану в умовах тотальної аномії (Н. Паніна [9]) шляхом дослідження аксіологіки як простору для інноваційної діяльності (Ю. Пелех [10]). Дослідники визначають ціннісно-орієнтаційні площини сучасного українського суспільства (В. Васютинський) на основі конкретизації ціннісних орієнтацій сучасної української молоді (Н. Єфтені [2]).

Водночас психологи, педагоги та соціологи спрямовують свої наукові розвідки на тлумачення етапності трансформації ціннісних орієнтацій української молоді (А. Маковецький [4]), пояснення психологічних особливостей становлення ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки (О. Камінська [3], Н. Максимчук [5]), тлумачення змісту освіти в системі цінностей сталого людського розвитку (В. Огнев'юк [6]). Доводячи взаємозв'язок системи особистих цінностей молоді з рівнем культури суспільства, плеяда науковців вдається до дослідження особливостей формування міжкультурних цінностей студентів (Т. Олинець [7]) у культуротворчому середовищі закладу вищої освіти (Л. Ордіна [8]). Водночас проблема та сутнісні характеристики формування національних ціннісних орієнтацій студентів закладів вищої освіти не стала предметом цілеспрямованих наукових розвідок дослідників, що актуалізує тему нашого дослідження.

Мета статті – здійснити дефінітивний аналіз та виокремити сутнісні характеристики проблеми національних ціннісних орієнтацій студентів закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. В українському суспільстві виникає деструктивна для розвитку особистості, небезпечна за своїми наслідками соціальна ситуація. Поява нових вимог з боку суспільства до особистості, розмивання і девальвація системи традиційних цінностей, сформованого механізму виховання поколінь і розрив зв'язків, порушення наступності між ними підсилює бездуховність, падіння освітнього і культурного рівня значної частини підростаючого покоління.

Водночас із зазначеними вище негативними явищами ми можемо констатувати своєрідний національний парадокс, що виражається, з одного боку, в певній популярності загальнолюдських цінностей, глобального менталітету, а з іншого – у вибуху етнічності, національної свідомості, інтересу до національних традицій і культури. Вирішення цієї проблеми лежить в межах повноважень національної системи освіти.

На сучасному етапі в нашій країні набуває високої значущості питання формування загальнолюдських цінностей і ціннісних орієнтацій студентської молоді у вищій школі. Перед закладами вищої освіти стоїть завдання виховання особи-

стості з національними ціннісними орієнтаціями, яка збереже їх в ситуації соціально-економічних і політичних нестійких періодів. У цьому процесі визначається провідна роль виховних напрямів та методів, спрямованих на студента як на об'єкта і суб'єкта виховання.

Серед сучасних проблем виховання найбільш гострою є проблема морального виховання. Це зумовлено руйнуванням звичної політичної і соціальної системи держави, економіки. Цінності виступають інтегративною основою як для окремо взятої людини, так і для будь-якої малої чи великої соціальної групи, нації, для людства в цілому.

З огляду на сучасні національні цінності і традиції необхідно зазначити діалектичний взаємозв'язок етнічних та загальнокультурних цінностей. Для людини етнічні цінності постають як певна сукупність життєвих установок, культурних традицій, орієнтирів, моральних ідеалів, які вона вважає найбільш характерними до свого народу. До таких цінностей належать риси народної культури, звичаї й особливості етикету, деякі риси національного характеру тощо. До загальнолюдських цінностей віднесемо цінності блага, свободи, вищі цінності (життя, здоров'я, працю тощо), які пов'язані з етнічними цінностями.

Метою виховного впливу є особистість, яка поєднує такі риси: здатність до самовизначення в світі культури, почуття власної гідності, здатність до саморозвитку; гуманна особистість є здатною до співпереживання, милосердя до всього живого; духовна особистість має сформовані потреби в пізнанні й самопізнанні, рефлексії, красі, спілкуванні; творча особистість здатна до перетворюючої діяльності у навколишньому та своєму внутрішньому світі, адаптована до життя в конкретному культурному просторі [4, с. 73].

Включення студента в систему нових соціальних зв'язків зумовлює насичений освітній процес у закладі вищої освіти, спрямований на засвоєння студентом певних цінностей і норм діяльності, у ході якого відображається невідповідність з уже наявними, але ще не стабільними поглядами на життя і новим світосприйняттям, результатом чого є своєрідні внутрішні особистісні конфлікти [5].

Важливим компонентом структури цінностей особистості є її духовність, яка регулює вчинки людини і є компонентом гуманістичного напрямку її життєдіяльності. Гуманістичні концепції, що орієнтуються і за змістом, і за характером відображення на пріоритетну роль в освітньому процесі виховання, надають максимальну можливість для розкриття потенціалу особистості [1, с. 44].

Водночас визначення сутнісних характеристик проблеми формування національних ціннісних орієнтацій студентів закладів вищої освіти передбачає здійснення дефінітивного аналізу категорій «цінності», «ціннісні орієнтації» тощо. Поняття

«ціннісні орієнтації» і «цінності» в науковій літературі часто ототожнюють: ціннісні орієнтації розглядаються як дзеркальне відображення цінностей, вони не складають окремого інтересу.

Цінності надають людині сенсу життя, зумовлюють осмислення деяких моментів, орієнтують поведінку на певні цілі, виступають для індивіда як критерії оцінки дійсності та самого себе, інших соціальних об'єктів та ситуацій. Класики психології пропонують термін «ціннісні уявлення», виділяючи цілу низку категорій («ціннісні орієнтації», «ціннісні стереотипи», «ціннісні ідеали» тощо). Ціннісні орієнтації дослідники визначають як «усвідомлені уявлення суб'єкта про власні цінності» [4]. При цьому індивід може репрезентувати нормативні (соціально бажані) цінності групи або суспільства. Ціннісні орієнтації, що виступають як рефлексія над цінностями, з одного боку, дозволяють людям рефлексувати над своєю духовною діяльністю, а з іншого – над формою розуміння свого внутрішнього світу [2, с. 292–293].

В даному відношенні ціннісна орієнтація виступає як своєрідний тимчасовий вектор, спрямований від феноменального світу до духовного світу особистості і суспільства. Специфіка ціннісного світогляду визначається здатністю цінності виступати в ролі нормативного оцінного регулятора суспільної свідомості. Кожен прояв ціннісного світогляду несе в собі нормативність, характеризуючи національне обличчя як суспільства в цілому, так і окремої особистості, тому що тільки такий ціннісний світогляд стимулює початок розвитку громадянської та особистої моральності в конкретних історичних і культурних умовах.

Важливим і актуальним є концептуальне осмислення процесу формування національних ціннісних орієнтацій студентської молоді засобами літератури, яке перетворює суспільні цінності на внутрішнє надбання, особистісне ставлення [9]. Процеси формування ціннісних орієнтацій, зумовлені гуманістичною педагогікою, набувають великого значення, що визначає унікальність особистості в її духовному зростанні.

Отже, специфіка цінностей, ціннісних і особистісних орієнтацій полягає переважно в тому, що цінності – це зовнішні сенси для людини, а ціннісні і особистісні орієнтації є її внутрішніми утвореннями. Через цінності і ціннісні орієнтації формується і одночасно в них проявляється ставлення людини до національних символів, в якому відображається освоєння світу і відбувається самоствердження, саморозкриття сутності людини [11].

Сучасне суспільство в умовах відсутності чітко визначених ціннісних орієнтирів сьогодні переживає духовну кризу, яка позначається на стані моральної свідомості молоді. Водночас шлях до загальнолюдської культури, загальнолюдських цінностей лежить через вивчення національ-

них особливостей і використання прогресивних народних традицій. Роль традицій в сучасному житті зростає, оскільки традиції – це універсальний механізм, який відбирає, накопичує життєвий досвід, дозволяє досягти стабільності і стійкості. У них міститься передбачення умов життєдіяльності майбутніх поколінь [2].

У моральному вихованні традиція – це основний засіб. Немає традиції – немає виховання, яке відповідає вимогам моральності. Необхідність використання національних традицій і звичаїв у моральному вихованні пояснюється тим, що вони пов'язані з деякими сторонами світогляду, такими як емоційно-психологічна (світovidчуття) та інтелектуально-пізнавальна (світорозуміння), а також взаєминами людей. У них найбільш яскраво і своєрідно відображається накопичений протягом тисячоліть народний досвід, людська мудрість, характер і душа народу, кращі риси сімейно-побутового життя.

Дослідження теоретичних і методологічних, а також сутнісних характеристик проблеми національних цінностей студентської молоді показали, що на формування ціннісних орієнтацій студентства в сучасних умовах впливає багато факторів. Це, зокрема, наявність в суспільстві соціально-економічних протиріч, послаблення державного, політичного й ідеологічного впливу, розширення соціальної самостійності та ініціативи студентів. Відбувається переоцінка цінностей, критичне осмислення досвіду попередніх поколінь, формуються нові уявлення про своє майбутнє і майбутнє суспільства.

Висновки і пропозиції. Отже, в процесі дефінітивного аналізу виокремлено сутнісні характеристики проблеми національних ціннісних орієнтацій студентів закладів вищої освіти. Встановлено, що останніми роками предметом досить гострого наукового обговорення стали національні цінності суспільства і об'єктивні причини зниження внутрішньої культури української студентської молоді, майбутньої інтелектуальної, політичної, економічної і культурної еліти України. Особливого значення набувають ціннісні орієнтації, актуальною стає проблема дослідження факторів, що сприяють посиленню пріоритетності національної культури, яка концентрує в собі кращий соціальний досвід багатьох поколінь. Безсумнівно, процес оволодіння необхідними знаннями, вміннями, досвідом, особистісними морально-ціннісними якостями зачіпає сферу освіти, її зміст, форми і методи, систему взаємовідносин між викладачем і студентом.

Перспективу подальших досліджень бачимо у визначенні умов та розробці нових форм навчання і методів виховання для формування національних цінностей і ціннісних орієнтацій студентської молоді відповідно до сучасних соціально-педагогічних реалій.

Список використаної літератури:

1. Васютинський В.О. Ціннісно-орієнтаційні площини сучасного українського суспільства. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Київ, 2006. Т. 8. Вип. 6. С. 40–45.
2. Єфтені Н.М. Ціннісні орієнтації сучасної української молоді. *Актуальні проблеми політики* : зб. наук. пр. Одеса : Фенікс, 2009. Вип. 37. С. 292–296.
3. Камінська О. Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів технічного університету. *Молодь і ринок*. № 5 (76), 2011. С. 110–114.
4. Маковецький А.М. Ціннісні орієнтації української молоді та їхня трансформація: досвід соціологічного аналізу. *Вісник Львівського ун-ту. Серія «Соціологічна»*. Львів, 2008. Вип. 2. С. 330–337.
5. Максимчук Н.П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2000. 20 с.
6. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Київ, 2003. 36 с.
7. Олинець Т.В. Формування кроскультурних цінностей студентів вищих навчальних закладів. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 13. С. 251–256.
8. Ордіна Л.Л., Ярмола О.В. Формування ціннісних орієнтацій студентів у культуротворчому середовищі закладу вищої освіти. *Journal "ScienceRise: Pedagogical Education"*. 2018. № 4 (24). С. 16–19.
9. Паніна Н.В. Молодь України: структура цінностей, соціальне самопочуття і морально-психологічний стан в умовах тотальної аномії. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2001. № 1. С. 5–26.
10. Пелех Ю.В. Аксіопедагогіка: простір для інноватики і сенсотворчості. *Освіта*. 2009. № 46–47. С. 6.
11. Семенов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи. *Социс*. 2007. № 3. С. 37–43.
12. Тарарак Н.Г. Проблема створення періодизації процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів вищих мистецьких навчальних закладів України ХХ ст. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. № 6 (32). 2013. С. 68–77.

Chorna H. About national value orientations of higher education institution students: definitive analysis and issue's essential characteristics

Definitive analysis has been provided and essential characteristics of higher education institution students' national value orientations issue has been figured out in the article. It has been proved that positive transformations in all spheres of contemporary society functioning, economic and social conditions for life modernization initiate the need for pedagogical thought to build new personality-oriented educational paradigm. Legal documents, goals and tasks of the education system building have been defined. It has been generalized that our state is characterized by spiritual and moral crisis to be complemented by social, spiritual and moral ideals' catastrophe. As a result, the system of value attitudes inherent in the mass consciousness is largely destructive in terms of personal development. It has been stated a kind of national paradox reflected on the one hand, in a certain popularity of universal values, global mentality, on the other in the explosion of ethnicity, national consciousness, interest in national traditions and culture. It has been found out that spirituality regulating human behavior and the component of humanistic way of life is an important element of individual's values structure. It has been proved that value orientations actualized in student's mind in the process of individual's socialization during the period of study at higher education institution are of key importance. The correlation between "values", "value orientations", "value presentation" concepts, philosophical, psychological, sociological interpretation of these concepts, value approach to the research problem have been considered. The role of higher education in the process of youth personal values formation has been traced. It has been determined that contemporary society amid the lack of clearly defined values is characterized by the spiritual crisis, which, first of all, affects youth moral consciousness. It has been noted that nowadays traditions as universal instrument, which selects, accumulates life experience, allows to achieve stability and sustainability.

Key words: values, value orientations, national values, condition, traditions, students, higher education institutions.

УДК 378.046.4

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.39>**В. Б. Шевченко**старший викладач кафедри іноземних мов
Львівської академії
Національного авіаційного університету

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПЛАТФОРМИ MOODLE ДЛЯ АНГЛОМОВНОГО ТЕСТУВАННЯ

Стаття має на меті розглянути, які можливості має електронна навчальна платформа MOODLE щодо реалізації самостійного навчання та організації англomовного тестування, де тестування визначається як система завдань, виконання яких дозволяє визначити рівень володіння мовними вміннями й навичками. У статті охарактеризовано перелік переваг онлайн-платформи MOODLE, головними з яких є поєднання аудиторного та позааудиторного навчання, а також створення умов для самостійної роботи дистанційно за наявності доступу до Інтернету.

Автор аналізує, які саме технологічні функціонали зі створення або імпортування тестових завдань є наявними на MOODLE. Стверджується, що платформа має можливість застосування широкого спектру тестових завдань з англійської мови на перехресний вибір, альтернативний вибір, множинний вибір, впорядковування, завершення, заміну, перефразування та інші, що можуть довільно компонуватися у тести різного рівня складності. Викладачі мають вибрати ту кількість завдань та такого рівня складності, щоб максимально ефективно визначити рівень знань та вмінь.

У статті привертається увага до таких типів тестових завдань, які не підтримує MOODLE через обмеженість певних технологічних характеристик, щоб це було взяте до уваги викладачами під час підготовки до тестування. Один з найбільш популярних типів тестового завдання «перехресний вибір», що вимірює здатність студентів, наприклад, поєднувати слова з їх визначеннями, потребує задля застосування технологічної функції перетягування (drag-and-drop feature) встановлення додаткового модуля-плагіну, який передбачений тільки версією програми MOODLE 2.6+. Окрім того, такий технологічний функціонал, як функція обмеження за часом (time-limit feature), передбачений тільки для цілого тесту, але не для окремих тестових завдань, що складають комплексний тест, що має бути враховано викладачами під час створення тесту.

У статті наголошується, що можливості електронної платформи MOODLE щодо організації англomовного тестування значно перевищують її обмеження, і MOODLE здатна оптимізувати навчальний процес та сприяти заохоченню студентів до вдосконалення конкретних компетенцій з володіння професійно-орієнтованою англійською мовою. Онлайн-ресурс MOODLE стає посередником між студентом та викладачем, що ідеально вписується в концепцію «педагогіки партнерства», яка має бути фундаментом для реформи української освіти.

Ключові слова: платформа електронного навчання, можливості MOODLE, обмеження MOODLE, електронне тестування, електронний тест.

Постановка проблеми. В наш час як студентів, так і викладачів важливо встигати за невинним розвитком науки та інформаційних технологій, поєднання яких дає досить вагомий результат у новій креативній системі освіти. Використання дистанційних технологій поряд з традиційними формами навчання знаходиться у власній компетенції кожного навчального закладу. Якщо раніше використання дистанційних технологій юридично не було врегульоване, то сьогодні (згідно з Положенням про дистанційне навчання, затвердженим наказом МОН України № 466 від 25.04.2013 [1]) впровадження електронної навчальної платформи MOODLE (Modular Object Oriented Distance Learning Environment) [2] в наявний навчальний процес відкриває багато нових можливостей та позитивно сприймається як студентами, так і викладачами. Щоб студент забажав самостійно здобувати знання та контролювати їх якість та рівень, електронне навчання реально претендує на те, щоб стати мотиватором до заохочення вивчення англійської мови. В Україні паралельно з традиційною системою оцінювання знань (маємо на увазі усні іспити) активно використовується система тестування у паперовому й електронному форматах, у якій тести відіграють роль засобу педагогічного вимірювання навчальних досягнень студентів. Варто зазначити, що платформа MOODLE має широкі можливості щодо електронного тестування, але й має деякі обмеження, отже, виникає нагальна потреба визначити, в чому саме полягають обмеження комп'ютерних технологічних параметрів MOODLE, оскільки змістовний складник тестових завдань майже не має лімітації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Задля якнайшвидшої інтеграції України до всесвітнього електронного навчального простору,

представником якого є платформа MOODLE, значну кількість вартих уваги ідей запропонували зарубіжні та вітчизняні науковці: О.П. Бесклінська, Т.І. Коваль., О.А. Щербина, І.С. Постоленко, А.О. Томіліна, Н.В. Сергієнко А.І. Колокольникова, С.В. Паршуков, Л.М. Паршукова, І.В. Ставицька, К.Р. Колос, Ю.М. Смолянко, А.В. Мицишен, О.В. Белозубов, Д.Г. Ніколаєв, Л.М. Коцюк, Н.В. Ломінська та інші. Вони розглянули можливості технологічних функціоналів системи MOODLE щодо створення курсів, тестів з використанням стандартних і додаткових елементів – плагінів (plug-in).

Спільними зусиллями вітчизняних фахівців з інформаційних технологій та науковців, таких як Б.А. Демида, С.І. Сагайдак, С.О. Сисоєва, К.П. Осадча, В.С. Височанський, Л.М. Клакович, П.Б. Кушак, здійснено порівняльний аналіз систем дистанційного навчання, в тому числі і платформи MOODLE, що дають нові можливості для удосконалення навчального процесу.

Мета статті полягає в аналізі переваг та недоліків використання системи MOODLE щодо її застосування для англійського тестування.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Порівняно недавнє приєднання Львівської академії до одного з найпоширеніших відкритих ресурсів (Open Source) – системи MOODLE, було зумовлене необхідністю модернізувати процес здобуття знань та оптимізувати форми контролю здобутих успіхів. Постає питання, чому саме MOODLE? Завдяки наявності Web-сервісу MOODLE подібна до архітектури відомих систем для онлайн-навчання [3], на кшталт A Tutor, Claronline, SharePointLMS, eFront?, EDU-System, Lotus Learning Space, ILIAS та ін. Ця інноваційна платформа не є найкращою, але за сукупністю параметрів MOODLE випереджає інші системи управління навчанням LMS (Learning Management Systems), які підтримують SCORM (Sharable Content Object Reference Model).

Введення новітніх комп'ютерних технологій у навчальний процес стає мотиваційним чинником, що викликає більше зацікавлення студентів. Залучення платформи MOODLE в навчальний процес вдало переорієнтовує схильність студентів до «зависання» в Інтернеті та різноманітних соціальних мережах на більш ефективне використання останніх задля вдосконалення конкретних компетенцій з володіння професійно-орієнтованою англійською мовою. Новий спосіб подачі матеріалу дозволяє вивчати англійську мову не лише за допомогою виконання традиційних тренувальних вправ, а й пропонує використання різноманітних електронних ресурсів. Впровадження в Львівській академії електронного тестування в практику організації самостійної роботи з загальної та професійно-орієнтованої англійської

мови може доповнити наявні стандартні форми та методики навчання і, зокрема, модернізувати способи контролю знань студентів. Під час підготовки та проведення тестування на платформі MOODLE викладач може використовувати її можливості, за допомогою яких організовує перевірку вивченого матеріалу таким чином, щоб форми навчання відповідали цілям та задачам конкретних занять. Як нововведення в області педагогічної підтримки, електронна платформа MOODLE має оптимальний набір ресурсних можливостей для реалізації змішаного навчання – аудиторного та позааудиторного, що є найголовнішою перевагою. До наступних переваг MOODLE зараховуємо:

- доступність та необмежена кількість користувачів (створення віртуальної спільноти студентів та викладачів задля впровадження стратегій управління навчальним процесом);

- створення умов для самостійної роботи (Наявність реального навчального процесу «не виходячи з дому» за наявності виходу в Інтернет, або в комп'ютерному класі);

- індивідуалізація навчання (відтворення людини як особистості в її індивідуальному досвіді з урахуванням особливостей кожного студента);

- розвиток пізнавальних інтересів (постійне збагачення власного багажу знань, самовизначення та самовираження).

- активізація творчого потенціалу студента (мотивує до пробудження й утримання інтересу особистості до активної навчальної діяльності).

- миттєвий зворотній зв'язок між викладачем та студентом.

Система MOODLE надає можливості організації тестування у різних модифікаціях. Тестування визначається як система завдань, виконання яких дозволяє визначити рівень володіння мовними вміннями й навичками. MOODLE підтримує майже всі наявні типи тестових завдань: перехресний вибір (matching), альтернативний вибір (true-false) множинний вибір (multiple choice), впорядкування (rearrangement), завершення (completion), заміна (substitution), перефразування (paraphrase), відповідь на питання (answering the question).

Тест складається з одного чи декількох типів тестових завдань. Елемент «Тест» у системі є потужним, гнучким інструментом для того, щоб контролювати та діагностувати розуміння студентами матеріалів курсу [4]. Тест як окремий елемент навчального курсу є кінцевим результатом вивчення певного матеріалу. Модуль «Тест» на платформі MOODLE складається з двох частин: тесту та бази питань. Тест складається з різноманітних питань, вибраних із бази питань: з одним варіантом відповіді, багатьма варіантами чи можливістю вписати свій варіант [5]. Також система має широкі можливості щодо налаштування тестів, наприклад, «навігація по тесту», «розпо-

чати нову спробу» та інші, а також дозволяє індивідуалізувати кожен тест, змішуючи варіанти відповідей та послідовність завдань [6].

Суттєвою перевагою програмного продукту MOODLE є величезна кількість додаткових модулів-плагінів, які не передбачені основною версією програми. Плагін (від англ. *plug-in* «підключати») – це незалежно компільований програмний модуль, що підключається до основної програми і використовується для розширення її можливостей. Усі вони доступні на сайті www.moodle.org для вільного завантаження і використання. Щодо технологічних функціоналів платформи MOODLE, що використовуються для виконання тестових завдань, таких як «перехресний вибір (matching)», тобто завдання на відповідність, функція перетягування (drag-and-drop feature) є незамінною для зручності та швидкості виконання тестів саме такого типу. Але версія MOODLE 2.6, що встановлена в Льотній академії, не підтримує цей функціонал та потребує додаткового оновлення на версію MOODLE 2.6+ для можливості встановлення плагіну drag-and-drop feature.

Визначимо плюси електронного ресурсу MOODLE щодо проведення англomовного тестування:

- можливість пакетного завантаження груп студентів для тестування;
- легке адміністрування з боку викладача (управління навчальним процесом, створення тестових завдань та тестів, облік результатів тестування);
- імпорт/ експорт готових текстових файлів;
- конструювання тестових завдань;
- зручність та простота використання (зрозумілий інтерфейс, технологія виконання тестів за підказками електронного інструктора, гнучкість у налаштуваннях);
- функція доповнення та редагування тестів;
- залучення відео-, аудіо-файлів до комплексних тестів;
- обмеження доступу студентів за датою;
- доступ студентів за потреби тільки до одного тесту зі створеної бази тестів, решта можуть бути приховані (Stealth Mode).
- можливість реагування на помилку в процесі виконання;
- швидке отримання та фіксування результатів;
- об'єктивність та незалежність оцінювання (через застосування електронного покажчика контролю знань у вигляді оцінки 5A, 4B, 4C, 3D, 3E, 2F за кількістю отриманих за тестове завдання відсотків зі 100% можливих за міжнародною шкалою оцінювання ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System));
- покращена система моніторингу успішності (централізований облік успішності студентів, гнучка система рейтингів успішності).

Здавалося б, MOODLE міг би задовольнити на сто відсотків потреби викладачів та студентів в організації та проведенні англomовного тестування, але ця навчальна платформа, звісно, недосконала, отже, має й певні недоліки. Тобто система MOODLE має обмеження щодо використання певних технологічних функціоналів. Наприклад, обмеження за часом (Time-limit feature). Для кожного тесту може бути встановлена функція часового обмеження його виконання, але така функція щодо часового обмеження кожного тестового завдання в рамках тесту не існує. Отже, базовий Pilot Test для пілотів, що складається з різних тестових завдань (наприклад, «Дайте відповідь на інструкцію диспетчера») та в електронному форматі передбачає обмеження за часом для кожного питання, за розміщення на платформі MOODLE втрачає доречний і зручний функціонал time-limit feature. Задля цього треба було б розмішувати одне питання з обмеженням часу на окремій сторінці, що унеможливило застосування цієї опції.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, наявність певних обмежень щодо технологічних функціоналів не заважає вважати платформу MOODLE, яка має широкий спектр ресурсів для навчання та тестування, здатною розширити комунікативні компетенції та навички студентів, що необхідні для ефективного опанування загальною та професійно-орієнтованою англійською мовою. MOODLE, як інтегрований пакет інтерактивних онлайн-сервісів, здатна забезпечити створену спільноту викладачів та студентів Льотній академії інструментарієм та ресурсами задля педагогічної підтримки навчальної діяльності. Основною формою організації навчального процесу на дистанційній основі є самостійна робота. В зв'язку з цим особливої ролі набувають можливості використання платформи дистанційного навчання MOODLE в організації самостійної роботи студентів з вивчення англійської мови та англomовного тестування, як її невіддільного складника.

У перспективі варто провести дослідження, які саме комбінації тестових завдань є найбільш ефективними з точки зору їх рівня складності та досягнення поставленої мети.

Список використаної літератури:

1. Про затвердження Положення про дистанційне навчання. Наказ МОН № 466 від 25.04.2013. URL: http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/.
2. Moodle. URL: <https://moodle.org>.
3. Височанський В., Клакович Л., Кушак П., Музичук А. Про віртуальне середовище для онлайн-навчання. *Фізико-математичне моделювання та інформаційні технології*. 2010. Вип. 11. С. 49–55.

4. Белозубов А.В., Николаев Д.Г. Система дистанционного обучения Moodle : учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург : СПбГУ ИТМО, 2007. 108 с.
5. Демида Б., Сагайдак С., Копил І. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір. *Вісник національного університету «Львівська політехніка»*. 2011. № 694. С. 98–106.
6. Коцюк Л.М., Ломінська Н.В. Переваги та недоліки електронного формату тестування при оцінюванні знань іноземної мови (на прикладі досвіду використання тестових інструментів інформаційно-навчальної системи Moodle). Національний університет «Острозька академія», м. Острог. URL: <https://naub.oa.edu.ua/?s=%D0%9B.%D0%9C.+%D0%9A%D0%BE%D1%86%D1%8E%D0%BA>.

Shevchenko V. Usage of electronic learning platform MOODLE for English testing

The article deals with technological tools of electronic learning platform MOODLE for organization of English testing. Creating or importing the tests which comprise a variety of test assignments onto the platform and carrying out the test control on electronic learning platform MOODLE is the object of research as for optimization of students' independent work. The concept of not only MOODLE capabilities but also MOODLE limitations as for using certain technological function while passing the tests is analyzed. The attention is drawn to some MOODLE limitations to be taken into account by the teachers while creating the tests. One of the most popular types of the test – «matching test» – measures the students' ability to connect words, complete sentences, or pair words with their definition. That's why additional plug-in with the feature drag-and-drop feature is greatly required and should be installed. Besides, time-limit feature is available for the whole test but not for separate test assignments within the test and it should be considered as well. It's stated in the article that a number of capabilities of electronic learning platform MOODLE overwhelm a number of limitations as for applying some useful features for test technologies. It's determined that a traditional test consists of assignments, the regulations on their use, assessments and recommendations as for the interpretation of the results. So the teachers should try to select so many test assignments and of such level of difficulty to easily determine the level of knowledge and skills. And the students should be taught specific strategies for successful completion of a test, using all the advantages of e-learning platform MOODLE.

It's underlined in the article that the learning platform MOODLE is capable of optimizing the learning process and encouraging students to improve their competences on professionally-oriented English language proficiency. The on-line resource MOODLE can become a mediator between a student and a teacher, that can ideally fit in concept of "partnership pedagogics", which can be the basis for reforming Ukrainian education. The author states that if to take into account the fact that the main forms of distance learning is students' independent work, the platform MOODLE plays an important role in arranging independent work and English testing as its integral part.

Key words: e-learning platform, MOODLE capabilities, MOODLE limitations, e-testing, e-test.

НОТАТКИ