

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2020 р., № 71, Т. 2

Збірник наукових праць

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: Ю. Ковальчук

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 71. 268 с. Т. 2.

виходить шість разів на рік

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»

69002, м. Запоріжжя, вул. Олександрівська 84, оф. 414
Телефони: +38 (048) 709 38 69, +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 наукових фахових видань
України (категорія «Б») з педагогічних наук
(спеціальності: 011. Освітні, педагогічні науки,
012. Дошкільна освіта, 013. Початкова освіта,
014. Середня освіта, 015. Професійна освіта,
016. Спеціальна освіта) відповідно до Наказу МОН
України від 17.03.2020 № 409 (додаток 1).*

*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 № 6 від 25.03.2020 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 24.03.2020.
Підписано до друку 01.04.2020.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

<i>О. Е. Анісімова, Н. В. Кабельнікова</i> ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗДО.....	10
<i>Г. П. Апалат, О. П. Максимова</i> ВИЗНАЧЕННЯ МОТИВАЦІЙНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ЗВО.....	15
<i>І. А. Арсененко, О. М. Левада, О. З. Байтеряков, І. А. Донченко, І. А. Донець</i> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНИХ ПРОГРАМ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВИСОКОКВАЛІФІКОВАНИХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	19
<i>В. В. Бабкін</i> АНАЛІЗ ВИХІДНОГО РІВНЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «КОМП'ЮТЕРНІ НАУКИ».....	24
<i>М. Ю. Барна, Л. Г. Медвідь</i> ОСНОВНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	28
<i>О. О. Безкопильний, С. В. Гречуха, П. М. Гунько</i> СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ.....	38
<i>О. П. Безлуцька</i> ПСИХІЧНА СТІЙКІСТЬ МАЙБУТНІХ МОРЯКІВ ЯК ОСНОВА ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ.....	43
<i>А. Я. Бондарчук</i> РОЛЬ ЕСТРАДНОЇ ПІСНІ У ФОРМУВАННІ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ НАПРЯМІВ ОСВІТИ.....	47
<i>С. О. Бурчак, Л. В. Бурчак</i> ПРОЄКТУВАННЯ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	51
<i>О. Д. Ветрова</i> ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОСВІТНІЙ ТЕОРІЇ Й ПРАКТИЦІ.....	57
<i>Л. В. Гончар</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ.....	64
<i>Н. І. Гречаник</i> ЕТНОРЕГІОНАЛЬНІ ЗАСАДИ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	69

<i>М. І. Драчук, З. Я. Федорович</i> ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПРОВІЗОРІВ.....	75
<i>Ю. В. Дутчак</i> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	79
<i>Н. Ю. Заєць</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....	85
<i>О. С. Капінус</i> ІНТЕГРАЦІЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ЯК МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ.....	91
<i>О. Л. Кірдан, О. Г. Пенькова</i> МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ – ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ СКЛАДНИК ПІДГОТОВКИ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ.....	96
<i>А. І. Клєба</i> ВИКОРИСТАННЯ WEB-ТЕХНОЛОГІЙ МАЙБУТНІМИ ВИХОВАТЕЛЯМИ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	101
<i>О. Ю. Коваль, К. О. Кулик</i> ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	105
<i>Yu. V. Korochynska</i> DISCIPLINE “PROPEDEUTICS OF PHYSICAL THERAPY” AS A COMPONENT OF FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY.....	109
<i>Г. О. Корінна, Н. Д. Трофаїла</i> ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	113
<i>К. Г. Корсікова, Н. В. Пилипенко</i> ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЕСТЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ.....	118
<i>С. М. Крашевська</i> ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ОНЛАЙН-ОСВІТИ.....	123
<i>Л. В. Куземко</i> ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДНИК ЙОГО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ.....	127
<i>О. А. Кузнецова</i> КРИТЕРІЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ.....	132

<i>А. О. Лагойський</i> ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ФУНКЦІЙ ТА ПРИНЦИПІВ ПЕДАГОГІЧНОГО САМОМЕНЕДЖМЕНТУ.....	139
<i>Н. Г. Левіна</i> ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН.....	144
<i>Є. В. Луценко</i> ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФАСИЛІТАТОРСЬКОЇ ФУНКЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	150
<i>С. А. Мамиченко</i> СИСТЕМНИЙ І КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХОДИ – МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ КОНКУРЕНТНИХ ВІДНОСИН У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ БІЗНЕС-АДМІНІСТРУВАННЯ.....	156
<i>Н. М. Мирончук</i> ПРОЄКТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ КОНТЕКСТНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	162
<i>О. А. Мирошниченко</i> СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	168
<i>А. В. Окаєвич</i> ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ЯК АКТУАЛЬНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	173
<i>Г. А. Омок</i> ОСОБЛИВОСТІ КОНТИНГЕНТУ УЧНІВ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ ГОТОВНОСТІ ДО ФАХОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ З НИМИ.....	177
<i>Г. Г. Ониськів, С. П. Міщенко</i> МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	182
<i>К. П. Осадча, В. В. Осадчий, В. С. Круглик, І. М. Наумук</i> ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФОРМА СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	187
<i>О. В. Пономаренко</i> ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ТА ТЕХНОЛОГІЙ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЇХ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ.....	193
<i>А. М. Приходько</i> «ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ» В СИСТЕМІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЗВО ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	199

<i>T. S. Rozumna</i> TEACHING CRITICAL THINKING FUTURE ENGLISH TEACHERS.....	204
<i>М. Г. Саморок, В. В. Халеп, Н. Л. Височіна, О. В. Хацаюк, Р. О. Іванішин</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРАВООХОРОНЦІВ МВС УКРАЇНИ ПІДРОЗДІЛІВ СПЕЦІАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ ДО ДІЙ У ГІРСЬКИХ УМОВАХ.....	208
<i>I. I. Сидорук</i> ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ MIND MAPPING У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	216
<i>Н. С. Скрипник</i> КУРС ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ.....	221
<i>В. О. Смікал</i> УМОВИ ТА ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ.....	225
<i>В. А. Федь, І. Є. Федь</i> САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ІЗ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ.....	230
<i>О. С. Філоненко, Н. В. Білоусова, Т. В. Гордієнко</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	235
<i>В. А. Шемчук, Н. Б. Вербин, О. С. Нестеров, М. М. Василенко, Є. В. Малахов</i> ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ УДОСКОНАЛЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАСОБАМИ СЛУЖБОВО-ПРИКЛАДНИХ ЄДИНОБОРСТВ.....	241
<i>В. А. Шемчук, В. П. Семененко, С. В. Трачук, Г. С. Храпач, С. П. Ляхович</i> СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ПІДТРИМАННЯ ФІЗИЧНОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ САМОІЗОЛЯЦІЇ.....	249
<i>І. В. Шиманович</i> ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОТРЕБИ В ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИХОВАННІ: НАУКОВІ ДЖЕРЕЛА Й ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ КЛЮЧОВИХ ПОНЯТЬ.....	256
<i>Н. В. Шульга</i> СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ.....	261

CONTENTS

HIGH SCHOOL

<i>Anisimova O., Kabelnikova N.</i> INTERACTIVE FORMS OF EDUCATION AS A MEANS OF FORMING, THE ABILITY OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS FOR PARTNERSHIP IN PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	10
<i>Apalat H., Maksymova O.</i> DEFINITION OF MOTIVATION PECULIARITIES OF STUDENTS' EDUCATION IN HIGHER SCHOOL INSTITUTIONS.....	15
<i>Arsenenko I., Levada O., Baiteriakov O., Donchenko L., Donets I.</i> ENSURING THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE TRAINING OF HIGHLY QUALIFIED SPECIALISTS IN THE TOURISM INDUSTRY.....	19
<i>Babkin V.</i> ANALYSIS OF THE INITIAL LEVEL OF INFORMATION-ANALYTICAL COMPETENCE OF STUDENTS OF THE SPECIALTY "COMPUTER SCIENCE".....	24
<i>Barna M., Medvid L.</i> BASIC PRINCIPLES OF FORMING THE SYSTEM OF INTERNAL QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	28
<i>Bezcopylny O., Hrechukha S., Gunko P.</i> SPECIFICITY OF THE FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE PREPARATION IN THE HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS OF GERMANY.....	38
<i>Bezlutska O.</i> MENTAL RESISTANCE OF FUTURE MARINE SPECIALIST AS A BASIS OF READINESS TO WORK UNDER THE EXTREME CONDITIONS.....	43
<i>Bondarchuk A.</i> THE ROLE OF THE POP SONG IN THE FORMATION OF VOCAL CULTURE OF STUDENTS OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL AREAS OF EDUCATION.....	47
<i>Burchak S., Burchak L.</i> DESIGNING A SYSTEM FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	51
<i>Vetrova O.</i> THE PROBLEM OF INTENDED SOCIAL WORK TEACHERS' PREPARATION FOR THE INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL IN WORK WITH GIFTED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE.....	57
<i>Honchar L.</i> MODEL OF FORMATION OF CULTURE OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE MANAGERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY.....	64
<i>Hrechanyk N.</i> ETHNO-REGIONAL BASES IN THE FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	69

<i>Drachuk M., Fedorovych Z.</i> INFORMATION-COMMUNICATION COMPETENCE FORMATION ON DISTANCE LEARNING OF FUTURE PHARMACISTS.....	75
<i>Dutchak Yu.</i> INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS OF QUALITY ASSURANCE FOR PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SECONDARY EDUCATION MASTERS IN PHYSICAL CULTURE.....	79
<i>Zayets N.</i> FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE HEADS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL ON THE BASIC OF COMPETENT APPROACH.....	85
<i>Kapinus O.</i> INTEGRATION OF METHODOLOGICAL APPROACHES TO PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE AS A METHOD OF FORMING THEIR PROFESSIONAL SUBJECTIVITY.....	91
<i>Kirdan O., Penkova O.</i> METHODS OF TEACHING IN HIGHER EDUCATION – THE FUNDAMENTAL COMPONENT OF TRAINING A DOCTOR OF PHILOSOPHY.....	96
<i>Klieba A.</i> USAGE OF WEB-TECHNOLOGIES BY FUTURE EDUCATORS IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING.....	101
<i>Koval O., Kulyk K.</i> IMPROVING THE EFFICIENCY OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESS.....	105
<i>Kopochynska Yu.</i> DISCIPLINE “PROPEDEUTICS OF PHYSICAL THERAPY” AS A COMPONENT OF FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY.....	109
<i>Korinna H., Trofailya N.</i> FEATURES OF READINESS OF FUTURE SOCIAL TEACHERS FOR THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	113
<i>Korsykova K., Pylypenko N.</i> THEORETICAL AND PRACTICAL FUNDAMENTALS OF AESTHETIC TRAINING OF FUTURE TEACHERS: RETROSPECTIVE ANALYSIS.....	118
<i>Krashevskaya S.</i> ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF ONLINE EDUCATION.....	123
<i>Kuzemko L.</i> FORMATION OF THE TEACHER IMAGE AS A COMPONENT OF HIS PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....	127
<i>Kuznetsova O.</i> CRITERIA FOR METHODOLOGICAL PREPARATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS FOR EDUCATIONAL WORK WITH SCHOOLCHILDREN.....	132

<i>Lahoiskyi A.</i> TO THE PROBLEM OF DETERMINING THE FUNCTIONS AND PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL SELF-MANAGEMENT.....	139
<i>Levina N.</i> THE DEVELOPMENT OF DIAGNOSTIC COMPETENCE OF FUTURE CORRECTIONAL TEACHERS IN PROFESSIONALLY ORIENTED COURSES: PROBLEM STATEMENT.....	144
<i>Lutsenko E.</i> DIAGNOSTICS OF READINESS OF FUTURE MANAGERS TO IMPLEMENT THE FACILITATION FUNCTION IN PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	150
<i>Mamychenko S.</i> SYSTEMIC AND COMPETENCY-BASED APPROACHES ARE THE METHODOLOGICAL BASIS FOR THE FORMATION OF A CULTURE OF COMPETITIVE RELATIONS AMONG FUTURE BUSINESS ADMINISTRATION SPECIALISTS.....	156
<i>Myronchuk N.</i> DESIGN OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CONTEXT TRAINING OF FUTURE LECTURERS IN HIGHER EDUCATION TO SELF-ORGANIZATION IN PROFESSIONAL ACTIVITY.....	162
<i>Myroshnychenko O.</i> STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION DIGITAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	168
<i>Okaievych A.</i> FORMATION OF EMOTIONAL AND VOLUNTARY STABILITY OF FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE AS A CURRENT PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....	173
<i>Omok H.</i> AN FEATURES OF THE STUDENTS ENROLLED AT MODERN VOCATIONAL EDUCATION AND THE PROBLEM OF DEVELOPING READINESS OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TO INTERACT WITH THEM PROFESSIONALLY.....	177
<i>Oniskiv G., Mishchenko S.</i> METHODICAL FUNDAMENTALS OF PROCESS IMPROVEMENT FORMATION OF PERFORMANCE SKILLS FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART.....	182
<i>Osadcha K., Osadchyi V., Kruhlyk V., Naumuk I.</i> BLENDED LEARNING AS A FORM OF MODERN TRAINING FOR FUTURE SPECIALIST IN VOCATIONAL EDUCATION.....	187
<i>Ponomarenko O.</i> THE CONTENT AND TECHNOLOGIES UPDATES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MASTERS OF PSYCHOLOGY IN THE CONTEXT OF FORMATION OF THEIR READINESS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY IN NON-FORMAL EDUCATION.....	193

<i>Prykhodko A.</i> "CLOUD TECHNOLOGIES" IN THE SYSTEM OF LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF TECHNICAL PROFILE.....	199
<i>Rozumna T.</i> TEACHING CRITICAL THINKING FUTURE ENGLISH TEACHERS.....	204
<i>Samorok M., Khalep V., Vysochina N., Khatsaiuk O., Ivanishyn R.</i> FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES THE SERVICEMEN OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF UKRAINE OF THE SPECIAL PURPOSE UNITS FOR ACTIONS IN MOUNTING CONDITIONS.....	208
<i>Sydoruk I.</i> USING MIND MAPS FOR THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS.....	216
<i>Skrypnyk N.</i> FOREIGN LANGUAGE COURSE AS A FACTOR IN THE MEDIA LITERACY DEVELOPMENT OF FUTURE ENGINEERS.....	221
<i>Smikal V.</i> CONDITIONS AND FACTORS OF FORMATION OF GENDER CULTURE OF FUTURE TEACHERS.....	225
<i>Fed V., Fed I.</i> INDEPENDENT WORK OF FOREIGN LANGUAGE STUDENTS AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF LANGUAGE COMPETENCE.....	230
<i>Filonenko O., Bilousova N., Hordiienko T.</i> ORGANIZATION OF PROPAEDEUTIC TEACHING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	235
<i>Shemchuk V., Verbyn N., Nesterov O., Vasylenko M., Malakhov Ye.</i> PEDAGOGICAL MODEL OF IMPROVING SPECIAL PHYSICAL READINESS OF FUTURE OFFICERS BY MEANS OF SERVICE-APPLIED MARTIAL ARTS.....	241
<i>Shemchuk V., Semenenko V., Trachuk S., Khrapach H., Liakhovych S.</i> STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF THE USE OF TECHNICAL TRAINING TO MAINTAIN PHYSICAL HEALTH OF STUDENTS IN TERMS OF SELF-ISOLATION.....	249
<i>Shymanovych I.</i> THE FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' NEED FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT: SCIENTIFIC ORIGINS AND DEFINITION ANALYSIS OF KEY CONCEPTS.....	256
<i>Shulha N.</i> STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL FOR FORMATION OF LEGAL CULTURE OF FUTURE MASTERS OF MEDICINE.....	261

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.147:373.2.091.12

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.1>

О. Е. Анісімова

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

Н. В. Кабельнікова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри природничо-математичних наук та логопедії
Херсонського державного університету

ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗДО

У статті розкривається питання формування здатності до партнерської взаємодії у професійній діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Відповідно до вимог сучасного суспільства, де переважають міжособистісні та ділові стосунки, партнерство є соціально необхідною компетентністю.

Розкрито сутність поняття «партнерська взаємодія», охарактеризовано його ознаки. Партнерська взаємодія – це форма безпосереднього взаємовпливу рівноправних суб'єктів, що характеризується добровільністю, взаємною довірою, відповідальністю та спрямована на досягнення спільного результату.

У статті наголошується на тому, що провідними ознаками партнерства є активна здатність до свідомого та цілеспрямованого планування, організації своєї поведінки та життєдіяльності загалом. Успішність та продуктивність партнерської взаємодії залежить від особливостей сприйняття індивідуумів один одного, оцінки та прогнозування подальших дій.

Здатність до партнерської взаємодії є засобом здобуття спільної згоди на різних рівнях, у тому числі у сфері професійної діяльності. Групова робота є методом соціального навчання. Це впливає на професійне становлення майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти. Колективні та інтерактивні методи навчання у закладі вищої освіти забезпечують активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу – викладача і здобувачів освіти, студентів між собою. У статті наведено приклади впровадження інтерактивних форм організації партнерської взаємодії у процесі вивчення освітніх компонентів студентами спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Особлива увага приділяється навчання студентів форм конструктивній взаємодії між спеціалістами під час організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Підібрані на заняттях ситуації взаємодії дають можливість студентам, які здобувають спеціалізацію «Логопедія», виявити рівень розвитку їхніх комунікативних умінь та навичок, здатність до використання моделі партнерської взаємодії між логопедом і педагогами групи, вирішення можливих конфліктних ситуацій усередині дитячого колективу, між педагогами та батьками дітей тощо.

Зроблено висновок про те, що використання інтерактивних форм роботи дає змогу здобувачам вищої освіти узагальнити позитивні надбання щодо налагодження взаємодії між суб'єктами педагогічної діяльності і знайти причини недоліків у реалізації комунікативних прийомів.

Ключові слова: педагоги закладів дошкільної освіти, партнерська взаємодія, професійна компетентність, інтерактивні форми навчання.

Постановка проблеми. Трансформації сучасного освітнього простору орієнтовані на оновлення змісту та форм підготовки майбутніх педагогів ЗДО у закладах вищої освіти, що передбачають формування «здатності до міжособистісної взаємодії з дітьми, батьками, колегами» [1].

Формат партнерської взаємодії набуває актуальності та має практичне значення для досяг-

нення результатів освітнього процесу в сучасних ринково-економічних умовах. Показники сформованості здатності до суб'єкт-суб'єктних стосунків є свідченням професіоналізму фахівця. Це потребує впровадження в практику фахової підготовки у ЗВО відповідних педагогічних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчать сучасні дослідження у галузі пси-

хології та педагогіки (Г. Андрєєва, С. Волков, Н. Пов'якель, Н. Волкова, О. Дубасенюк, В. Кан-Калик, Ю. Костюшко та інші), однією із найважливіших проблем суспільства є саме міжсуб'єктна взаємодія на всіх рівнях (особистісному, професійному тощо).

Питання педагогічної та міжособистісної взаємодії активно досліджуються науковцями (І. Бех, Н. Бібік, В. Бондар, С. Гончаренко, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, І. Зязюн, В. Луговий, С. Максименко, В. Олійник, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружа).

Шляхи формування професійних комунікативних умінь майбутніх педагогів досліджувались М. Заброцьким, Л. Ковальчук, В. Москаленко. Активні методи навчання інтенсивно розробляли таки вчені, як Л. Асімова, О. Баєва, Н. Богомолва, Ю. Ємельянов, В. Захаров, Е. Михайлова, В. Платанов, Л. Петровська, А. Смолкін та ін.

Зміст і технології професійної підготовки у контексті особистісно орієнтованої освіти у ЗВО висвітлені у наукових працях Є. Бондаревської, В. Серікова, В. Сластьоніна та інших.

Методи та форми організації командної роботи в системі психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами розглядали науковці: А. Колупаєва, Р. Елен, І. Луценко, Т. Михайлевська, К. Стаффорд, Л. Савчук, Г. Селевко та ін.

Мета статті полягає у висвітленні процесу оволодіння майбутніми вихователями ЗДО технологіями партнерської взаємодії у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сучасна вища школа орієнтує майбутніх фахівців на вміння взаємодіяти для спільного розв'язання професійних питань. Вирішення цього завдання залежить від сформованості у педагогів здатності до ефективної роботи в колективі, вміння попереджувати та вирішувати конфліктні ситуації, від цілеспрямованості, комунікабельності, гнучкості поведінки.

Для розв'язання проблеми формування готовності до партнерської взаємодії педагогів у майбутній професійній діяльності необхідно з'ясувати сутність поняття «партнерська взаємодія».

Партнерство характеризується тим, що його учасниками стосовно один одного виступають люди, які відрізняються активною здатністю до свідомого та цілеспрямованого планування, організації своєї поведінки та життєдіяльності загалом. Ця діяльність має різні рівні результативності та успішності через неоднакові можливості індивідів у сприйнятті один одного, оцінці та прогнозуванні подальших дій.

Вимоги сучасного суспільства, де переважають міжособистісні та ділові стосунки, партнерство, є соціально необхідними.

Як зазначає Г. Татаринцева, партнерська взаємодія – це форма безпосереднього взаємовпливу рівноправних суб'єктів, що характеризується

добровільністю, взаємною довірою, відповідальністю та спрямована на досягнення спільного результату [2].

Принципи партнерської взаємодії мають бути закріплені у свідомості суб'єктів на рівні переконань і цінностей. Це твердження є справедливим як стосовно індивідуального суб'єкта (особистості), так і стосовно колективного суб'єкта (соціальної групи).

Б. Ломов наголошує, що партнерство характеризується визнанням суб'єкта як рівного, того, хто має право бути іншим. Особливу увагу зосереджено на тому, що в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії зростає активність, креативне висування гіпотез, їх обговорення, створюються позитивні умови для спільної діяльності: «спілкування – це взаємодія людей, змістом якої є взаємне пізнання та обмін інформацією у процесі відносин, що сприяють організації спільної діяльності» [3, с. 505].

Для нашого дослідження важливою є думка Л. Ковальчук. Науковець розглядає взаємодію як систему синергетичних відносин суб'єктів навчального процесу, що розгортається на рівні різних діяльнісних підсистем і спрямована на навчання, освіту, виховання, розвиток, формування особистості [4, с. 17–25].

Цим визначенням закладаються основи прогнозування успішної професійної діяльності та досягнення спільного кінцевого результату.

О. Леонтьєв, своєю чергою, визначав спілкування, взаємодію і діяльність як тісно переплетені між собою самостійні відносно автономні категорії. Таке трактування науковця поглиблює розуміння процесу взаємодії, зосереджуючи увагу на тому, що суб'єкт здійснює вплив внутрішньо через зовнішнє і цим себе змінює, виступаючи ініціатором того чи іншого контакту. Дослідник характеризує процес спілкування як засіб забезпечення колективної діяльності, який вибудовується у певний ланцюжок: «діяльність – взаємодія – спілкування – контакт». Спілкування безпосередньо забезпечує взаємодію, а вже вона – колективну діяльність [3, с. 310].

Здатність до партнерської взаємодії є засобом здобуття спільної згоди на різних рівнях, у тому числі у сфері професійної діяльності. А групова робота характеризується як метод соціального навчання. Це впливає на професійне становлення майбутніх педагогів ЗДО.

Колективні та інтерактивні методи навчання у ЗВО забезпечують активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу – викладача і здобувачів освіти, студентів між собою.

Відомо, що колективна або кооперативна форма навчальної діяльності – це форма організації навчання у групах. Тих, хто навчається, об'єднує спільна навчальна мета. Учасники колективної форми організації навчання діють як єди-

ний суб'єкт пізнавальної діяльності. При цьому наявна єдність навчально-пізнавальної мети та безпосередній характер взаємодії [5, с. 12].

У процесі безпосередньої взаємодії та взаємовпливу певної групи людей у ході спілкування (інтерації) інтерактивні форми забезпечують комфортні умови навчання. При цьому кожен із учасників буде почутий, зможе відчувати свою інтелектуальну спроможність та успішність. Виходячи із зазначеного, інтерактивне навчання може розглядатися як навчальний процес, що ґрунтується на принципах гуманізації, демократизації, диференціації та індивідуалізації і становить соціально мотивоване партнерство. Центром уваги такого навчання є вже не процес викладання, а організована творча співпраця рівноправних особистостей на рівні суб'єкт- суб'єктної взаємодії [5, с. 15].

Наведемо приклади фрагментів практичних занять з освітньої компоненти «Педагогіка дошкільна», в яких реалізується процес формування здатності до партнерської взаємодії майбутніх вихователів ЗДО.

Під час опрацювання теми «Вимоги до дитячих іграшок» здобувачам СВО «бакалавр» пропонували шляхом проблемного обговорення проаналізувати можливості вирішення проблеми облаштування ігрового середовища групового приміщення. Формулювання проблеми викликало у студентів інтерес, вони активно презентували варіанти оформлення ігрових центрів. Об'єднання у групи дало змогу спільно розробити власні варіанти та довести їх педагогічну доцільність. Були презентовані малюнки, картини, фотографії. Кожна група продемонструвала свій відеоролик із позитивними та негативними прикладами дитячих іграшок. Шляхом дискусії вибиралися найбільш вдалі варіанти. Таким чином ми спрямували обговорення на виявлення обсягу знань і умінь, необхідних для налагодження продуктивної взаємодії.

З метою з'ясування рівнів взаємодії дітей у творчих іграх було запропоновано перегляд відеосюжетів із подальшим їх аналізом. Таке завдання виявило не тільки теоретичну підготовку, а й особистісну готовність до взаємодії. Особливу увагу було зосереджено на педагогічному керівництві різними видами дитячих ігор. Обговорювались комунікативні прийоми, що покликані забезпечити конструктивні варіанти взаємодії вихователя і дітей.

Окрему групу вправ становили завдання та змодельовані ситуації взаємодії, які дали змогу майбутнім фахівцям, котрі опановують спеціалізацію «Логопедія», з'ясувати рівень розвитку їхніх комунікативних умінь (вербальних і невербальних) для залучення до гри дітей із порушеним мовленнєвим розвитком, застосувати моделі партнерської взаємодії між логопедом і педагогами ЗДО загального, компенсуючого або комбі-

нованого типу для дітей з вадами мовлення, вирішити можливі конфліктні ситуації.

Під час виконання вправи «Акваріум» студентам було запропоновано визначити шляхи оптимізації взаємодії із батьками для реалізації проєкту «Облаштуємо дитячий майданчик». Студенти пропонували варіанти залучення батьків до співпраці, прогнозували, які ситуації будуть успішними, а які можуть викликати непорозуміння. Це спонукало учасників освітнього процесу до вироблення певних правил щодо досягнення спільної мети. Були висловлені різні точки зору та шляхи подолання спірних ситуацій.

Під час підбиття підсумків заняття студенти зуміли узагальнити позитивні надбання щодо налагодження взаємодії між суб'єктами діяльності і знайти причини недолиців у реалізації комунікативних прийомів.

На особливу увагу заслуговує питання виявлення особливостей самооцінки, яка впливає на ступінь повноцінної реалізації себе у спільній діяльності. Для цього на практичному занятті з теми «Батьківський авторитет» було організовано ділову гру. Дії у контексті ігрової ситуації передбачали об'єднання майбутніх педагогів у три групи: діти, їхні батьки та нормотипові ЗДО.

Використовуючи теоретичні знання, студенти, які виконували роль членів кожної групи, повинні були представити на конкретних прикладах «авторитет любові», «авторитет дружби», «авторитет підкупу», «авторитет відстані», «авторитет придушення», «авторитет педантизму», «авторитет резонерства».

Цікавою виявилась ситуація вивчення теми «Використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі ЗДО». Завданням було визначено можливості використання дидактичних ігор з використанням інтерактивної підлоги та інтерактивної дошки.

Інтерактивна підлога є особливо ефективним освітньо-розвивальним засобом у роботі з дітьми із нормотиповим розвитком та засобом розвитку, корекції та реабілітації у роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами [6, с. 119, 221].

Використання інтерактивної дошки дає змогу поєднувати традиційні наочно-практичні методи з інноваційними. Наприклад, використання дидактичного матеріалу «дари Фребеля» (третій, четвертий, п'ятий, шостий) дає змогу розроблені педагогом відтворення «форми життя», «форми краси» та «форми пізнання» представляти спочатку через зображення на екрані, а вже потім через конструкторські матеріали.

Презентувалися різні варіанти використання цих інноваційних технологій. Потім необхідно було дійти згоди щодо визначення ефективності такої роботи. Наприклад, узгоджувалися види та

форми диференціації завдань для дітей з різними особливими освітніми потребами (із інтелектуальною недостатністю, тяжкими порушеннями мовлення, слабкозорих, слабкочуючих, аутичним спектром порушень) на дидактичних, корекційно-розвиткових, музичних та інших заняттях; визначалися конструктивні моделі співпраці спеціалістів під час організації психолого-педагогічного супроводу зазначеної категорії дошкільників в умовах ЗДО [7, с. 21].

Багато варіантів завдань було висунуто під час «мозкового штурму». Це змушувало учасників мотивувати вибрану позицію, шукати й знаходити ґрунтовні наукові докази на її користь, аналізувати й узагальнювати факти, коректно висловлювати та приймати зауваження.

З погляду формування мотивації до партнерської взаємодії ефективною була така форма роботи, як прес-конференція. Темою було вибрано «Об'єднання в одну вікову групу нормотипових дітей та дошкільників із особливими освітніми потребами». Частина студентів була групою журналістів, завданням яких було скласти питання щодо ефективності освітнього процесу у такому форматі, інша частина – колектив педагогів. Підгрупи формувались за бажанням, що сприяло уникненню психологічних бар'єрів у спілкуванні. Таким чином відбувався процес набуття студентами суб'єктивного досвіду партнерської взаємодії завдяки включенню їх в інтерактивні види діяльності.

Висновки і пропозиції. Під час навчання у ЗВО здобувач не тільки опановує теоретичні знання та практичні вміння, а й навички комунікації, проходить через соціалізацію, остаточно формується як особистість. Відповідно, перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці наскрізної методичної системи формування у

майбутніх вихователів загальних та фахових компетентностей, спрямованих на здатність вибудувати конструктивну партнерську взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу ЗДО. Саме це є нагальною вимогою сьогодення, ознакою української вищої школи.

Список використаної літератури:

1. Офіційний сайт Міністерства освіти та науки України. Затверджені стандарти вищої освіти. Дошкільна освіта. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>.
2. Татаринцева Г. Методологічні підходи до визначення поняття «партнерство». *Наука молода*. 2007. № 8. С. 145–150.
3. Загальна психологія: Хрестоматія : навчальний посібник. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Київ : Каравела, 2008. 640 с.
4. Ковальчук Л.О. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Вісник*. Львів, 2005. Вип. 19, ч. 2. С. 17–25.
5. Ягоднікова В.В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі : навчально-методичний посібник. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. 80 с.
6. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
7. Теорія і практика інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / Упорядник Бондар К.М. 2-ге вид., доп. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», вид. ФОП Чернявський Д.О., 2019. 170 с.

Anisimova O., Kabelnikova N. Interactive forms of education as a means of forming, the ability of future preschool educators for partnership in professional activities

The article reveals the issue of forming the ability to partner in the professional activities of future educators of preschool education. In accordance with the requirements of modern society, where interpersonal and business relations predominate, partnership is a socially necessary competence.

The essence of the concept of "partnership" is revealed, its features are characterized. Partnership is a form of direct interaction of equal subjects, which is characterized by voluntariness, mutual trust, responsibility and is aimed at achieving a common result.

The article emphasizes that the leading features of partnership are an active ability to consciously and purposefully plan, organize their behavior and life in general. The success and productivity of the partnership depends on the characteristics of the perception of individuals of each other, evaluation and forecasting of further actions.

The ability to partner is a means of obtaining mutual agreement at various levels, including in the field of professional activity. Group work is a method of social learning. This affects the professional development of future teachers of preschool education. Collective and interactive teaching methods in higher education provide active interaction of all participants in the educational process – teachers and students, students among themselves. The article presents examples of the introduction of interactive forms of partnership in the process of studying educational components by students majoring in 012 "Preschool education".

The special attention is paid to teaching students forms of constructive interaction between specialists in the organization of psychological and pedagogical support of children with special educational needs.

Interaction situations selected in the classroom allow students who specialize in "Speech Therapy" to identify the level of development of their communication skills, the ability to use the model of partnership between speech therapist and group teachers, resolving possible conflicts within the children's team, between teachers and parents.

It is concluded that the use of interactive forms of work allows higher education students to summarize the positive achievements in establishing interaction between the subjects of pedagogical activity and find the causes of shortcomings in the implementation of communicative techniques.

Key words: *teachers of preschool education, partnership, professional competence, interactive forms of education.*

УДК 37.03:378.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.2>**Г. П. Апалат**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її викладання
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка**О. П. Максимова**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мовних та гуманітарних дисциплін № 2
Донецького національного медичного університету

ВИЗНАЧЕННЯ МОТИВАЦІЙНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ЗВО

Стаття присвячена одному із факторів, що зумовлюють процес вдосконалення підготовки майбутніх спеціалістів в умовах сучасної вищої школи, – вмотивованому ставленню студентів до своєї навчальної діяльності. Розглянуто складники навчальної мотивації та визначено умови, що впливають на формування позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Розкрито поняття «мотивація», досліджені структура й аспекти мотиваційної сфери. У статті представлена класифікація мотивів та їх сутність стосовно навчальної діяльності студентів. Зазначено, що навчальна мотивація сприяє формуванню пізнавальної активності, розвитку мислення, набуття знань, необхідних для успішної професійної діяльності особистості. Висока позитивна мотивація також може відігравати роль компенсуючого фактору у разі низьких спеціальних здібностей. Проаналізовано мотиви, що проявляються під час будь-якої діяльності особистості. Визначено, що мотиви поділяються на пізнавальні і соціальні та мають неоднакові прояви у навчальному процесі. Для потреб дослідження навчальної діяльності студентів запропоновано адаптувати структуру мотивації Т. Томашевського, яка включає мотиви: вигоди, безпеки, зручності, задоволеності та нівелювання. Відзначено, що одним із важливих аспектів мотиваційної сфери є спрямованість активності на предмет, внутрішній психічний стан людини – мотивація досягнення. При цьому слід зазначити, що в основі мотивів діяльності та поведінки особистості перебувають потреби, «які перетворюються на мотиви під час зустрічі з об'єктом діяльності чи стимулом». Доведено, що є тісний взаємозв'язок між ефективністю навчального процесу і дією мотивуючих чинників. Мотивація значно зростає, коли студенти розумітимуть існування тісного взаємозв'язку між предметом, який вивчають, та своєю майбутньою професією. Проте підкреслено, що дуже сильна мотивація може призвести до станів афектів, стомлюваності, коли мотиви, прагнення, наміри, бажання, потреби суб'єкта навчання не задовольняються в процесі навчальної діяльності.

Ключові слова: навчальна мотивація, мотив, навчальна діяльність, студент, потреби, ефективність.

Постановка проблеми. Досліджуючи проблеми становлення висококваліфікованих фахівців у ЗВО, зазначимо, що процес вдосконалення підготовки майбутніх спеціалістів в умовах сучасної вищої школи досить складний і зумовлений багатьма факторами. Одним з них є вмотивоване ставлення студента до своєї навчальної діяльності. Навчальна мотивація сприяє формуванню пізнавальної активності, розвитку мислення, набуття знань, необхідних для успішної професійної діяльності особистості.

Окрім того, є думка, що висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсуючого фактору у разі низьких спеціальних здібностей (А.А. Мотков). Тому дослідження особливостей мотивації до навчальної діяльності студента та її структури, розуміння мотивів, які спонукають до подальшої роботи, може вплинути на підвищення ефективності навчання студента у ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивченням мотивації діяльності людини займалися багато вітчизняних та зарубіжних учених (С.Л. Рубінштейн, Л.І. Божович, О.Г. Ковальов, О.М. Леонтьєв, К.К. Платонов, В.С. Мерлін, В.К. Вільнопас, Д. Аткинсон, К. Мадлен, Ю. Роттер, К. Роджерс та інші). Для визначення ефективності процесу формування позитивної навчальної мотивації студентів важливими є праці Ю.К. Бабанського, М.І. Алексєєвої, О.В. Гилюн, Е.Б. Єгорової, М.М. Заброцького, Є.І. Ільїна, А.К. Маркової та інших.

Мета статті – проаналізувати складники навчальної мотивації та визначити умови, що впливають на формування позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Мотивація – система спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість. Вона

ґрунтується на мотивах, під якими маються на увазі конкретні спонукання, стимули, які змушують особистість діяти і здійснювати вчинки [1]. Якщо говорити про мотивацію студентів, то вона являє собою процеси, методи і засоби їх спонукання до пізнавальної діяльності, активного освоєння змісту освіти. Серед мотивів можуть виступати в зв'язці емоції і прагнення, інтереси і потреби, ідеали і установки.

О.М. Леонт'єв стверджує, що людина під впливом певного мотиву розпочинає виконувати дії, щоб досягти певної мети, а потім – заради самих дій через те, що мотив змінився на мету.

На думку Е.Б. Єгорової, мотиви, як психологічні фактори людської діяльності, посідають провідне місце в структурі особистості і визначаються як внутрішня сила, що виникає на основі почуттів та думок людини і збуджує її до тієї чи іншої діяльності, скерованої на задоволення її потреб [2].

У своїй структурі мотивації В.С. Мерлін виділяє насамперед первісний фактор – стан потреби та її усвідомлення. Адже усвідомлення потреби є важливою умовою виникнення цілі, яка стає діючою тільки у разі впевненості в її досягненні. Оптимізація досягнення своїх цілей нерозривно пов'язана з певними емоціями, які визначають спрямованість такої активності. Якщо всі ці фактори у своїй сукупності призводять до вольової дії, яка викликає певну активність суб'єкта зі здійснення ним конкретної діяльності, тоді можна говорити про його мотивації [3].

Н.Г. Сидорчук визначає мотив як досить складне утворення, яке вміщує різні види спонукань: потреби, прагнення, цілі, установки, ідеали. Поняття «мотив» означає спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб говорити про його мотивації [4].

У процесі вивчення розмаїття складників мотивації Т. Томашевський дійшов висновку, що під час будь-якої діяльності проявляються 5 загальних мотивів: вигоди, безпеки, зручності, задоволеності та нівелювання у колективі [5]. Розглянемо сутність зазначених мотивів стосовно навчальної діяльності студентів.

Мотив вигоди полягає в отриманні винагороди за результати навчання. У це поняття входить і матеріальна користь (стипендія, отримання в перспективі гідної роботи) і соціальна користь (самоствердження в колективі, професійна гордість).

Мотив безпеки полягає у прагненні уникнути будь-яких небезпек (позбавлення стипендії, нескладання іспиту, втрата авторитету, поваги як з боку сокурсників, так і з боку викладачів, відрахування із закладу освіти за недисциплінованість тощо).

Мотив зручності проявляється в намірі вибрати більш легкий засіб виконання завдання, який потребує менш енергетичних затрат, менш пси-

хічного напруження. Такими засобами зазвичай є не ті, що об'єктивно є найпростішими або необхідними в певну мить, а ті, для виконання яких студент уже має певні навички.

Мотив задоволення проявляється в отриманні задоволення від результату та процесу навчання. Прояв мотиву задоволення залежить від ціннісних критеріїв та схильностей студента.

Мотив «нівелювання» проявляється у намірі діяти відповідно до того, який спосіб дій є прийнятним у такому навчальному соціумі, окремій групі. У цьому разі студент не очікує винагороди, він намагається приєднатися до думки оточуючих, він усвідомлює, що оточуючі щось від нього чекають. Водночас мотив «нівелювання» може мати негативні наслідки. Процес нівелювання провокує створення негативного соціально-психологічного клімату.

Одним із важливих аспектів мотиваційної сфери є спрямованість активності на предмет, внутрішній психічний стан людини – мотивація досягнення [6]. Мотивація досягнення орієнтована на ціль. Ціль – це уявлення людини про ідеальний або бажаний результат її діяльності [7; 8], у тому числі проміжний, що розглядається як етап досягнення предмета потреби. У навчальній діяльності студентів мотивом є їх спрямованість на окремі сторони навчального процесу, тобто спрямованість студентів на оволодіння знаннями. Для того щоб реалізувати мотив, опанувати прийоми самоосвіти, треба поставити й виконати багато проміжних цілей: навчитися бачити віддалені результати своєї навчальної діяльності, підкорити їм етапи сьогоденної навчальної роботи, ставити мету виконання навчальних дій, мету їхньої самоперевірки й тому подібне.

Ще один бік мотиваційної сфери навчальної діяльності – інтерес до навчання. Основною рисою інтересу називають емоційну забарвленість.

Розглядаючи мотиваційну сферу, А.К. Маркова виділяє стійку і ситуативну мотивацію, вказує на важливість їх сформованості, а також на наявність знань і ціннісних орієнтацій студентів.

Т.І. Левченко пропонує враховувати так звані внутрішні мотиви, які існують у самому навчальному процесі: залучення до одержання нових знань, ліквідація незнання, оволодіння певним обсягом інформації, новими вміннями і навичками, та зовнішні мотиви, які перебувають поза навчальною діяльністю, соціальна мотивація, тобто мотивація, яка пов'язана з перспективним розвитком особистості студента, його успіхами, самоактуалізацією, самореалізацією, самоствердженням, суспільним схваленням, професійними намірами і планами на майбутнє.

На важливість самостійного отримання знань звертає увагу й відомий американський учений і педагог Д. Пойа: «Для того щоб вивчення

було найбільш ефективним, учень повинен самостійно відкрити якомога більшу частину вивчаючого матеріалу, можливу за таких обставин» [9]. Розуміння значущості інформації для суб'єкта учіння впливає на мотивацію учіння. Від того, як сформована мотивація, залежить результативність навчального процесу, адже мотивування забезпечує його «системну якість».

До видів мотивів можна віднести також пізнавальні й соціальні мотиви. Якщо в студента в ході навчання переважає спрямованість на зміст навчального предмета, то можна говорити про наявність пізнавальних мотивів. Якщо в студента виражена спрямованість на іншу людину в ході навчання, то говорять про соціальні мотиви. І пізнавальні, й соціальні мотиви можуть мати різні рівні: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями, фактами, законами), навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння способів добування знань, прийомів самостійного придбання знань), мотиви самоосвіти (орієнтація на придбання додаткових знань і потім на побудову спеціальної програми самовдосконалення). При цьому соціальні мотиви можуть мати такі рівні: широкі соціальні мотиви (обов'язок, відповідальність, розуміння значимості навчання), вузькі соціальні (прагнення зайняти певну позицію у відносинах з оточуючими, отримати їх схвалення).

Різні мотиви мають неоднакові прояви у навчальному процесі. Наприклад, широкі пізнавальні мотиви проявляються в схваленні рішення завдань, у звертаннях до викладача за додатковими відомостями; навчально-пізнавальні – у самостійних діях, у пошуку різних способів розв'язання, у питаннях до викладача про порівняння різних способів роботи; мотиви самоосвіти виявляються у зверненнях до викладача із приводу раціональної організації навчальної праці.

Проте надмірна негативна мотивація, на думку Т.І. Левченко та інших педагогів-практиків, може бути занадто великою порівняно з реальними навчальними можливостями студентів. Перевантаження роботою спричиняє зниження відповідальності студентів за результати своєї діяльності, створює умови для формального ставлення до навчання. Відзначається, що дуже сильна мотивація призводить до станів афектів, стомленості, коли мотиви, прагнення, наміри, бажання, потреби суб'єкта навчання не задовольняються в процесі навчальної діяльності. Типовими є мотиваційні конфлікти, коли не співпадають мета і конкретні результати, які отримує студент; коли завдання, які виконують студенти, однотипні, нецікаві, не викликають інтересу або не чітко сформульовані цілі матеріалу, який пропонується для самостійного опрацювання. Переважання мотивів вимушеності під час індивідуальної роботи вказує

ще й на неусвідомленість молодими людьми конкретної дальньої перспективи використання отриманих знань, умінь і навичок у майбутньому. Спад мотивації у студентів може викликатися певним дублюванням тем шкільної програми, відсутністю ситуативності, коли у завданнях немає елемента творчості, що, своєю чергою, не дає можливості студентам повністю розкрити свій інтелектуальний потенціал, максимально реалізувати особистісні здібності. Є випадки грубого тиску викладача на студентів, завдяки якому він намагається покращити рівень знань студентів, викликаючи, таким чином, зворотну реакцію – відверте небажання працювати, а тим більше активно й творчо.

Розглядаючи проблему навчальної мотивації, важливим постає питання її взаємозв'язку з потребами, адже мотивація є рушійною силою людської поведінки і початком процесу засвоєння, який завжди пов'язаний з потребою як однією з умов розвитку особистості [10]. Більше того, якісне засвоєння матеріалу стає неможливим, якщо у студентів відсутні «потреби в знаннях, у пізнанні навколишньої дійсності» [9], які слугують важливим стимулюючим фактором навчання. При цьому слід зазначити, що в основі мотивів діяльності та поведінки особистості перебувають потреби, «які перетворюються на мотиви у разі зустрічі з об'єктом діяльності чи стимулом».

Мотивація значно зростає, коли студенти розумітимуть існування тісного взаємозв'язку між предметом, який вивчають, та своєю майбутньою професією. Сукупність таких стійких провідних мотивів, які орієнтують діяльність особистості студента, виражають його бажання займатися самовдосконаленням у вибраній галузі діяльності, сприяє підвищенню ефективності під час вивчення певного предмета. Таким чином, є тісний взаємозв'язок між ефективністю навчального процесу і дією мотивуючих чинників.

Висновки. Одним із факторів, що зумовлюють процес вдосконалення підготовки майбутніх спеціалістів в умовах сучасної вищої школи, є вмотивоване ставлення студента до своєї навчальної діяльності. Мотивацію до навчання ми визначаємо як специфічну активність студента, в основі якої лежать його різноманітні мотиви, емоції та потреби, які мають для нього певне значення. Для потреб дослідження навчальної діяльності студентів пропонуємо адаптувати структуру мотивації Т. Томашевського, яка включає мотиви: вигоди, безпеки, зручності, задоволеності та нівелювання. Мотиви поділяються на пізнавальні і соціальні та мають неоднакові прояви у навчальному процесі. Виходячи з наведеного та наших наукових інтересів, вважаємо доцільним подальше дослідження мотивації студентів ЗВО з метою підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності студента.

Список використаної літератури:

1. Вихонский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс : учебник. Москва, 1995. 308 с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
3. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971. 120 с.
4. Онучак Л.В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. канд. пед. наук за спеціальністю : 13.00.04. Київ, 2002. 21 с.
5. Котик М.А. Психология и безопасность. Таллин : Валгус, 1989. 448 с.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х т. / Пер. с нем.; под ред Б.М. Величковского. Москва : Педагогика, 1986. Т. 1. 408 с., Т. 2. 392 с.
7. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений / Пер. с польск. Г.Е. Минца, В.Н. Поруса ; под ред. Б.В. Бирюкова. Москва : Прогресс, 1979. 504 с.
8. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. Москва : Книга по требованию, 2012. 270 с.
9. Пойа Д.М. Математическое открытие. Москва : Наука, 1970. 452 с.
10. Батищева И.Р., Александров Д.Н. Мотивация и интеллектуальная самостоятельность студентов в процессе обучения иностранному языку во втузе. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе : межвуз. сб. науч. тр. Пермь. Перм. гос. ун-т им. А.М. Горького, 1983. С. 124.

Apalat H., Maksymova O. Definition of motivation peculiarities of students' education in higher school institutions

The article deals with one of the factors that predetermine the process of enhancing would be specialists training in higher school institutions i.e. motivated attitude of students towards their educational activity. Constituent units of learning motivation are studied and the conditions that influence the formation of positive motives of students' learning activity are defined. The meaning of the term "motivation" is exposed, the structure and aspects of the sphere of motivation are studied. Classification of motives is presented and their meaning in conformity with students' educational process is shown. It is noted that learning motivation assists the formation of cognitive activity, development of thinking, gaining knowledge necessary for person's successful professional activity. High positive motivation can also be a compensative factor in case of insufficient special capabilities. In addition, motives that show up during any activity of a person are analyzed. It is stated that motives are classified as cognitive and social. For effective research of students' learning activity, it is suggested to adapt the motivation structure of T. Tomashevskyi, which comprises the following motives: motive of benefit, safety, convenience, satisfaction and leveling. Motivation of achievement is marked as one of the important aspects of the sphere of motivation. The notion involves orientation of activity towards a subject, person's internal mental condition. It is worth mentioning that needs "which are transferred into motives at the meeting with the object of activity or stimulus" form the basis of motives of person's activity and behavior. The existence of close interrelation between the efficiency of the educational process and the action of motivating factors is proved. Motivation will enhance significantly when students realize that the subject they study and their future profession are closely interrelated. However, it is underlined, that a very strong motivation can lead to the state of affect (temporal insanity), fatigue when the motives, aspirations, intentions, wishes, needs of a subject of training are not satisfied in the educational process.

Key words: learning motivation, motive, educational activity, student, needs, efficiency.

УДК 378.091.212:796.5:005.336.1
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.3>

I. А. Арсененко

кандидат географічних наук,
доцент кафедри туризму, соціально-економічної географії і краєзнавства
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

О. М. Левада

кандидат географічних наук,
доцент кафедри туризму, соціально-економічної географії і краєзнавства
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

О. З. Байтеряков

кандидат географічних наук,
доцент кафедри туризму, соціально-економічної географії і краєзнавства
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

I. А. Донченко

кандидат географічних наук,
доцент кафедри туризму, соціально-економічної географії і краєзнавства
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

I. А. Донець

кандидат географічних наук,
доцент кафедри туризму, соціально-економічної географії і краєзнавства
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВИСОКОКВАЛІФІКОВАНИХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

У статті розглянуто питання виявлення методичних особливостей співпраці зі стейкхолдерами в процесі розробки та забезпечення ефективності реалізації освітніх програм з підготовки фахівців туристичної галузі на прикладі реалізації освітніх програм спеціальності 242 «Туризм» у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького.

Для розробки і вдосконалення освітньої програми «Туризм» на випусковій кафедрі було створено Консультативну групу стейкхолдерів, до складу якої увійшли представники місцевих органів самоврядування, керівники підприємств туристичної галузі регіону, Державної служби зайнятості та представники органів студентського самоврядування. Співпраця зі стейкхолдерами включає їхню участь в організації та проведенні навчального процесу; практичній підготовці здобувачів вищої освіти на базі підприємств туристичної індустрії; підготовці наукових публікацій, виконанні дипломних робіт на замовлення підприємств тощо. У сучасних умовах реформування вищої школи актуальності набуває впровадження практико-орієнтованого навчання та дуальної освіти. Саме це було враховано під час розробки освітньої програми. Особливу увагу під час розробки ОП «Туризм» стейкхолдери звернули на формування переліку вибіркових освітніх компонентів. Так, було прийнято рішення сформулювати Перелік навчальних дисциплін вибіркової частини навчального плану з трьох напрямів, таких як: адаптивний туризм, сільський зелений туризм, історико-культурний туризм.

Реалізація ОП «Туризм» сприятиме втіленню місії та стратегії університету у його становленні науковим, освітнім, культурно-просвітницьким центром міста, регіону, країни завдяки участі здобувачів вищої освіти, науково-педагогічного персоналу випускової кафедри у розробці Інтеркультурної стратегії міста Мелітополя; організації і проведенні культурно-просвітницьких заходів міста, регіону, країни; участі у загальнодержавних і регіональних туристичних форумах; організації і проведенні науково-практичних конференцій. Таким чином, розроблені в тісній співпраці зі стейкхолдерами ОП «Туризм» відображають переважання компетентнісного підходу у підготовці фахівців з туризму.

Ключові слова: туризм, освітня програма, стейкхолдери, висококваліфіковані фахівці, адаптивний туризм, сільський зелений туризм, історико-культурний туризм.

Постановка проблеми. Одним з найактуальніших завдань сучасної вищої освіти, що зазнала значних змін, пов'язаних з трансформацією та реорганізацією освітнього процесу, є підготовка висококваліфікованих фахівців, які будуть користуватися попитом на ринку праці, у цьому разі на туристичному ринку праці.

Нині вища освіта перебуває на шляху пошуку нових підходів до підготовки висококваліфікованих фахівців у туристичній галузі, з огляду на значний попит на туристичні послуги в межах країни. І такі підходи та рішення, на нашу думку, потрібно шукати у тісній співпраці стейкхолдерів: науковців, роботодавців, здобувачів вищої освіти й усіх зацікавлених сторін. Професійне формування регіональної туристичної пропозиції, що відповідає очікуванням споживачів і забезпечує досягнення конкурентної переваги, неможливе без активної співпраці як вишів, з одного боку, так і роботодавців – з іншого, встановлення між ними партнерських стосунків і об'єднання зусиль, спрямованих на підготовку висококваліфікованих практико-орієнтованих фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний стан розвитку туристичної галузі зумовлений, з одного боку, процесами глобалізації та інтеграції світового господарства, спрямованими на зростання економічного потенціалу країн та регіонів, з іншого – умовами сталого соціально-економічного та екологічного розвитку, спрямованими на збереження природного, історико-культурного потенціалу територій за постійного зростання туристичного навантаження.

Тому отримання якісного туристичного продукту насамперед залежить від професійного рівня працівників туристичної галузі. Їх підготовка, формування теоретичних, практичних, комунікативних навичок з організації туристичної діяльності – це чи не найважливіший етап формування власне самого розвитку туристичної галузі нині, спрямований на отримання прибутків у майбутньому. Виходячи з цього, питання кваліфікованої та високопрофесійної підготовки кадрів у сфері туризму, безперечно, є актуальним, тим паче, що туризм офіційно проголошений пріоритетною галуззю національної економіки України на державному рівні [4].

Питання теоретико-методологічних основ професійної освіти фахівців туристичної галузі в Україні розглядаються в дослідженнях В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Федорченка, М. Гункевич [4], С. Сисоевої [9], В. Ткач [11]. Дослідженням історії становлення та сучасних тенденцій розвитку туристичної галузі і туристичної освіти в Україні присвячені праці В. Квартальнова, Я. Антошкевича, А. Барчак, А. Козінської, В. Белецького, Н. Корж [6]. Проблеми розвитку регіонального туристичного простору висвітлювались

у працях таких учених, як: О. Бейдик, В. Биркович, І. Благун [2], Л. Дмитришин і Т. Павлюк [5], В. Семенов [8], І. Арсененко [12] та ін.

Натепер в Україні підготовкою фахівців галузі туризму займаються понад 100 вишів та коледжів, що, безумовно, сприяє розвитку туристичної галузі. Але, на жаль, слід зазначити, що ступінь співробітництва між вишами, коледжами та підприємствами туризму не дає можливості для становлення високоякісного не тільки теоретичного, але й практичного аспекту освіти. Тому постає питання про виявлення основних напрямів співпраці стейкхолдерів для якісної розробки та забезпечення ефективності реалізації освітніх програм у процесі підготовки висококваліфікованих фахівців туристичної галузі.

Мета статті полягає у виявленні методичних особливостей співпраці зі стейкхолдерами в процесі розробки та забезпечення ефективності реалізації освітніх програм з підготовки фахівців туристичної галузі на прикладі реалізації освітніх програм спеціальності 242 «Туризм» у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підприємства туристичної галузі зацікавлені в кваліфікованих, досвідчених і надійних співробітниках. Виходячи з цього, тільки тісна співпраця вишів та потенційних роботодавців буде сприяти цьому процесу.

Щорічно молодь вирішує питання свого майбутнього, вибираючи цікаву і конкурентоспроможну професію. Одну з таких професій, а саме фахову освіту за спеціальністю «Туризм», пропонує отримати кафедра туризму, соціально-економічної географії та краєзнавства на природничо-географічному факультеті Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Україна і Запорізька область, зокрема, володіють міцним потенціалом рекреаційно-туристичних ресурсів. У світлі подій 2014 р., а саме анексії РФ АР Крим та бойових подій на Сході країни, поширення у 2020 р. пандемії COVID-19, збільшилось навантаження на традиційні туристичні території Запорізької області, що вимагає негайного реагування з боку підприємств туристичної галузі.

Стратегією регіонального розвитку Запорізької області до 2020 року [10] одним із пріоритетних напрямів визначено розвиток регіону як історико-культурного та туристично-рекреаційного центру Півдня України. У відповідності до цього в Програмі розвитку рекреаційно-курортного комплексу та туризму на 2016–2020 роки, затвердженою Запорізькою обласною радою, зазначалась необхідність удосконалення системи кваліфікованого кадрового забезпечення туристичної сфери.

Моніторинг «Стратегії регіонального розвитку Запорізької області на період до 2020 р.» [10], «Програми розвитку рекреаційно-курортного комплексу та туризму в Запорізькій області на 2016–2020 роки» [7], динаміки збільшення туристичних потоків як у межах Запорізького регіону, так і на загальноукраїнському та міжнародних рівнях вказує на необхідність створення й функціонування високорентабельних підприємств індустрії туризму на основі впровадження сучасних технологій світового туризму; модернізації туристичних об'єктів; розширення асортименту та поліпшення якості туристичних послуг; розробки нових туристичних маршрутів і екскурсійних програм; розробки нових проєктів щодо залучення інвестиційних програм до туристичної сфери. Ці тенденції потребують кваліфікованого кадрового забезпечення, підготовки конкурентоспроможних фахівців туристичної галузі, здатних забезпечувати високу якість туристичного обслуговування.

У сучасних умовах реформування вищої школи та імплементації Закону України «Про вищу освіту» актуальності набуває впровадження практико-орієнтованого навчання та дуальної освіти. Важливу роль у цьому процесі набуває співпраця зі стейкхолдерами під час розробки, постійного моніторингу реалізації та своєчасного вдосконалення освітньої програми підготовки фахівців.

Сучасний стан освіти характеризується не лише особливостями діяльності закладів освіти, а й специфікою взаємин з установами, організаціями та іншими особами, які можуть задавати вектор її розвитку.

К. Астахова зазначає, що сучасна ситуація в освіті потребує пошуку системних рішень і нових підходів до побудови взаємин вишів зі стейкхолдерами. «Такі підходи потребують створення життєздатної системи взаємодії всіх груп впливу, встановлення між ними певних правил гри, партнерських стосунків, соціального партнерства, що дасть змогу пом'якшити «запитну переважаність» університетів і об'єднати зусилля стейкхолдерів навколо світу університету, без якого розв'язати суперечності нового суспільства навряд чи можливо» [3, с. 11].

На думку К. Батаєвої, для оптимізації взаємодії між вишами й стейкхолдерами необхідно здійснити певний «дрейф» від прагматичної концепції стейкхолдер-аналізу до комунікативної інтерпретації взаємодії агентів системи вищої освіти із зовнішніми та внутрішніми «зацікавленими особами» [1].

На нашу думку, важливу роль у сприянні інноваціям відіграє розбудова налагодженого партнерства закладів освіти загалом та випускових кафедр зокрема з ключовими стейкхолдерами.

З огляду на місію та стратегію Мелітопольського державного педагогічного університету імені

Богдана Хмельницького, які націлені на те, що університет повинен стати науковим, культурно-просвітницьким центром міста, регіону та країни і в ньому мають формуватися основні суб'єкти нового статусу науки й освіти, перебігу суспільних процесів, консолідації політичної єдності та української нації, переходу сучасного виробництва на ринкові відносини та враховуючи кадровий потенціал викладачів, матеріально-технічну базу та інформаційне забезпечення кафедри туризму, соціально-економічної географії та краєзнавства було впроваджено освітню програму «Туризм». Цілі та програмні результати навчання освітньої програми «Туризм» враховують сучасні напрями розвитку туристичної галузі як в Україні та світі, так і безпосередньо в регіоні.

Для розробки і вдосконалення освітньої програми «Туризм» на випусковій кафедрі було створено Консультативну групу стейкхолдерів, до складу якої увійшли представники місцевих органів самоврядування, керівники підприємств туристичної галузі регіону, Державної служби зайнятості та представники органів студентського самоврядування.

Під час засідань і семінарів Консультативної групи стейкхолдерів представники влади, туристичних підприємств, наукових установ, малого бізнесу окреслили основні вимоги щодо фахових компетентностей та програмних результатів навчання, що висуваються до майбутніх фахівців під час працевлаштування.

Слід зазначити, що практично всі стейкхолдери висувають вимоги щодо формування таких компетентностей, як:

- здатність до прийняття управлінських рішень, адекватних вимогам туристичного ринку, здійснення поточного і стратегічного планування туристичного сервісу;

- здатність до створення, просування та реалізації якісного туристичного продукту;

- здатність до застосування інноваційних технологій, реалізації проєктів і організації нових форм у туристичній діяльності, орієнтованих на задоволення потреб споживача;

- володіння іноземною мовою для виконання професійних і комунікативних завдань та здатність до ділового спілкування державною мовою.

Саме стейкхолдери підприємств туристичної індустрії наголосили на обов'язковому досконалості знанні іноземної мови, а краще двох іноземних мов та формуванні знань з етнокультури регіону, вміння роботи в команді; формування навичок комунікабельності, відповідальності, вміння виконувати завдання у визначений термін.

Для систематизації роботи було організовано й проведено низку семінарів, за наслідками роботи яких були визначені основні напрями роботи вишу та стейкхолдерів, а саме:

у навчальному процесі та навчально-методичній роботі:

- проведення частини теоретичних і практичних занять, навчальних і виробничих практик у рамках навчальних дисциплін на базі відповідних підприємств;

- спільне видання наукових, навчальних, науково-методичних матеріалів;

- обмін досвідом з розробки нормативних освітніх документів (програм, навчальних планів);

- виконання здобувачами вищої освіти курсових та дипломних робіт на замовлення підприємств;

- можливість працевлаштування здобувачів вищої освіти на підприємстві.

науково-дослідній роботі:

- проведення туристичних заходів (круглих столів, тренінгів, майстер-класів та ін.);

- розробка нових туристичних маршрутів і екскурсійних програм у місті Мелітополі, Мелітопольському районі та Запорізькій області;

- стажування викладачів та студентів (організація курсів підвищення кваліфікації за сертифікатними освітніми програмами, підвищення кваліфікації викладачів кафедри на туристичних підприємствах);

- написання наукових робіт здобувачами вищої освіти на всеукраїнські конкурси студентських наукових робіт.

Пропозиції стейкхолдерів були враховані під час розробки та затвердження ОП «Туризм», особливо під час формування освітніх компонентів вибіркової дисципліни. Так, прийнято рішення сформувати Перелік навчальних дисциплін вибіркової частини навчального плану з трьох напрямів: адаптивного туризму, сільського зеленого туризму, історико-культурного туризму. Це зумовлено соціально-політичною ситуацією в країні і потребою фахівців у галузі реабілітації учасників ООС; розвитком сільського зеленого туризму, що набуває в регіоні дедалі значного попиту; особливостями історико-культурного розвитку міста та регіону.

Представники органів студентського самоврядування під час обговорення освітніх програм наголосили на практичній підготовці. Особливої актуальності набуває підготовка кваліфікованих фахівців, в якій беруть участь і навчальний заклад, і туристичні підприємства (спосіб навчання 50 на 50, поєднання теорії у ЗВО та практичної підготовки на виробництві).

Необхідно зазначити, що для забезпечення розвитку дуальної освіти та підвищення якості навчання здобувачів вищої освіти спеціальності «Туризм», її відповідності стандартам та запитам ринку праці кафедрою туризму, соціально-економічної географії та краєзнавства укладено договори про творчу співпрацю з провідними вітчизня-

ними та закордонними навчальними закладами та підприємствами індустрії туризму.

Реалізація освітніх програм, в яких враховано пропозиції всіх стейкхолдерів, сприятиме в перспективі підготовці кваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців туристичної галузі, що володіють загальними та професійними компетентностями для проведення виробничих і наукових досліджень, розв'язання складних задач і проблем у сфері туризму, здатних впроваджувати інноваційні технології (в туризмі) та забезпечувати високу якість туристичного обслуговування з урахуванням вимог динамічного та непрогнозованого середовища.

Висновки та пропозиції. Таким чином, розробки ОП «Туризм» першого та другого рівнів вищої освіти в тісній співпраці зі стейкхолдерами дають змогу говорити про переважання компетентнісного підходу у підготовці фахівців з туризму. Реалізація ОП «Туризм» дає змогу здобувачам вищої освіти отримати:

- теоретичні знання відповідно до сучасних вимог туристичної галузі;

- практичні знання в галузі туристської діяльності та управління туристичною організацією на регіональному рівні;

сформувати:

- комунікативні, соціально-культурні компетентності пристосовування та просування на підприємстві;

- мовні навички спілкування за допомогою вивчення двох іноземних мов;

- навички продуктивного спілкування зі споживачами туристичних послуг, вміння виявляти проблемні ситуації та приймати обґрунтовані рішення й нести відповідальність за результати своєї професійної діяльності тощо.

Подальша співпраця зі стейкхолдерами дасть змогу:

- 1) організувати проєкт «Бізнес-освіта»;

- 2) організувати студентське бюро з проблем працевлаштування;

- 3) організувати підготовку екскурсіводів;

- 4) розширити бази практик та стажування студентів;

- 5) залучати до навчального процесу та практичної підготовки бази наукових лабораторій кафедр;

- 6) поширити практику підготовки дипломних робіт на замовлення підприємств.

Список використаної літератури:

1. Батаєва К.В. До проблеми взаємодії вишів та стейкхолдерів у сучасному освітньому просторі. *Гуманітарний часопис Нац. аерокосм. ун-ту ім. М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»*. Харків, 2016. № 4. С. 96–97.
2. Благун І.С., Дмитришин Л.І., Романків І.М. Аналіз підходів до формування концепцій регіональ-

- ного розвитку. *Вісник Прикарпатського університету. Серія «Економіка»*. Івано-Франківськ : Плай, 2012. Вип. 9. С. 130–134.
3. *Взаимодействие образовательных учреждений со стейкхолдерами: веление времени* : материалы XV междунар. науч.-практ. конф., 16 февр. 2017 г., Харьков / ред.: Е.В. Астахова, В.И. Астахова, Е.В. Батаева; НАПН України, Ін-т высш. образования, Харьков. облгосадмин., НАН України. Харьков : Нар. укр. акад., 2017. 306 с.
 4. Гункевич М.Б. Сучасні тенденції процесів підготовки фахівців галузі туризму в Україні. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Частина III*. 2013. № 18 (277). С. 34–39.
 5. Дмитришин Л.І., Павлюк Т.Д. Просторова модель уніфікації та конкуренції в регіональному туристичному секторі. *Проблеми економіки*. 2014. № 3. С. 335–340.
 6. Корж Н.В., Басюк Д.І. Управління туристичними дестинаціями : підручник. Вінниця : «ПП «ТД Едельвейс і К», 2017. 322 с.
 7. Програма розвитку рекреаційно-курортного комплексу та туризму в Запорізькій області на 2016–2020 роки. URL: <https://docs.dtkk.ua/ru/download/pdf/1172.2782.1>.
 8. Семенов В.Ф. Кластерна політика в управлінні регіональним розвитком туризму. *Вісник соціально-економічних досліджень*. 2010. № 40. С. 381–387.
 9. Сисоєва С.І. Механізми державного регулювання ринку туристичних послуг України : монографія. Харків : Видавець Іванченко І.С., 2017 р. 192 с.
 10. Стратегія регіонального розвитку Запорізької області до 2020 року (затверджено рішенням обласної ради від 25.02.2016 р., № 1). URL: <https://www.zoda.gov.ua/article/2264/strategiya-regionalnogo-rozvitku-zaporizkoji-oblasti--na-period-do-2020-roku.html>.
 11. Ткач В.О. Сучасна система освіти в туристичній індустрії. *Український журнал прикладної економіки*. 2016. Том 1. № 3. С. 102–108.
 12. Arsenenko I.A., Donchenko L.M., Donets I.A., Baiteriakov O.Z., Levada O.M. Functional structure of tourist-excursion activity in Zaporozhye region. *6th SWS International Scientific Conference on Social Sciences*. 2019. Conference Proceedings. Sofia, Bulgaria, 2019. Vol. 6, No. 2. Pp. 139–146.

Arsenenko I., Levada O., Baiteriakov O., Donchenko L., Donets I. Ensuring the effectiveness of educational programs in the training of highly qualified specialists in the tourism industry

The article considers the issue of identifying methodological features of cooperation with stakeholders in the process of developing and ensuring the effectiveness of educational programs for training tourism professionals, on the example of implementing educational programs in speciality 242 "Tourism" at Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University.

To develop and improve the educational program "Tourism", a Stakeholder Advisory Group was established at the graduating department, which included representatives of local governments, heads of enterprises in the region's tourism industry, the State Employment Service and representatives of student government. The cooperation with stakeholders includes their participation in the organization and conduct of the educational process; practical training of applicants for higher education on the basis of enterprises of the tourism industry; preparation of scientific publications, completion of diploma theses commissioned by enterprises, etc. In the current conditions the Higher School reforming, the introduction of practice-oriented education and dual education is becoming important. This was taken into account during the development of the educational program. During the development of the educational programs (EPs) Tourism, stakeholders paid special attention to the formation of the list of elective educational components. In this respect, it was decided to form a list of disciplines of the elective part of the curriculum in three areas: adaptive tourism, rural green tourism, historical and cultural tourism.

The realization of EPs Tourism will contribute to the implementation of the mission and strategy of the university in its formation as a scientific, educational, cultural and educational center of the city, region, country through the participation of higher education applicants, scientific and pedagogical staff of the graduating department in the developing of Intercultural Strategy of Melitopol; organization and holding of cultural and educational events of the city, region, country; participation in national and regional tourism forums; organization and holding of scientific and practical conferences. Thus, developed in close cooperation with the stakeholders, EPs Tourism reflect the predominance of the competency approach in the training of tourism professionals.

Key words: *tourism, educational program, stakeholders, highly qualified specialists, adaptive tourism, rural green tourism, historical and cultural tourism.*

В. В. Бабкінаспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля

АНАЛІЗ ВИХІДНОГО РІВНЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «КОМП'ЮТЕРНІ НАУКИ»

Стаття присвячена проблемі виявлення реального стану сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук. Розроблено критерії інформаційно-аналітичної компетентності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, рефлексивно-оцінний та креативний. Мотиваційно-ціннісний критерій характеризується професійною зацікавленістю бакалаврів комп'ютерних наук до аналізу інформаційних ресурсів і процесів, позитивною мотивацією до здійснення інформаційно-аналітичної діяльності. Когнітивний критерій видається сукупністю знань про сутність і зміст інформаційно-аналітичної діяльності майбутнього бакалавра, відображає обсяг знань сучасних інформаційних технологій, методів і засобів аналізу інформаційних ресурсів і процесів. Операційний критерій характеризується досвідом аналізу навчальних завдань професійної спрямованості за допомогою порівняння, структурування, оцінки, узагальнення, що показують критичність і самостійність мислення, творчий підхід до вирішення завдань інформаційно-аналітичної діяльності. Рефлексивно-оцінний критерій описується об'єктивно-критичним самоаналізом навчальної (майбутньої професійної) діяльності, рівнем розвитку аналітичних здібностей та професійно значущих якостей для виконання аналітичної роботи. Креативний критерій характеризується через розуміння креативного характеру інформаційно-аналітичної діяльності, генерацію нових ідей, творчий підхід до їх реалізації, наявність творчого потенціалу для використання методів, засобів інформаційно-аналітичної діяльності тощо. Установлено, що більшість майбутніх бакалаврів мають достатній або репродуктивний рівень інформаційно-аналітичної компетентності. Це виразно демонструє тезу про те, що формуванню зазначеної компетентності приділяється не досить уваги в процесі фахової підготовки. Подано перспективи подальших досліджень, що полягають у розробленні педагогічної технології формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: інформаційно-аналітична компетентність, формування, бакалавр комп'ютерних наук, констатувальний експеримент, професійна підготовка, університетська освіта.

Постановка проблеми. Аналіз «Стандарту вищої освіти за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» [1] дає змогу нам стверджувати, що інформаційно-аналітична компетентність як складник професійної компетентності студентів є важливим результатом їхньої фахової підготовки. Достатній рівень її сформованості дає змогу студентам володіти методами багатоаспектної інформаційної діяльності, бути адаптованими до швидкоплинних інформаційних технологій та динамічного інформаційного середовища. Тому важливою проблемою залишається розроблення дієвих форм і методів формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Натепер реалізовано низку досліджень, в яких розглянуто теоретичні та методичні засади фахової підготовки студентів спеціальності «Комп'ютерні науки». Зазначимо, що більшість наукових досліджень присвячена питанню вивчення теоретичних і методичних засад е-навчання бакалаврів

комп'ютерних наук. Так, заслуговують на увагу докторські дослідження О. Глазунової, Т. Вакалюк та ін. Крім того, варто виділити низку досліджень, результатами яких стало розроблення: моделі використання системи управління навчанням для організації комбінованого навчання системного програмування бакалаврів програмної інженерії (А. Стрюк), методики використання технологій дистанційного навчання (І. Герасименко), технології віртуалізації Unix-подібних операційних систем (О. Головня), технології професійної підготовки бакалаврів з комп'ютерних наук в аграрних університетах (Г. Онищенко) та ін.

Варто також зазначити дослідження, що розкривають різні аспекти формування інформаційно-аналітичної компетентності у студентів або фахівців: педагогів (Л. Петренко, В. Ягупов, Т. Волкова, І. Самойлюкевич, О. Назначило), фахівців з документознавства та інформаційної діяльності (С. Григораш), фахівців з міжнародних відносин (О. Кобелев, В. Третьюк), фахівців з обліку та оподаткування (В. Шевченко), фахівців з організації туризму (С. Масліч) та ін. У дослі-

дженнях Є. Лодатка, І. Захарової, Т. Єлканової, І. Седової, В. Бутенка та ін. подано загальні теоретико-методологічні засади формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів.

Разом із тим встановлено, що попередні дослідження реалізовані переважно в площині історико-педагогічних пошуків і не досить розкривають специфіку фахової підготовки майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук.

Мета статті. Мета статті – дослідити реальний стан сформованості інформаційно-аналітичної компетентності студентів спеціальності «Комп'ютерні науки».

Виклад основного матеріалу.

Почнемо з розроблення критеріїв дослідження. Варто загадати висловлювання І. Зязюна, що «визначення критеріїв оцінювання ефективності досліджуваного предмета, явища, процесу – одне із найважливіших питань у педагогічній науковій думці». Критерії оцінювання, як узагальнений показник розвитку педагогічної системи та успішної діяльності, є основою для класифікації й оцінки на основі виокремлення сукупності ознак показників. Критерії, показники та індикатори, за допомогою яких здійснюється оцінка стану та розвитку досліджуваного предмета, входять у критеріально-оцінювальний апарат [2, с. 42].

Для розроблення критеріїв ми орієнтувалися на структуру інформаційно-аналітичної компетентності (мотиваційний, знаннєвий, технологічний, рефлексивний і творчий компоненти), яка була подана нами в попередній роботі [3], а також результати досліджень з формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів ЗВО (О. Суботенко [4], Н. Лобач [5], Т. Камаєва [6], Л. Петренко [7], В. Ягупов [8] та ін.).

У нашому дослідженні ми будемо використовувати такі **критерії інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук, як:** мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, рефлексивно-оцінний та креативний.

Беручи до уваги позитивний досвід використання математичної статистики в сучасних педагогічних дослідженнях (Л. Хоружа, В. Прошкін та ін. [213]), розглядаємо три рівні сформованості компонентів інформаційно-аналітичної компетентності: репродуктивний, достатній та просунутий.

Розроблені нами критерії, показники та рівні сформованості кожного з них уможливили з'ясувати вихідний стан інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук. Базою дослідження стали Університет імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро), Київський університет імені Бориса Грінченка, Сумський державний педагогічний університет імені А. Макаренка.

Усього протягом березня 2019 – лютого 2020 рр. було задіяно 169 студентів спеціальності «Комп'ютерні науки» різних курсів.

Почнемо з аналізу **мотиваційного компонента** інформаційно-аналітичної компетентності. За даними констатувального експерименту, у більшості респондентів достатній рівень (50,4%) і репродуктивний рівень (40,2). Так, у респондентів наявні певні професійні мотиви майбутнього бакалавра комп'ютерних наук – бажання стати конкурентоспроможним фахівцем, але не досить чітко сформовані. Студенти повільно прагнуть до оволодіння знаннями в галузі інформаційних технологій, аналітики, не завжди активні у застосуванні отриманих знань і вмінь в інформаційно-аналітичній діяльності. Далеко не у всіх студентів є прагнення до саморозвитку, самоствердження, самовираження в галузі інформаційних технологій. Вони загалом розуміють корисність інформаційно-аналітичної діяльності, але не досить добре орієнтуються в її різних аспектах. Майбутні бакалаври мають певний інтерес до інформаційно-аналітичної діяльності, але не всі чітко усвідомлюють її корисність у моделюванні, проєктуванні, розробленні та супроводі інформаційних технологій.

Студенти не досить розуміють важливість отримання певних результатів інформаційно-аналітичної діяльності як складника професійної діяльності. Не у всіх студентів досить сформована внутрішня впевненість, потреба в обов'язковому виконанні інформаційно-аналітичної діяльності. Вони мають певне ціннісне ставлення до процесу й результатів інформаційно-аналітичної діяльності, але не мають чітко вираженої інформаційної потреби. Разом із тим вони загалом розуміють соціальну значущість інформаційно-аналітичної діяльності.

Розглядаючи **знаннєвий компонент інформаційно-аналітичної компетентності**, виділимо подібні тенденції, що й у попередньому компоненті: достатній рівень (48,1%), репродуктивний рівень (45,6%). Студенти не досить чітко розуміються в способах, методах, підходах і технологіях реалізації інформаційно-аналітичної діяльності (мета, завдання, зміст, форми, методи, способи збору, аналітичного оброблення та систематизації інформації, формулювання висновків, що сприяють вирішенню проблем інформаційних технологій). Вони не досить орієнтуються в сучасних цифрових технологіях (види, переваги, характеристики, умови використання та ін.), нечітко розуміють роль і перспективи розвитку інформаційно-аналітичної діяльності.

Студенти слабо володіють базовими поняттями дослідження («інформація», «інформаційно-аналітична діяльність», «аналітика», «якісно-змістове перетворення інформації», «обробка

даних», «синтез», «комунікація», «засоби комунікації», «пошук інформації» та ін.), що пов'язані з інформацією, інформаційними процесами, технічними та програмними засобами реалізації інформаційних процесів у інформаційно-аналітичній діяльності. Майбутні бакалаври переважно розуміють технології застосування засобів ІКТ в інформаційно-аналітичній діяльності, але не досить чітко. Вони слабо володіють знаннями, що характеризують інформаційно-аналітичну діяльність (понятійно-категоріальний апарат інформаційно-аналітичної діяльності, історію її виникнення, методологію інформаційно-аналітичної діяльності, її місце в інформаційних технологіях, технології й методики реалізації інформаційно-аналітичної діяльності, умови, ресурси та засоби інформаційно-аналітичної діяльності тощо).

Проаналізуємо далі **технологічний компонент інформаційно-аналітичної компетентності**. За даними експерименту студенти мають переважно достатній рівень (45,7%) і репродуктивний рівень (46,7%). Установлено, що студенти опосередковано вміють здійснювати інформаційно-аналітичні дії (пошук, збір, зберігання, оброблення, поширення інформації). Вони не досить добре володіють засобами цифрових технологій, що необхідні для реалізації інформаційно-аналітичної діяльності. Студенти не зовсім упевнено володіють технологіями аналізу даних для вирішення професійних проблем. Не всі студенти здатні до аналізу, систематизації, узагальнення, подання отриманих результатів, вибору шляхів їх досягнення. Майбутні бакалаври не дуже чітко усвідомлюють дії інформаційно-аналітичної діяльності, перенесення їх до нестандартних ситуацій. Вони не зовсім ефективно використовують час для реалізації інформаційно-аналітичної діяльності.

У студентів не досить сформовані гностичні, проєктувальні, конструктивні, організаторські та комунікативні вміння, що сприяють реалізації проблем інформаційних технологій. Не всі студенти здатні використовувати основні методи, засоби інформаційно-аналітичної діяльності для прийняття рішень у результаті інформаційно-аналітичної діяльності тощо.

Аналізуючи **рефлексивний компонент**, зазначимо, що респонденти також мають переважно достатній (43,8%) або репродуктивний (51,2%) рівні відповідного компонента інформаційно-аналітичної компетентності. Установлено, що в студентів наявний певний розвиток професійно значущих здібностей (критичність, допитливість, оригінальність, швидкість прийняття рішень, глибина знань, ініціативність, самостійність), що є запорукою здійснення інформаційно-аналітичної діяльності. Не всі студенти готові до самоконтролю засвоєння інформаційно-аналітичних знань.

Не всі студенти здатні до самовдосконалення, рефлексії наявних умінь і навичок для реалізації інформаційно-аналітичної діяльності в галузі інформаційних технологій.

Студенти мають опосередковане професійне усвідомлення реалізації інформаційно-аналітичної діяльності, самооцінки її результативності, можливості корекції її результатів на різних етапах виконання. У студентів не досить розвинуто науково-професійне самовдосконалення, самореалізація, визначення пріоритетних напрямів інформаційно-аналітичної діяльності в галузі інформаційних технологій тощо. Майбутні бакалаври не досить вимогливі до себе та оточуючих у процесі реалізації інформаційно-аналітичної діяльності.

Останній компонент – **креативний**. Зазначимо, що студенти здебільшого мають достатній рівень (46,1%) і репродуктивний рівень (44,1%). Установлено, що студенти не досить наполегливі у разі вирішення нетипових завдань інформаційно-аналітичної діяльності. Вони переважно дотримуються професійно-етичних норм і принципів. Вони мають певний творчий саморозвиток, нестандартність у самопізнанні. Не всі студенти добре розуміють творчий характер інформаційно-аналітичної діяльності, важливість продукування нових ідей, творчий підхід до їх реалізації. У студентів наявний певний потенціал для розвитку нових і вдосконалення наявних методів, засобів, підходів вирішення проблем у галузі інформаційних технологій. Не всі студенти здатні до сприяння інноваціям, оригінальності розв'язання професійних завдань. Вони не прагнуть творчо застосовувати в професійній діяльності прогресивні надбання галузі інформаційних технологій. Студенти не досить готові продукувати нові ідеї, використовувати творчий підхід до їх реалізації. Вони не зовсім здатні до креативної діяльності в колективі.

У процесі проведених нами узагальнень науково-педагогічної літератури та результатів констатувального експерименту ми визначили проблемне поле наукового дослідження:

- важливість підготовки майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук, які мають достатній для професійної діяльності рівень інформаційно-аналітичної компетентності, але слабе врахування цього фактору в процесі університетської підготовки;
- недостатню розробленість технологій формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів, що враховують можливості проєктного навчання в університеті;
- недостатню розробленість педагогічного інструментарію як важеля, що сприяє залученню студентів до інформаційно-аналітичної діяльності в процесі фахової підготовки;
- відсутність у багатьох студентів мотивації до інформаційно-аналітичної діяльності, недостатне

розуміння її значущості в процесі виконання професійних завдань.

Висновки і пропозиції.

Розроблено критерії інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, рефлексивно-оцінний та креативний). Установлено, що більшість майбутніх бакалаврів мають достатній або репродуктивний рівень інформаційно-аналітичної компетентності. Це виразно демонструє тезу про те, що формуванню зазначеної компетентності приділяється не досить уваги в процесі фахової підготовки. Результатом є певна недооцінка з боку студентства важливості інформаційно-аналітичної компетентності для реалізації професійної діяльності. Загалом отримані результати дають змогу перейти до наступного етапу дослідження, пов'язаного з розробленням педагогічної технології формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук у процесі фахової підготовки.

Список використаної літератури:

1. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/65194/.
2. Зязюн І.А., Кравченко І.Ф., Кривонос І.Ф. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
3. Бабкін В.В. Мотиваційний компонент інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи* : збірник тез доповідей І Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (10 квітня 2020 року, м. Запоріжжя). Запоріжжя : АА Тандем, 2020. С. 10–12.
4. Субботенко О.А., Ильина И.В. Педагогическая модель формирования информационно-аналитической компетентности у обучающегося в ведомственном вузе. *Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2017. № 2 (42). URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/047-022.pdf>.
5. Лобач Н.В. Діагностика сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Г. Гнатюка*. 2018. № 1. С. 76–83.
6. Камаева Т.С. Формирование информационно-аналитической компетентности будущих экономистов в среднем профессиональном образовании : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Оренбург, 2018. 20 с.
7. Петренко Л. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : монографія. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2011. 476 с.
8. Ягупов В.В., Величко Н.О., Гириловська І.В., Гуралюк А.Г., Закатнов Д.О., Майборода Л.А., Паржницький В.В. Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ: теорія і практика : монографія. ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. 176 с.

Babkin V. Analysis of the initial level of information-analytical competence of students of the specialty "Computer science"

The article is devoted to the problem of identifying the real state of the formation of information-analytical competence of future bachelors of computer science. Criteria of information-analytical competence have been developed: motivational-value, cognitive, operational, reflexive-evaluative, and creative. The motivation-value criterion is characterized by the professional interest of bachelors of computer science in the analysis of information resources and processes, positive motivation to carry out information-analytical activities. The cognitive criterion is a set of knowledge about the nature and content of information-analytical activities of the future bachelor, reflects the amount of knowledge of modern informational technologies, methods, and tools for analyzing informational resources and processes. The operational criterion is characterized by the experience of analyzing educational tasks of professional orientation through comparison, structuring, evaluation, generalization, showing critical and independent thinking, creative approach to solving problems of information-analytical activities. The reflexive-evaluative criterion is described by the objective-critical self-analysis of educational (future professional) activity, the level of development of analytical abilities, and professionally significant qualities for performing analytical work. The creative criterion is characterized by understanding the creative nature of information-analytical activities, generation of new ideas, creative approach to their implementation, the presence of creative potential for the use of methods, means of information-analytical activities, etc. It is established that most future bachelors have a sufficient or reproductive level of information-analytical competence. This demonstrates the thesis that the formation of this competence is not given enough attention in the process of professional training. Prospects for further research are presented, which consist in the development of pedagogical techniques for the formation of information-analytical competence of future bachelors of computer science in the process of professional training.

Key words: information-analytical competence, formation, bachelor of computer sciences, observational experiment, professional training, university education.

М. Ю. Барна

доктор економічних наук, професор,
перший проректор
Львівського торговельно-економічного університету

Л. Г. Медвідь

кандидат економічних наук, професор,
професор кафедри бухгалтерського обліку
Львівського торговельно-економічного університету

ОСНОВНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем вищої школи – формуванню системи управління якістю закладу вищої освіти. Аналізуючи різні підходи до тлумачення сутності якості освіти, виявлено, що це поняття є досить неоднозначним та складним для інтерпретації, а більшість науковців у це поняття вкладають зміст двох аспектів: першого як результату освіти, другого як освітнього процесу. Одночасно досліджено, що предметом наукових дискусій є також сутність поняття «якість вищої освіти», хоча більшість учених розглядає його за трьома складниками: щодо якості результату, щодо якості освітнього процесу та щодо якості освітньої системи.

Відзначено, що якісна вища освіта насамперед повинна характеризуватися як високим рівнем знань, умінь, навичок та компетентностей випускників різних освітніх програм, так і глибиною особистісного розвитку майбутніх фахівців. Для цього більшість закладів вищої освіти запроваджують сучасні моделі управління якістю освіти відповідно до міжнародних стандартів якості вищої освіти, вимог чинного законодавства та для підвищення конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Узагальнюючи дослідження вчених та враховуючи досвід організації системи управління якістю у Львівському торговельно-економічному університеті виокремлені основні параметри якості вищої освіти та освітнього процесу. У ході дослідження визначено організаційно-методичні елементи системи внутрішнього забезпечення якості закладу вищої освіти, до яких віднесено: мету СВЗЯ, принципи, функції, завдання та процедури, що тісно пов'язані між собою, а зміст і прояв кожного з них визначає її формулювання іншого.

Зазначено також, що побудувати систему внутрішнього забезпечення якості у ЗВО означає не лише розробити та впровадити систему процесів та процедур із забезпечення якості освіти, до яких залучені всі працівники, а й сформувати певну організаційну структуру, яка є сукупністю структурних підрозділів та колегіальних органів, що забезпечують якість освітньої діяльності та якість вищої освіти закладу освіти шляхом реалізації покладених на них функцій. Запропоновано структуру системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти закладу вищої освіти.

Ключові слова: якість освіти, якість вищої освіти, система управління якістю, система внутрішнього забезпечення якості.

Постановка проблеми. Найважливіше багатство будь-якої держави – це людський капітал як головний фактор формування і розвитку інноваційної економіки й економіки знань, який формується у сфері освіти загалом та вищої освіти зокрема. Якісна вища освіта насамперед повинна характеризуватися як високим рівнем знань, умінь, навичок та компетентностей випускників різних освітніх програм, так і глибиною особистісного розвитку майбутніх фахівців. Нині Україна робить упевнені кроки до розбудови системи забезпечення якості вищої освіти, щоб сформувати довіру суспільства до закладів освіти та гарантувати високий рівень якості освітніх послуг.

Більшість закладів вищої освіти запроваджують сучасні моделі управління якістю освіти відповідно до міжнародних стандартів якості вищої освіти,

вимог чинного законодавства та для підвищення конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

Проте дослідження проблем запровадження системи управління якістю освіти та освітньою діяльністю тривають. Науковці намагаються розглянути різні аспекти освітнього процесу (філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні тощо) та розглядають якість освіти як сукупність властивостей, що визначають її здатність задовольняти відповідні потреби особистості, суспільства, держави відповідно до призначення [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми гармонізації національної системи вищої освіти до європейської, якості вищої освіти досліджували І. Анненкова, В. Байденко, В. Білокопитов, Я. Болюбаш, О. Зінченко,

В. Кремень, О. Ляшенко, О. Павлова, М. Степко, Ю. Чортюк та інші вітчизняні вчені.

Дослідженням сутності понять «якість освіти» та «якість вищої освіти» присвячено наукові праці низки вітчизняних учених: Г. Альохіної, Л. Белової, В. Бульби, В. Зуб'яка, І. Лаппо, В. Лугового, О. Поступної, І. Распотнюка, П. Сауха, Ж. Таланової, М. Тализіна, Т. Хлебнікової, Т. Хоруженко та ін.

Сутність поняття «якість освіти» аналізували В. Зуб'як, К. Коваль, І. Распотнюк, П. Саух, М. Тализін, А. Токман, Т. Хоруженко та інші. У роботах К. Коваль, В. Приходько, І. Распотнюк, М. Тализіна та А. Токман визначені чинники якості освіти.

Поняття «якість вищої освіти» висвітлені у працях Р. Кучми, Я. Яхніна, а підходи до забезпечення якості вищої освіти викладені у А. Хлебнікової. У дослідженнях В. Зайчук, Ю. Зінковського, В. Лугового, Г. Мірського і Ж. Таланової обґрунтовані параметри, інструменти ідентифікації та забезпечення якості вищої освіти.

Проблеми створення та впровадження систем якості у вищій освіті окреслені у роботах таких учених, як: О. Волков, Л. Віткін, Г. Хімічева, А. Зенкін, В. Белов, В. Логачов та інших.

Механізм управління якістю освіти досліджували В. Александров, С. Домбровська, В. Луговий, Т. Лукаш, С. Шевченко.

Усі наукові дослідження свідчать про актуальність проблем запровадження та організації системи управління якістю у закладах вищої освіти та необхідність їх подальших розробок.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розкриття сутності понять «якість освіти» та «якість вищої освіти» й обґрунтування основних засад формування системи внутрішнього забезпечення якості у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи різні підходи до тлумачення сутності якості освіти, бачимо, що це поняття є досить неоднозначним та складним для інтерпретації.

Так, у короткому термінологічному словнику інноваційних педагогічних технологій пропонується таке визначення якості освіти: «якість освіти – це рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається, на певному етапі відповідно до поставлених цілей; рівень забезпечення навчальної діяльності і надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу навчально-виховним закладом» [2].

Одночасно в енциклопедії освіти дається визначення з огляду на процес контролю за якістю освіти, а саме: «якість освіти (англ. – quality of education) – певна збалансована відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для

виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості» [3, с. 1017–1018].

Проте поняття «якість освіти» у науковій літературі має різні трактування та змістове наповнення. Нами узагальнено думки вчених щодо сутності якості освіти у табл. 1.

Узагальнюючи наведені визначення, варто зауважити, що у поняття «якість освіти» більшість науковців вкладають зміст двох аспектів: перший як результат освіти, другий як освітній процес. Саме такий підхід визначено чинним законодавством.

Так, відповідно до Закону України «Про освіту», якість освіти – це відповідність результатів навчання вимогам, установленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором щодо надання освітніх послуг [16]. Одночасно якість освітньої діяльності – це рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що гарантує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг [16].

Щодо якості вищої освіти, то у Законі України «Про вищу освіту» також визначається якість вищої освіти як «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» та якість освітньої діяльності як «рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань» [17].

Одночасно у трактуваннях учених якість вищої освіти розглядається в трьох аспектах: щодо якості результату, щодо якості освітнього процесу та щодо якості освітньої системи [18].

Такої ж думки дотримується Я. Яхнін, вказуючи, що «якість вищої освіти має три важливі аспекти: конструктивну якість курсу професійної підготовки, відповідну його змістовим первинним і організаційним можливостям; експлуатаційну якість, відповідну рівню реалізації навчального процесу; функціональну якість, відповідну мірі досягнення кінцевої мети професійної освіти фахівців» [19].

Узагальнюючи дослідження В. Андрущенка, М. Бойченка, Л. Горбунової, В. Зайчука, Ю. Зінковського, Г. Мірського, В. Ніколаєвського, І. Распотнюк, А. Токман, Т. Хлебнікової, І. Надольного та інших учених, урахувавши досвід організації системи управління якістю у Львівському торговельно-економічному університеті, нами виокремлені такі основні параметри якості вищої освіти та освітнього процесу, як:

– відповідність навчальних досягнень здобувачів вищої освіти державним освітнім стандартам;

Трактатування поняття «якість освіти» у науковій літературі

№ з/п	Автор	Визначення
1.	Г. Альохіна [4]	Якість освіти – це сукупність закладених ресурсів, освітнього процесу та його результату.
2.	В. Андрущенко [5]	Якість освіти можна розглядати як: загальнофілософську категорію, що є базисом для розвитку знань; процес осягнення знання, навчання та освіти, зорієнтований на якісні характеристики з позицій загальнонауковості; конкретно науковий складник – навчальна, педагогічна та освітня діяльність та її наслідки; кількісний складник, що через свої технологічні особливості виявляється в методах оцінювання знань та їх відповідності необхідним стандартам.
3.	С. Гончаренко [6]	Якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі. Тому цю категорію варто розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: освіта рухається до консолідації та інтеграції у світове співтовариство чи протистоїть йому, ставлячи власні інтереси понад усе.
4.	П. Дмитренко [7]	Якість освіти розглядається в двох аспектах: зовнішньому (якість результату освітнього процесу) та внутрішньому (характеристики системи забезпечення якості). Якість результату освітнього процесу відображає відповідність рівня підготовки випускників вимогам стандартів. Система забезпечення якості складається зі змісту освіти, рівня підготовки тих, хто навчається, викладацьких кадрів, навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення, використання освітніх технологій тощо.
5.	Р. Зуб'як [8]	Якість освіти є характеристикою системи освіти, яка відображає відповідність організованого процесу, досягнутих результатів та самої системи цілям, соціальним нормам, стандартам освіти, потребам споживачів.
6.	К. Коваль [9]	Якість освіти одні розглядають як суспільний ідеал освіченості людини; другі як результат її навчальної діяльності; треті як процес організації навчання та виховання; четверті як критерії функціонування освітньої системи.
7.	О. Локшина [10]	Якість освіти – це суспільна характеристика, а не предмет змагання чи політичний аргумент в оцінюванні розвитку держави на конкретному етапі її становлення. Тому суб'єкти освітнього процесу по-різному оцінюють його якість, зокрема через такі поняття, як «суспільний ідеал освіченості людини»; «процес організації навчання і виховання»; «результат навчальної діяльності»; «критерій функціонування освітньої системи». Якість освіти не може бути забезпечена ні на локальному, ні на загальнодержавному рівні без належної системи управління.
8.	Ю. Романенко [11]	У широкому сенсі якість освіти – це збалансована відповідність процесу, результату та освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти. У вузькому розумінні якість освіти зводиться здебільшого до переліку вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання.
9.	П. Саух [12]	Якість освіти – це багатовимірний комплекс соціальних норм і вимог до особистості та освітнього середовища, в якому відбувається розвиток особистості, та системи освіти, яка реалізує їх на всіх етапах навчання людини.
10.	М. Тализін [13], А. Токман, І. Распотнюк [14]	Якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, зокрема, якість потенціалу досягнення мети освіти, якість процесу формування та якість результату освіти, що сприяють формуванню особистісної компетентності.
11.	Т. Хоруженко [15]	Якість освіти відображає ступінь відповідності сукупності властивостей освітнього процесу та його результату певним нормам (стандартам) освіти. Результативною категорією якості освіти є якість підготовки фахівців, яка виявляється у певному комплексі компетенцій випускника.

– якість навчально-виховного процесу, що забезпечує рівень особистісного розвитку та формування соціальних якостей сучасного фахівця;

– динаміка індивідуальних досягнень здобувачів вищої освіти у самовизначенні, саморозвитку, самореалізації;

– позитивна мотивація студентів до навчання, готовність до пізнавальної діяльності, набуття професійної майстерності, участь у наукових дослідженнях, студентському самоврядуванні, соціальних програмах тощо;

– якість управління освітніми програмами з урахуванням потреб та побажань зовнішніх та внутрішніх стейкхолдерів;

– науковий потенціал та викладацька майстерність професорсько-викладацького складу;

– задоволеність здобувачів вищої освіти якістю й організацією навчального процесу;

– сучасне матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення навчального процесу з використанням сучасних освітніх технологій;

– наявність системи контролю й оцінювання навчання, викладання та організації освітнього процесу;

– співпраця з провідними зарубіжними закладами вищої освіти за програмами стажування, навчання, обміну, здобуття подвійного диплома тощо;

- формування академічної культури, дотримання професійних та етичних стандартів учасниками освітнього процесу, запобігання порушенням академічної доброчесності;

- визнання закладу вищої освіти в освітньому середовищі, підвищення його іміджу та рейтингових позицій серед освітніх установ.

Натепер підвищення якості освіти та освітнього процесу залежить від ефективності реформування системи вищої освіти загалом та запровадження сучасних систем управління якістю надання освітніх послуг кожним закладом вищої освіти зокрема.

Якщо вирішення проблем реформування галузі вищої освіти загалом майже повністю перебуває в компетенції державних органів влади, то питання модернізації СУЯ надання навчальних послуг – компетенція і завдання самих закладів вищої освіти [20, с. 6].

Однак, вирішуючи проблеми модернізації СУЯ надання навчальних послуг, усі ЗВО повинні дотримуватись вимог чинного законодавства, прийнятих державних стандартів та обов'язкових міжнародних рекомендацій.

При цьому потрібно враховувати, що основними світовими тенденціями в галузі забезпечення якості освітніх процесів є:

- розробка єдиних критеріїв і стандартів гарантії якості освіти (як приклад, документ «Стандарти і Директиви для агентств гарантії якості у вищій освіті на території Європи»);

- створення і впровадження систем якості ЗВО на базі різних моделей системи якості, включно з вимогами і рекомендаціями міжнародних стандартів ISO 9000, європейської моделі ТОМ тощо;

- створення, розвиток і гармонізація національних систем акредитації освітніх програм до вимог європейських країн;

- використання як процедур зовнішнього контролю освітнього процесу і його результатів на базі національних систем акредитації та атестації, так і внутрішньої самооцінки з використанням різних моделей [20, с. 7].

Запровадження цілісної системи управління якістю у закладах вищої освіти має:

- враховувати особливості управління якістю освіти у ЗВО;

- узгоджувати державні стандарти з особливостями управління якістю освіти у ЗВО;

- створювати дієвий зв'язок між усіма суб'єктами управління якістю освіти у ЗВО;

- вдосконалювати внутрішню нормативну документацію з управління якістю освіти у ЗВО.

На нашу думку, визначальним складником системи управління якістю (СУЯ) закладу вищої освіти є система внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості – СВЗЯ).

Організаційно-методичні елементи системи внутрішнього забезпечення якості закладу вищої освіти наведені нами на рис. 1.

Мета системи внутрішнього забезпечення якості полягає у підвищенні ефективності управління якістю освіти у закладі вищої освіти.

Система внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти закладу освіти ґрунтується на таких принципах:

- відповідності європейським і національним стандартам якості вищої освіти;

- максимального задоволення вимог та очікувань стейкхолдерів;

- автономії ЗВО, яка сприяє забезпеченню якості освітньої діяльності та якості вищої освіти;

- лідерства та персональної відповідальності керівників усіх рівнів;

- системного підходу до процесів освітньої діяльності та вищої освіти;

- професіоналізму та компетентності науково-педагогічних працівників та інших співробітників ЗВО;

- постійного моніторингу та підвищення якості освітнього процесу;

- студентоцентрованого навчання на основі компетентнісного підходу;

- залучення здобувачів вищої освіти, роботодавців та інших зацікавлених сторін до процесу забезпечення якості;

- відкритості інформації на всіх етапах забезпечення якості;

- прозорості та логічності процесів прийняття рішень;

- академічної доброчесності та наукової етики.

Зазначені принципи тісно пов'язані між собою, а зміст і прояв одного з них іноді визначає й формування іншого. Дотримання принципів системи внутрішнього забезпечення якості у закладі вищої освіти забезпечує її відповідність сучасним тенденціям і перспективам розвитку вищої освіти в Україні та в світі та ефективність функціонування системи управління якістю.

СВЗЯ закладу вищої освіти передбачає реалізацію таких функцій:

- аналітико-прогностичної, що передбачає аналіз можливості ліцензування нових спеціальностей; аналіз навчально-методичного забезпечення освітніх компонент; аналіз пропозицій з питань підвищення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти; аналіз пропозицій з розробки та супроводження освітніх програм, їхньої структури та змісту; аналіз стану зв'язків структурних підрозділів зі стейкхолдерами, зокрема роботодавцями; маркетингову діяльність, спрямовану на вивчення попиту роботодавців на фахівців за визначеними освітніми програмами; розроблення нормативних документів ЗВО з

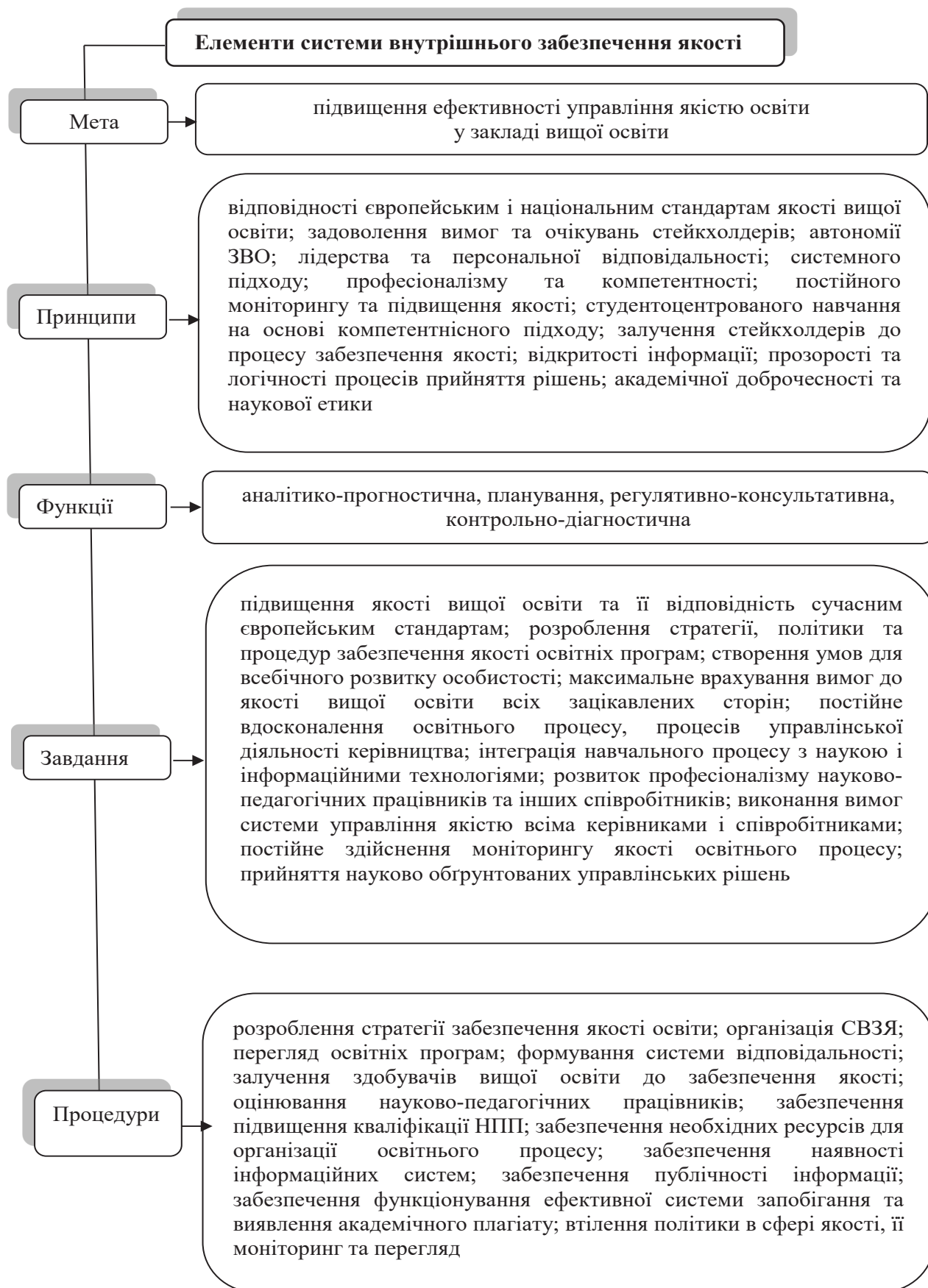


Рис. 1. Організаційно-методичні елементи системи внутрішнього забезпечення якості закладу вищої освіти

питань забезпечення якості на підставі моніторингу змін у законодавстві;

- планування, що передбачає перспективне та поточне планування графіка ліцензування спеціальностей та акредитації освітніх програм; планування заходів, спрямованих на удосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти;

- регулятивно-консультативної, що передбачає залучення стейкхолдерів до формування освітніх програм та аналізу якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти; надання консультативних послуг щодо підготовки ліцензійних та акредитаційних справ; проведення науково-методичних заходів (семінарів, конференцій) з питань забезпечення якості вищої освіти; розробку рекомендацій щодо планування структурними підрозділами закладу вищої освіти роботи із забезпечення якості вищої освіти та освітньої діяльності на навчальний рік;

- контроль-діагностичної, що передбачає аналіз відповідності змісту освітніх програм стандартам вищої освіти, моніторинг стану працевлаштування та кар'єрних траєкторій випускників за спеціальністю, контроль за якістю підготовки та оформлення ліцензійних й акредитаційних справ, контроль за врахуванням рекомендацій та зауважень після акредитації, контроль за дієвістю внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти, контроль за станом навчально-методичної та обліково-звітної документації на факультеті (інституті, кафедрі), контроль реалізації освітніх програм, моніторинг та їх періодичний перегляд, моніторинг якості навчально-методичного забезпечення, моніторинг якості науково-педагогічної діяльності професорського викладацького складу ЗВО, моніторинг якості та успіхів навчання здобувачів вищої освіти, опитування роботодавців про якість підготовки випускників ЗВО, опитування випускників щодо якості освітньої програми, опитування науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти щодо якості освітньої діяльності, підготовку узагальнених інформаційно-аналітичних матеріалів за результатами моніторингу роботи структурних підрозділів [21].

Усі функції взаємопов'язані і взаємно зумовлюють одна одну, створюючи єдиний управлінський цикл якості вищої освіти.

Запровадження системи внутрішнього забезпечення якості у закладі вищої освіти спрямоване на вирішення таких завдань:

- підвищення якості вищої освіти та її відповідність сучасним європейським стандартам на основі ефективного використання потенціалу ресурсів кожного підрозділу ЗВО, координації та консолідації зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу;

- розроблення стратегії, політики та процедур забезпечення якості освітніх програм, що реалізуються, імплементація студентоцентрованого підходу в проєктуванні та реалізації освітніх програм;

- створення умов для всебічного розвитку особистості і самоактуалізації здобувачів вищої освіти через реалізацію завдань гуманізації навчання і виховання;

- безперервне вивчення, прогнозування та максимальне врахування вимог до якості вищої освіти всіх зацікавлених сторін;

- постійне вдосконалення освітнього процесу, процесів управлінської діяльності керівництва, запровадження у закладі вищої освіти демократичних принципів управління, сучасних навчально-виховних та управлінських технологій;

- інтеграція навчального процесу з наукою та інформаційними технологіями, впровадження інноваційних технологій особистісно зорієнтованого навчання здобувачів вищої освіти;

- розвиток та підвищення професіоналізму науково-педагогічних працівників та інших співробітників, їх відповідальності й компетентності у сфері якості освітнього процесу шляхом створення умов для професійного зростання та підвищення кваліфікації;

- неухильне виконання вимог системи управління якістю всіма керівниками і співробітниками і безперервне її удосконалення;

- постійне здійснення моніторингу якості освітнього процесу, запровадження кваліметричних методик і процедур, посилення функцій контролю, удосконалення засобів оцінки якості освіти;

- прийняття науково обґрунтованих управлінських рішень, спрямованих на підвищення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти на основі аналізу повної та об'єктивної інформації.

Система внутрішнього забезпечення якості реалізується через виконання визначених, розроблених та запроваджених процедур:

- розроблення стратегії забезпечення якості освітньої діяльності та вищої освіти;

- організації системи забезпечення якості освітньої діяльності та вищої освіти;

- перегляду освітніх програм з визначеною періодичністю та постійним моніторингом;

- формування системи відповідальності всіх структурних підрозділів та співробітників за забезпечення якості;

- залучення здобувачів вищої освіти до забезпечення якості;

- щорічне оцінювання науково-педагогічних працівників та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному вебсайті;

- забезпечення підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників;

- забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу;

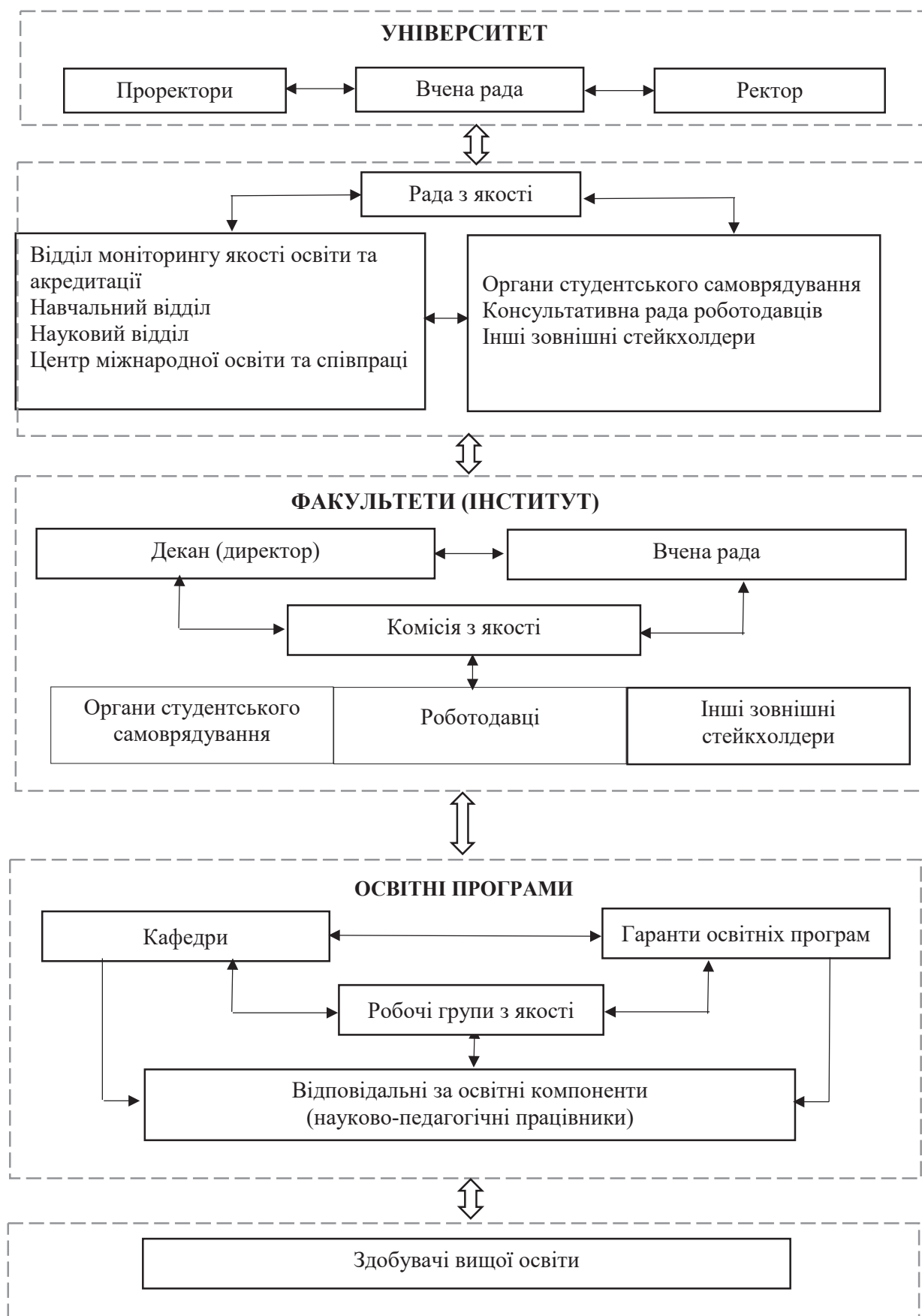


Рис. 2. Структура системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти ЗВО

- забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;
- забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації;
- забезпечення функціонування ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату;
- втілення політики в сфері якості, її моніторинг та перегляд.

Таким чином, система внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти формується з використанням системи процедур, які характеризуються єдністю та повнотою.

Проте побудувати систему внутрішнього забезпечення якості у ЗВО означає не лише розробити та впровадити систему процесів та процедур із забезпечення якості освіти, до яких залучені всі працівники, а й сформувати певну організаційну структуру, яка є сукупністю структурних підрозділів та колегіальних органів, що забезпечують якість освітньої діяльності та якість вищої освіти закладу освіти шляхом реалізації покладених на них функцій.

Структура системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти закладу вищої освіти наведена на рис. 2.

Особливе місце у вдосконаленні системи управління якістю закладу вищої освіти посідає процедура оцінювання СВЗЯ, яка має проводитися за такими напрямками, як:

- політика в сфері якості;
- розроблення і затвердження освітніх програм;
- процедура внутрішньої експертизи освітніх програм у ЗВО;
- студентоцентроване навчання, викладання та оцінювання;
- зарахування, досягнення, визнання та атестація здобувачів вищої освіти;
- викладацький склад;
- поточний моніторинг і періодичний перегляд освітніх програм;
- моніторинг успішності та навчальних досягнень здобувачів вищої освіти.

Для цього розробляється система індикаторів та показників оцінки СВЗЯ та для проведення моніторингу застосовуються засоби опитування всіх суб'єктів освітнього процесу та зацікавлених осіб.

Отже, для імплементації вимог чинного законодавства у сфері вищої освіти виникає необхідність запровадження сучасних систем управління якістю надання освітніх послуг кожним закладом вищої освіти.

Висновки і пропозиції. Різні підходи до трактування поняття «якість освіти» свідчать про багатоглибкість та різноплановість наукових поглядів з урахуванням двох аспектів: першого як результату освіти, другого як освітнього процесу.

Предметом наукових дискусій є також сутність поняття «якість вищої освіти», хоча більшість учених розглядає його за трьома складниками: щодо якості результату, щодо якості освітнього процесу та щодо якості освітньої системи.

На нашу думку, визначальним складником системи управління якістю закладу вищої освіти, що забезпечує її безперервне удосконалення, є система внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості). Запропоновані нами організаційно-методичні елементи системи внутрішнього забезпечення якості закладу вищої освіти дадуть змогу створити сучасне освітнє середовище, залучити всіх учасників освітнього процесу до його вдосконалення, забезпечити співпрацю із зовнішніми стейкхолдерами для підвищення довіри до закладу вищої освіти та його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

У подальших дослідженнях планується розглянути індикатори та показники оцінки системи внутрішнього забезпечення якості та методику проведення моніторингу ступеня відповідності форм, методів навчання та викладання принципам академічної свободи та студентоцентрованого підходу в навчанні; моніторингу потреб та ступеня задоволення здобувачів вищої освіти наданням освітніх послуг та роботою структурних підрозділів закладу вищої освіти; моніторингу рівня обізнаності щодо процедур дотримання академічної доброчесності, її популяризації в академічному середовищі та заходів щодо реагування на прояви академічної недоброчесності; моніторингу рівня реагування на прояви академічної недоброчесності та нульової толерантності до академічної недоброчесності у ЗВО; моніторингу рівня об'єктивності оцінювання контрольних заходів; моніторингу рівня залучення студентів до розробки і перегляду освітніх програм; моніторингу ступеня задоволеності студентів організацією процесу практичної підготовки та відповідності підприємства – бази практики вимогам програми практики; моніторингу визначення рівня навантаження студентів, моніторингу визначення рівня реалізації права на вибір навчальних дисциплін та можливості формування індивідуальної освітньої траєкторії тощо.

Список використаної літератури:

1. Хлебнікова Т.М. Кваліметричний підхід до вивчення якості вищої освіти. *Теорія та методика управління освітою*. Київ : Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2011. Вип. 5. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11hleqhe.pdf>.
2. Короткий термінологічний словник інноваційних педагогічних технологій. URL: <http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/zahody/6264-korotkij-terminologichnij-slovník-innovacijnix-pedagogichnix-technologij.html>.

3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Альохіна Г.М. Якість освіти у контексті сучасних трансформацій вищої освіти. *Вища освіта України*. Київ : Педагогічна преса, 2014. С. 124–127.
5. Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір : монографія / авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, І. Надольний та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. 220 с.
6. Гончаренко С.У. Головне – якість освіти. *Педагогічна газета*. 2006. № 3. С. 4.
7. Дмитренко П.В. Принципи управління якістю освіти. URL: http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_19/V19_3_9.pdf.
8. Зуб'як Р.М. Управління якістю підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості. URL: <http://tme.uuo.edu.ua/docs/2/09zubrlt.pdf>.
9. Коваль К. Змістові складники поняття «якість освіти». *Педагогіка та психологія*. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків : Курсор, 2011. Вип. 39. С. 37–41.
10. Локшина О.І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід. *Педагогіка і психологія*. 2013. № 1. С. 108–116.
11. Романенко Ю.А. Якість освіти: суть поняття та оцінювання. *Вісник НПУ ім. М.П. Драгоманова*. URL: <http://go.gl/F7B9Vc>.
12. Саух П.Ю. Якість освіти як індикатор рівня життя інформаційного суспільства. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2006. С. 3–7.
13. Тализін М. Проблеми якості освіти. Київ : Наукова думка, 2006. 112 с.
14. Токман А., Распотнюк І. Сутність і структура поняття «якість освіти у ВНЗ» у педагогічній літературі. *Освіта на Луганщині*. 2013. № 1. С. 25–29.
15. Хоруженко Т.А. Методичні засади моніторингу якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Чернігів, 2010. 21 с.
16. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р., № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua>.
17. Про вищу освіту : Закон України від 01.07. 2014 р., № 1556-VII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua>.
18. Кучма Р.М. Сучасні системи управління якістю вищої освіти в контексті вимог Болонського процесу. *Філософія. Політологія*. 2010. Випуск 94–96. С. 87–93.
19. Яхнін Я.К. Сучасні підходи до якості освіти. Київ : Наукова думка, 2010. 143 с.
20. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах : навчальний посібник : у 2 ч. Ч. 1: Теоретичні засади формування систем управління якістю надання освітніх послуг / кол. авт.; за заг. ред. чл.-кор. НАН України В.С. Загорського. Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2011. 136 с.
21. Методичні рекомендації щодо побудови інституційної структури внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у закладах вищої освіти. URL: http://blogs.kpi.kharkov.ua/v2/quality/wp-content/uploads/sites/25/2018/06/metod-recom_QUAERE.pdf.

Barna M., Medvid L. Basic principles of forming the system of internal quality assurance in higher education institution

The article is devoted to one of the current problems of higher education – the formation of a quality management system of higher education institutions. Different approaches to the interpretation of the essence of the quality of education have shown. This concept is quite ambiguous and difficult to interpret, and most scholars invest in this concept the meaning of two aspects: the first as a result of education, the second as an educational process. At the same time, it was researched that the subject of scientific discussions is also the essence of the concept of “quality of higher education”, although most scholars consider it in three components: the quality of results, the quality of the educational process and the quality of the education system.

It is noted that high-quality higher education should be characterized primarily by a high level of knowledge, skills, abilities and competencies of graduates of various educational programs, and the depth of personal development of future professionals.

For the majority of higher education institutions, the modern management model of quality education implements in line with international standards of quality higher education with current legislation and to improve competitiveness in the educational market. We summarized the research of scientists and took into account the experience of organizing a quality management system at Lviv University of Trade and Economics. We have identified the main parameters of the quality of higher education and the educational process. The research identified organizational and methodic elements of the system of internal quality assurance in higher education institutions, which include: the purpose of the system of internal quality assurance, principles, functions, tasks and procedures that are closely related, and the content and manifestation of these elements determine the formulation of the other.

The system of internal quality assurance in higher education institutions doesn't mean only to develop and implement a system of processes and procedures for quality assurance of education, which involves

all employees, but also to form a certain organizational structure, which is a set of structural units and collegial bodies, which provide the quality of educational activity and quality of higher education the educational institution by implementing the functions assigned to them. The structure of the system of internal quality assurance of educational activity and quality of higher education of higher education institution is offered.

Key words: *quality of education, quality of higher education, quality management system, system of internal quality assurance.*

УДК 378.018.8.011.3-051:796(430)(045)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.6>

О. О. Безкопильний

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
доцент кафедри теорії, методики фізичного виховання
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

С. В. Гречуха

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
доцент кафедри теорії, методики фізичного виховання
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

П. М. Гунько

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спортивних дисциплін
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

Німеччина є одним з ініціаторів та активним учасником процесу створення європейського простору вищої освіти і має значний досвід з питань професійної підготовки фахівців у нових соціокультурних умовах. У статті представлено особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури в Німеччині. Зазначено, що історичні традиції освіти Німеччини та провідна роль у світовій науці й освіті протягом кількох століть викликають інтерес з точки зору перспектив розвитку вищої освіти в Україні.

Метою статті є вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти Німеччини.

У роботі застосовано такі методи досліджень, як: компаративний аналіз, синтез, узагальнення, систематизація та конкретизація.

З'ясовано, що загальну координацію галузі освіти, професійної підготовки, вищої освіти, науки та культури провадить постійна Рада міністрів освіти і культури земель Федеративної Республіки. В окремих федеративних землях Німеччини сфера відповідальності за підготовку вчителів покладена на міністерство культури або міністерство освіти та науки.

Підготовка майбутніх учителів складається з університетської підготовки та стажування в школі. Основною дидактичною метою німецької вищої школи є розвиток творчої особистості вчителя. Особливості підготовки вчителів залежать від типу школи, у якій майбутній учитель буде мати право працювати: початковій, середній, основній середній, професійно-технічному училищі та старшій школі, школі для дітей з особливими потребами. Більшість студентів вибирає право обіймати дві вчительські посади.

На прикладі факультету наук про спорт і здоров'я при Технічному університеті Мюнхена та факультету спортивних наук університету Лейпцига розкрито зміст та особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Узагальнено, що в закладах вищої освіти Німеччини немає єдиної загальнодержавної системи професійної підготовки вчителів, кожна земля має власну структуру закладів вищої освіти, у яких підготовка майбутніх учителів фізичного виховання відбувається на основі врахування потреб системи загальної середньої освіти країни. У Німеччині наявна як традиційна система організації підготовки вчителів фізичної культури з отриманням кваліфікації вчителя, так і нова багаторівнева, що включає підготовку бакалаврів і магістрів.

Ключові слова: вища освіта, майбутні вчителі фізичної культури, підготовка, Німеччина.

Постановка проблеми. Система підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти Німеччини впродовж багатьох років викликає неослабний інтерес у педагогів і вчених різних країн, що зумовлене багатими історичними традиціями освіти, провідною роллю у світовій науці й освіті протягом кількох століть, крім того, Німеччина – один з ініціаторів та активний учасник процесу

створення європейського простору вищої освіти і має значний досвід з питань професійної підготовки фахівців у нових соціокультурних умовах.

Дослідження системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури в Німеччині дасть змогу осмислити перспективи та напрями розвитку вищої освіти в Україні відповідно до вимог сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вчені (О.Ю. Ажиппо, П.Б. Джурицький, Є.А. Захаріна, Р.В. Клопов, В.М. Мазін, Л.П. Суценко, О.В. Тимошенко, Б.М. Шиян та ін.) приділяли особливу увагу з'ясуванню теоретико-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів та фахівців фізичної культури і спорту у закладах вищої освіти України.

Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у зарубіжних країнах розкрито у роботах О.М. Войтовської, Є.А. Захаріної, Л.І. Іванової, Н.І. Степанченко та ін.

Участь Німеччини в процесі створення європейського простору вищої освіти, реформування у зв'язку з цим національної системи освіти, зокрема процесу підготовки вчителів, є однією з найактуальніших проблем у сучасному німецькому суспільстві. Різні аспекти підготовки учителів розглянуто в роботах учених Німеччини: А. Binnenbruck, D. Bosse, T. Jacoby, G. Kirk, B. Mišicová, C. Schaefers, E. Terhart та ін.

Мета статті – вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти Німеччини.

У роботі застосовано такі методи досліджень, як: компаративний аналіз, синтез, узагальнення, систематизація та конкретизація.

Виклад основного матеріалу. Загальну координацію галузі освіти, професійної підготовки, вищої освіти, науки та культури провадить постійна Рада міністрів освіти і культури земель Федеративної Республіки Німеччина, якою у 2004 та 2008 рр. було розроблено та прийнято стандарти освіти вчителів. Стандарти визначають компетенції, що повинні бути сформовані в результаті професійної підготовки вчителів [1; 2]. У системі педагогічної освіти Німеччини є загальні аспекти, що стосуються: першого рівня підготовки в мультидисциплінарному університеті, навчання в магістратурі (другий університетський рівень), другого етапу підготовки у формі практичної педагогічної підготовки на посаді викладача-стажиста, складання другого національного іспиту, звернення до органів державної експертизи кандидатів на посаду вчителя, довічна зайнятість на посаді державного службовця.

Закони та нормативні акти окремих федеративних земель є наступною ланкою документів, що регламентують підготовку вчителів у Німеччині, вони стосуються навчання, іспитів, першого державного іспиту, іспитів на отримання ступеня бакалавра і магістра, педагогічної практики та стажування. У кожній із федеративних земель ця сфера відповідальності покладена на міністерство культури або міністерство освіти та науки.

Підготовка майбутніх учителів відбувається в декілька етапів (університетська підготовка та стажування в школі – практична підготовка).

На першому етапі майбутні вчителі здобувають базові професійні компетенції. Під час практичної підготовки майбутній учитель повинен навчитися застосовувати теоретичні знання в професійній діяльності. Головне завдання практичної професійної підготовки – розвиток творчої особистості вчителя, що і є основною дидактичною метою німецької вищої школи.

У більшості німецьких земель спостерігаємо розподіл підготовки вчителів залежно від типів шкіл. Особливості підготовки залежать від типу школи, у якій майбутній учитель буде мати право працювати: початковій школі (Grundschule), середній школі (Realschule), основній середній школі (Hauptschule), професійно-технічному училищі (Berufsschule) та старшій школі (Gymnasium), окремим типом школи є школа для дітей з особливими потребами (Förderschule) [2].

На практиці більшість студентів вибирає право обіймати дві вчительські посади. Здобувши освіту в університеті, залежно від того, який вид підготовки і тип школи вибрали студенти, вони можуть здобути різні вчительські посади, такі як:

- учитель початкової школи – завершення навчальної програми бакалавра (7 семестрів, 210 балів за ECTS). Навчання орієнтоване не лише на вивчення основного предмета, а й на педагогічну підготовку. Курс закінчується першим державним іспитом або шляхом отримання відповідної академічної кваліфікації;

- учитель із правом викладання в початковій та середній школі (7 семестрів, 210 кредитів ECTS). Цей тип навчання також орієнтований на вивчення основного предмета (одного чи двох) та педагогічну підготовку. Курс закінчується першим державним іспитом або шляхом отримання відповідної академічної кваліфікації;

- учитель із правом викладання на всіх рівнях середньої школи (7 семестрів, 210 кредитів ECTS). Навчання також зосереджено на вивченні предмета (одного чи двох) та педагогічній підготовці у співвідношенні 2:1. Курс закінчується першим державним іспитом або шляхом отримання відповідної академічної кваліфікації;

- учитель із правом викладання в старшій школі та гімназіях (6 семестрів за навчальною програмою бакалавра, 4 семестри за магістерською програмою навчання, загалом 300 кредитів ECTS). Підготовка зосереджена на вивченні предметів (мінімум 180 кредитів ECTS) та педагогічній підготовці (практиці). Курс закінчується першим державним іспитом або отриманням відповідної освітньої кваліфікації – ступеня магістра [3, с. 4].

Постійна увага вчених і практиків Німеччини до вдосконалення якості підготовки вчителів, безперечно світове лідерство в розвитку шкільного, олімпійського та професійного спорту зумовлює особливу зацікавленість та заслугове на

вивчення досвіду підготовки майбутніх учителів фізичної культури цієї країни.

У Німеччині натепер є більше 60 закладів вищої освіти, що займаються професійною підготовкою майбутніх учителів фізичної культури. Її реалізують не тільки педагогічні університети, але й спеціалізовані навчальні заклади, спортивні факультети при різних університетах (загальноосвітніх, технічних), вищих професійних школах. У більшості федеральних земель готують педагогічні кадри за новою дворівневою системою бакалавр-магістр [4].

Для прикладу докладніше розглянемо підготовку майбутніх учителів фізичної культури в одній із найбільших земель Німеччини – Баварії, де навчальні курси з підготовки вчителів фізичної культури ґрунтуються на законі «Правила першого екзамену для вчителів державних шкіл» (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) [5]. Залежно від виду підготовки учителі фізичної культури можуть викладати в початковій, середній, професійній школі та гімназії. Майбутній учитель фізичної культури додатково до спортивної спеціальності повинен пройти навчання за програмою ще одного шкільного предмета та дворічну практичну підготовку (стажування) в школі.

Розглядаючи підготовку майбутніх учителів фізичної культури в спеціалізованих університетах землі Баварія, зауважимо, що в багатьох баварських університетах є різні програми з підготовки вчителів за спеціальністю «Фізичне виховання», що пов'язано з типом школи та посадою вчителя, яку вибрав абітурієнт.

Так, наприклад, на факультеті наук про спорт і здоров'я при Технічному університеті Мюнхена загальною метою навчання є підготовка майбутнього вчителя, який би міг, орієнтуючись на учня й користуючись різними набутими спортивними й науковими знаннями, планувати, проводити й аналізувати урок фізичної культури. Цій концепції сприяють модулі, пов'язані з різними компетенціями: викладання і навчання, зміцнення здоров'я, науки про тренування й рухи, дидактичні компетенції в різних видах спорту [6].

Підготовка майбутніх учителів фізичної культури початкової й середньої школи на факультеті спорту і наук про здоров'я в Технічному університеті Мюнхена регламентована Законом Баварії «Правила першого державного іспиту на посаду вчителя в державних школах» (LPO I) [5] від 13 березня 2008 року і Законом «Правила другого державного іспиту на посаду вчителя в державних школах» (LPO II) від 28 жовтня 2004 року [7]. Навчання за спеціальністю «Фізичне виховання початкової і середньої школи» в Технічному університеті Мюнхена має двофазну структуру. Відповідно до § 20 розділу 2 LPO I перша фаза триває протягом семи семестрів і закінчується

складанням першого державного іспиту. Перша фаза проходить за модульною структурою, обсяг навчального навантаження становить 69 кредитів. Для посади вчителя початкової й середньої школи необхідні 54 кредити в професійно-науковій галузі (згідно з § 22 (абзац 2 d) LPO I) та 12 кредитів у професійно-дидактичній сфері (згідно з § 22 (абзац 2 e) LPO I). Відповідно до § 22 (абзац 1 h) LPO I додатково потрібно отримати 15 кредитів у разі вивчення двох предметів.

У другій фазі навчання необхідно пройти стажування чи педагогічну практику, що триває 24 місяці [7]. Змістом стажування передбачено такі розділи роботи, як самостійне викладання предмета (8 годин на тиждень), практика викладання під керівництвом учителя (10 годин на тиждень), семінарські заняття (10 годин на тиждень). Наприкінці практики кандидат на посаду вчителя складає другий державний іспит.

На офіційному сайті факультету наук про спорт і здоров'я при Технічному університеті Мюнхена представлено програми підготовки майбутніх учителів фізичної культури для шкіл різного типу [8], таких як: гімназія (Gymnasien), середня школа (Realschulen, Mittelschulen), початкова школа (Grundschulen), професійно-технічна школа (Berufsschule).

Для більш глибокого розуміння особливостей підготовки майбутніх учителів фізичної культури розглянемо навчальний план підготовки майбутніх учителів для середньої школи (2019 року).

Навчальний план розрахований на сім семестрів та складається з трьох розділів: обов'язкові навчальні дисципліни, обов'язкові навчальні дисципліни за вибором, факультативні дисципліни за вибором.

Обов'язкові навчальні дисципліни розділено на дванадцять модулів: спорт, спортивна освіта та спортивна наука; основи розвитку ігрових здібностей учнів; розвиток основних ігрових навичок учнів; формування відчуття тіла та рухів, основи науки про формування рухів; застосування та аналіз досвіду тіла та рухів у студентів; формування досвіду тіла та рухів у студентів; поняття та аналіз здоров'я в школі; проектування навчально-виховного процесу; основи організації та популяризації здорового способу життя в школах; психологічні основи формування компетентностей учнів; екзаменаційний модуль «Спортивні ігри»; екзаменаційний модуль «Індивідуальні види спорту».

Обов'язкові навчальні дисципліни за вибором складаються із таких двох модулів, як: організація процесу викладання спортивних ігор у контексті різних напрямів освіти; теорія та методика формування рухових навичок учнів.

Факультативні навчальні дисципліни за вибором розділено на сім модулів, такі як: організація навчально-виховного процесу в школі; методика

наукових досліджень у галузі шкільного спорту; профілактика та зміцнення здоров'я в школі; спортивна освіта; розвиток та застосування знань про навчання рухів у школі; стажування під час практики; екзаменаційний колоквиум, що передбачає підготовку до письмового державного іспиту: «Навчання та теорія руху», «Спортивна педагогіка та дидактика», «Спортивна медицина та біологія».

Окремим прикладом підготовки майбутніх учителів фізичної культури може бути один із найбільших і найстаріших вишів Німеччини – університет Лейпцига, факультет спортивних наук. Навчання бакалаврів має на меті підготувати вчителя середньої, спеціалізованої школи та гімназії за основною спеціальністю «Фізичне виховання», тобто «Полівалентний бакалавр – учитель з основною спеціальністю «спорт». Після закінчення навчання випускнику присвоюють звання бакалавра, термін навчання становить 6 семестрів, кількість кредитів, які він повинен отримати, – 180 ESTC, із них мінімум 60 ESTC з предмета «Фізичне виховання». Упродовж усього навчання студенти проходять модулі за основною спеціальністю – «Фізичне виховання» (60 ESTC), модулі з другої професії (60 ESTC), загальноосвітні (30 ESTC) і професійно-дидактичні (20 ESTC) модулі, загалом 170 ESTC. Крім теоретичного навчання, студенти проходять практику в школі: відвідують і проводять заняття. Також навчання доповнене вибірковими модулями. Наприкінці навчання студенти пишуть бакалаврську роботу за спеціальністю – наукову роботу, у якій розглядають і пояснюють якусь проблему в галузі фізичного виховання (10 ESTC) [9].

Програма з підготовки магістра (учителя з основною спеціальністю «Фізичне виховання») готує вчителів для спеціалізованих, середніх шкіл та гімназій. Тому в програмі з підготовки магістра зміст навчання відповідає типу школи, яку вибирає студент. Студенти, які вибрали посаду вчителя в спеціалізованих школах, поглиблено вивчають педагогічні, гуманітарні та суспільствознавчі дисципліни, а також спеціальні науки про рух і тренування в різних видах спорту, для отримання права на посаду вчителя середньої школи та гімназії додатково вивчають природничі та спортивно-медичні дисципліни, процес підготовки передбачає практичні заняття в школі. Навчальна програма на здобуття ступеня магістра з основною спеціальністю «Фізичне виховання» готує випускників до стажування й дає змогу скласти другий державний іспит. Паралельно з цим студенти (середня школа, гімназія) після відповідної заяви можуть записатися на курс викладача і тренера професійного спорту з правом викладання в спортивних школах, у школах із поглибленим вивченням фізичного виховання.

Цей курс надає студентам право займатися в майбутньому тренерською діяльністю в різних спортивних організаціях.

Загальний термін навчання на здобуття ступеня магістра становить 4 семестри. Кількість кредитів, які повинен отримати студент, – 120 ESTC, із них 20 ESTC – для майбутніх учителів спеціальних шкіл та 40 ESTC – для вчителів середніх шкіл та гімназій за спеціальністю «Фізичне виховання» [9].

Висновки. Вивчення специфіки підготовки майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти Німеччини показав, що в країні немає єдиної загальнодержавної системи професійної підготовки вчителів, оскільки кожна земля має власну структуру закладів вищої освіти, у яких підготовка майбутніх учителів фізичної культури відбувається на основі врахування потреб системи загальної середньої освіти країни. У Німеччині наявна як традиційна система організації підготовки вчителів фізичної культури з отриманням кваліфікації вчителя, так і нова багаторівнева, що включає підготовку бакалаврів і магістрів. Традиційна система підготовки майбутніх учителів фізичної культури має двофазну структуру: теоретичну і практичну (стажування в школі), кожна з яких завершується складанням державного іспиту. Нова дворівнева система підготовки за освітніми ступенями «бакалавр» і «магістр» складається з університетської підготовки і практики в школі та передбачає навчання в обсязі певної кількості кредитів ESTC із присвоєнням відповідної кваліфікації.

Список використаної літератури:

1. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin, 2019. 135 s.
2. Tsujino K. An Outsider's Viewpoint of Germany's Teacher Education Reform: What Kind of Influence Was Brought by Teacher Education Standards? *Journal of the International Society for Teacher Education*. 2015. Vol. 19, No. 1. Pp. 85–96.
3. Mičicová B., Šamová M. Příprava budoucích učitel. *Kancelář Poslanecké sněmovny, Parlamentní institut*. 2016. 369 s.
4. Sachstand in der Lehrerbildung : Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 20.12.2011. URL: http://www.gew-berlin.de/documents_public/121107_Lehrerbildung_Uebersicht2012_pdf.pdf (дата звернення: 30.04.2020).
5. Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I–LPO I). 2008. Vom 13.
6. Studium des Unterrichtsfachs Sport für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen – neue

- LPO I (ab WS 2010/11) URL: <http://www.sp.tum.de/studium/studiengaenge/lehramt-grund-und-hauptschule-unterrichtsfach/> (дата звернення: 05.02.2020).
7. Ordnung der Zweiten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung II – LPO II). 2004. Vom 28.
8. Studiengänge der Fakultät für Sport- und Gesundheitswissenschaften URL: <https://www.sg.tum.de/studium/studierende/studiengaenge/> (дата звернення: 26.03.2020).
9. Leipzig University URL: <http://www.spowi.uni-leipzig.de/%20studium/master/> (дата звернення: 20.04.2019).
-

Bezcopylny O., Hrechukha S., Gunko P. Specificity of the future teachers of physical culture preparation in the higher education establishments of Germany

Germany is one of the initiators and an active participant of the European higher education space creation process and has a considerable experience in issues of the professional preparation of the specialists in new sociocultural conditions. The peculiarities of the future teachers of physical culture preparation in Germany are presented in the article. It has been stated that the historical traditions of education and the leading role in the World science and education of Germany during several centuries cause interest from the point of view of the higher education development in the Ukraine perspectives.

The aim of the article is the study of the professional future teachers of physical culture preparation peculiarities in the higher education establishments of Germany.

Such methods of study as the comparative analysis, the generalization synthesis, systematization and concretization are used in the work.

It has been cleared out, the permanent Council of the education and culture ministers of the Federal Republic lands holds the general coordination of the education area, professional preparation, higher education, science and culture. The sphere of the responsibility for the teachers' preparation is laid on the ministry of culture or the ministry of education and science in particular federal lands of Germany.

Future teachers' preparation consists of the University preparation and a tentative work at school. The main didactic aim of the German higher school is the development of the creative personality of the teacher. The peculiarities of the teachers' preparation depend on the type of the school at which the future teacher will have the right to work: primary, secondary, the main secondary, professional-technical school and higher school, school for the children with special needs. The majority of the students choose the right to fill two teacher's vacancies.

The contents and peculiarities of the professional future teachers of physical culture preparation are revealed on the example of the sciences about sport and health school of the Munich Technical University and the sporting sciences school of the Leipzig University.

It has been generalized that there is no unified common state system of the professional preparation of teachers in the higher education establishments of Germany, each land has its own structure of the higher education establishments, in which future teachers of physical education preparation takes place based on the consideration of the countries general secondary education system's needs. In Germany there exist both traditional system of the teachers of physical culture preparation organization with obtaining the teacher's qualification and a new multi-leveled one including the preparation of bachelors and masters.

Key words: *higher education, future teachers of physical culture, preparation, Germany.*

О. П. Безлуцькакандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри гуманітарних дисциплін
Херсонської державної морської академії

ПСИХІЧНА СТІЙКІСТЬ МАЙБУТНІХ МОРЯКІВ ЯК ОСНОВА ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

У статті розглядаються такі поняття, як «стресостійкість» та «психологічна стійкість» у морській галузі. Звернено увагу на існування різних видів стійкості, зокрема: вольової, емоційної, емоційно-вольової, морально-психологічної, нервово-психологічної, психологічної, соціально-психологічної, стресостійкості, стійкості до навантажень та ін. Зазначено, що, незважаючи на значну кількість досліджень з такої проблематики, актуальною залишається проблема формування психологічної стійкості та стресостійкості майбутніх моряків під час навчання у морському закладі вищої освіти. Здійснено аналіз основних стрес-факторів, негативних чинників, прихованого тиску та конфліктних ситуацій, що можуть впливати на поведінку членів морських екіпажів. Обґрунтовується необхідність вирішення проблеми підвищення рівня стресостійкості та психологічної стійкості фахівців річкового та морського транспорту. Проаналізовано компетентнісні вимоги IMO MODEL COURSE та конвенції International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW) 78/95 до морських фахівців та основні причини виникнення психологічного стресу у моряків (за версією Австралійського агентства з безпеки). Наголошується на необхідності формування психічної стійкості майбутніх фахівців морської галузі до діяльності в екстремальних умовах ще під час їх навчання у морському закладі вищої освіти. Серед дисциплін, у процесі вивчення яких формується психологічна стійкість, виокремлено «Психологію» та «Менеджмент морських ресурсів». Вказано, що формування психологічно важливих умінь та навичок відбувається засобами: психодіагностики, тренінгів, рекреації, катарсису, самоменеджменту, тренажерної підготовки. Доведено, що психологічна стійкість та стресостійкість дадуть змогу майбутнім морякам підготуватися до роботи в екстремальних умовах судна; зменшать ризики виникнення аварій, помилкових дій та конфліктних ситуацій; дадуть змогу майбутнім морякам попереджувати виникнення неконтрольованих емоційних станів; допоможуть професійно приймати рішення як у звичайних, так і в екстремальних ситуаціях; зменшать прояв «людського фактору» на морі.

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі є експериментальне дослідження визначення ролі сформованості стресостійкості та психологічної стійкості у майбутніх судових офіцерів.

Ключові слова: стресостійкість, психологічна стійкість, морські фахівці, екстремальні ситуації.

Постановка проблеми. Ефективна підготовка фахівців річкового та морського транспорту передбачає не лише набуття теоретичних знань та практичних навичок, але і формування психічної стійкості, від якої багато в чому залежить надійність сучасного судноплавства.

Передусім, необхідно враховувати особливості професії моряка, що характеризується раптовим виникненням ризиконебезпечних та не прогнозованих екстремальних ситуацій. Для швидких, точних, безпомилкових дій в екстремальних умовах фахівці річкового та морського транспорту повинні заздалегідь готуватися до можливих проявів функціональних станів на борту, щоб допомогти собі та своїм колегам протистояти впливу різноманітних стрес-факторів, зберігаючи при цьому психічне здоров'я, працездатність, культуру безпеки, адекватну та своєчасну реакцію, тим самим знизивши рівень аварійності. Коли моряк є психологічно стійким це дасть змогу приймати виважені рішення в будь-якій ситуації, адаптува-

тися до різних умов праці, продуктивно працювати в мультикультурному колективі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Проблему психічної стійкості майбутніх фахівців екстремальних професій вивчали О. Бандурка, С. Беляков, В. Бодров, В. Кіслов, О. Лазоренко, В. Лебедєв, М. Мефодьєва, В. Молотай, І. Окуленко, І. Приходько, Н. Сторожук та ін. Своєю чергою аспекти процесу формування професійно важливих теоретичних знань та практичних навичок майбутніх фахівців річкового та морського транспорту присвячено роботи М. Бабишеної, О. Безбаха, В. Дмитрієва, С. Глікман, В. Онищука, І. Сокола, В. Чернявського, М. Шермана та ін. Психологічну готовність майбутніх моряків до роботи в екстремальних умовах розглядали П. Беланже, В. Березовська, Г. Броневицький, О. Даніленко, Т. Зайцева, С. Козик, Г. Криворотько, А. Побідаш, О. Сорока та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз праць вищезгаданих науковців дає змогу констатувати, що актуальною

залишається проблема формування психологічної стійкості майбутніх фахівців річкового та морського транспорту під час навчання у морському закладі вищої освіти.

Мета статті – провести теоретико-методологічний аналіз поняття «психологічна стійкість» та аналіз методів підвищення стресостійкості майбутніх моряків.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі поняття «стійкість» використовують під час опису психіки, особистості, особистісних рис, психічних властивостей та поведінки [1, с. 3–4]. Розрізняють різні види стійкості: вольову, емоційну, емоційно-вольову, морально-психологічну, нервово-психологічну, психологічну, соціально-психологічну, стресостійкість, стійкість до навантажень та ін.

Своєю чергою під «психологічною стійкістю» розуміють здатність особистості до урівноваженості, супротиву, змугу протистояти життєвим труднощам, несприятливому тиску обставин, зберігати здоров'я і працездатність у різних випробуваннях [6, с. 226–227]. В. Петровський визначає психологічну стійкість як «здатність протистояти зовнішнім впливам, слідуючи своїм намірам і меті» [4, с. 8]. М. Тишкова вважає, що психологічна стійкість залежить від здатності людини адекватно сприймати ситуацію, незважаючи на стрес-фактори, та успішно досягати поставлених цілей [5, с. 28]. Б. Душков, А. Корольов та Б. Смірнов розглядають психологічну стійкість як «збереження продуктивного функціонування психіки в короткочасній або тривалій напруженій ситуації», що, своєю чергою, є передумовою «подолання труднощів, активного і безпомилкового виконання завдань у складній обстановці» [7]. Погоджуємося із думкою Н. Ліба та М. Марценюк, що психологічна стійкість забезпечує успішність професійної та навчальної діяльності, соціальних відносин та поведінки, а також сприяє благополуччю особистості та підвищує рівень її здоров'я [3, с. 131]. Узагальнення теоретичних аспектів досліджуваної проблеми дає змогу нам стверджувати, що психологічна стійкість забезпечує стійкість людини до функціональних станів і стресогенних впливів проблемних та екстремальних ситуацій, що є необхідним у професійній діяльності фахівців річкового та морського транспорту.

Психологічна стійкість посідає особливе місце в професійній діяльності моряка і є своєрідним показником готовності до роботи в екстремальних умовах судна. Психологічна стійкість працівника морського та річкового транспорту – це інтегрована психологічна властивість особи як різновид психічних явищ, що забезпечує високий рівень її психічного реагування, що дає змогу моряку свідомо протистояти негативному впливу

на нього різного роду психотравмуючих та прямих стрес-факторів.

У відповідності до IMO MODEL COURSE фахівці річкового та морського транспорту повинні володіти такими вміннями та навичками: вміти забезпечувати високий рівень емоційно-вольової стійкості і приймати професійні рішення; вміти діяти відповідно до нормативних інструкцій щодо подолання екстремальної ситуації; вміти оцінювати ситуацію, яка раптово виникла, та аналізувати її, формувати моделі рішень і вибирати з них кращий варіант; бути здатним пристосовуватися до нових ситуацій; вміти швидко аналізувати нову ситуацію, виділяти її позитивні моменти, на основі гнучкості мислення вибирати шляхи виходу з кризової ситуації тощо.

Фахівці річкового та морського транспорту змушені цілодобово перебувати на борту судна в умовах постійного впливу психотравмуючих факторів та ризиків, що вимагає від них професійної готовності та психічної стійкості до діяльності в екстремальних умовах, яка визначає ефективне застосування набутих компетентностей і відображає стан концентрації особистісного потенціалу моряка, його внутрішню культуру безпеки та налаштування на якісне виконання професійної діяльності.

Австралійське агентство з безпеки (AMSA) склало список основних причин психологічного стресу у моряків: розлука з друзями та самотність на борту; відсутність повноцінного сну; погане харчування; досить часті інспекції та перевірки у портах; зміни складу екіпажу кожні кілька місяців; екстремальні температури; погані погодні умови впродовж тривалого часу; клаустрофобія; монотонність роботи; депривація (сенсорна, інформаційна, емоційна, сексуальна тощо); сімейно-побутові стресори; економічні та комерційні стресори (як не залишитися без роботи, виплата заробітної плати); гіпо- і гіпертермія та інше. Тож психологічно нестійка людина може потрапити в ситуацію самоіндукції негативного стану, що збільшить прояви нестійкості та перешкоджатиме ефективному виконанню професійних обов'язків [8].

З огляду на це формування психічної стійкості майбутніх фахівців морської галузі до діяльності в екстремальних умовах є одним із провідних завдань їхньої підготовки під час навчання у морському закладі вищої освіти.

Психологічна підготовка фахівців річкового та морського транспорту спрямована на формування стійкості до: стрес-факторів, що сильно впливають на психіку моряка (обмежене середовище, мультикультурний екіпаж, розлука з близькими і т.д.); негативні чинники професійної діяльності (невизначеність, дефіцит часу, відповідальність, екстремальність тощо); прихованого тиску; конфліктних ситуацій та ін.

Велика кількість непередбачуваних ситуацій, а іноді й таких, що загрожують життю, вимагає від екіпажу вміння володіти собою, швидко оцінювати ситуацію та приймати найбільш правильні рішення, що сприятиме ефективності професійної діяльності і зменшить імовірність виникнення екстремальних ситуацій.

Підвищити стресостійкість, ознайомитися із методами збереження позитивного психологічного стану і зміцнити власне здоров'я майбутні моряки можуть під час вивчення дисциплін «Психологія» та «Менеджмент морських ресурсів».

Опановуючи вищезазначені курси, майбутні моряки вчаться управляти стресогенною ситуацією, управляти своїм станом в умовах замкненого простору судна та відновлюватися після стресу.

Формування психологічно важливих умінь та навичок відбувається засобами: психодіагностики (спостереження, бесіда, тестування); тренінгів з розвитку професійної пам'яті, уваги та спостережливості; тренінгів з використанням елементів несподіванки, дефіциту часу; тренінгів з медіації; навчання основ релаксації (аутотренінг, медитація та ін.); рекреації (психофізична підготовка, спорт, дихальні вправи); катарсису (спілкування з близькими, мистецтво); тренінгів самоменеджменту; тренажерної підготовки.

Ефективною формою навчання є психологічний тренінг, що дає змогу сформувати у майбутніх фахівців річкового та морського транспорту необхідні вміння та навички для боротьби зі стресовою ситуацією, сприяє розвитку здібностей до самоменеджменту психофізичних станів. Тренінг дає змогу поєднати різні форми навчання, такі як: міні-лекції, кейс-стаді, рольові ігри, вправи на апробацію необхідних навичок, групова робота, дискусія тощо. Поєднання різних форм та методів навчання дасть змогу більш ефективно засвоїти тему та матеріали тренінгу ніж під час звичайних занять.

Формування стресостійкості відбувається також завдяки використанню методу психічного тренування, що дає змогу активізувати психічні функції, забезпечити самоменеджмент психічного стану, зосередити роботу здобувачів вищої освіти на формуванні та розвитку різних компонентів психіки.

Висновки та пропозиції. Формування психологічної стійкості у майбутніх моряків на етапі професіоналізації можливе за умови високого рівня сформованості у них професійних компе-

тентностей, високого інтелектуального розвитку, лідерських якостей, комунікативних навичок. Психологічна стійкість дасть змогу майбутнім працівникам річкового та морського транспорту попереджувати виникнення неконтрольованих емоційних станів, зокрема стресів, афектів, фрустрації, та дасть змогу професійно приймати рішення як у звичайних, так і в екстремальних ситуаціях, зменшить прояв «людського фактора».

Експериментальне дослідження визначення рівня сформованості стресостійкості та психологічної стійкості у майбутніх судових офіцерів є перспективами подальших досліджень у цьому напрямі.

Список використаної літератури:

1. Гадаборшева З.И. Формирование психологической устойчивости личности студентов педагогического вуза : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07. Пятигорск, 2015. 224 с.
2. Заварзина Л.В. Формирование эмоционально волевой устойчивости у сотрудников органов внутренних дел : авторефер. дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2002. 25 с.
3. Ліба Н.С., Марценюк М.О. Формування та розвиток психічної стійкості студентської молоді. Міжнародний науковий журнал «*Освіта і наука*». Випуск 2(25). 2018. С. 129–134.
4. Петровский В.А. Личность: феномен субъективности. Ростов-на-Дону, 1992. 280 с.
5. Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях. Вопросы психологии. 1987. С. 28.
6. Швець Д.В. Психічна стійкість працівника поліції як основа готовності до службової діяльності в екстремальних ситуаціях. *Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв'язання* : тези доп. міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої пам'яті проф. С.П. Бочарової (м. Харків, 30 берез. 2017 р.). МВС України, Харк. нац. ун-т внутр. справ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка Нац. акад. пед. наук України; Консультативна місія Європейського Союзу в Україні. Харків : ХНУВС, 2017. С. 226–229.
7. Шейко А.О. Чинники психологічної стійкості осіб юнацького віку. URL: [http://C:/Users/Admin/Downloads/Nvmdups_2013_2_11_64%20\(2\).pdf](http://C:/Users/Admin/Downloads/Nvmdups_2013_2_11_64%20(2).pdf).
8. AMSA issues guidelines on fatigue. Safety4sea. 5.03.2020. URL: <https://safety4sea.com/amsa-issues-guidelines-on-fatigue/>.

Bezlutska O. Mental resistance of future marine specialist as a basis of readiness to work under the extreme conditions

The article analyses the concepts of "stress resistance" and "psychological resilience" in the maritime industry. Attention is paid to the existence of different types of stability, in particular: volitional, emotional, emotional-volitional, moral-psychological, neuropsychological, psychological, socio-psychological, stress resistance, resistance to work loads, etc. It is noted that despite the significant amount of research on this

issue, the problem of formation of psychological resilience and stress resistance of future marine specialists while studying at a maritime institution of higher education remains relevant. The analysis of the main stress factors, negative factors, latent pressure and conflict situations that may affect the behavior of seafarers. The necessity of solving the problem of increasing the level of stress resistance and psychological resilience of river and sea transport specialists is substantiated. The competence requirements of the IMO MODEL COURSE and International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW) 78/95 and the main causes of their psychological stress are analyzed (according to the Australian National Security Agency). Emphasis is placed on the need to form the mental resilience of the future professionals in the maritime industry to work in extreme conditions during their studies at the maritime institution of higher education. Among the disciplines in the process of studying where the psychological resilience is formed, the "Psychology" and "Management of Marine Resources" are singled out. It is indicated that the development of the psychologically important skills is carried out by means of psychodiagnostics, training, recreation, catharsis, self-management, simulations. It has been justified that psychological resilience and stress resistance will allow the future marine specialists to be prepared to work under extreme conditions at the ship; reduce the risk of errors, conflicts and emergencies; will allow future seafarers to prevent the emergence of uncontrolled emotional states; make decisions professionally in both normal and extreme situations; will reduce the manifestation of human factor at sea.

Prospects for further research in this direction are an experimental study to determine the level of stress resistance and psychological resilience of the future marine specialists.

Key words: *stress resistance, psychological resilience, marine specialists, extreme conditions.*

УДК 7.01/09:784.6

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.8>**А. Я. Бондарчук**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри пісенно-хорової практики та постановки голосу
Рівненського державного гуманітарного університету

РОЛЬ ЕСТРАДНОЇ ПІСНІ У ФОРМУВАННІ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ НАПРЯМІВ ОСВІТИ

У статті розглядається місце та роль естрадної пісні в навчальному процесі музично-педагогічних напрямів освіти. Актуальність цього дослідження полягає в його націленості на вивчення специфіки вокальної культури в системі естрадного мистецтва. Аналіз проблеми формування вокальної культури дав змогу визначити сутність поняття «вокальна культура» та визначити роль естрадної пісні у її формуванні. У ході дослідження з'ясовано, що сучасна естрадна пісня – це складний синтез жанрів, виконавських стилів та напрямів, які нині є мотивом для виховання вокальної культури молодих людей. Адже естрадне мистецтво є загальнодоступним, надзвичайно поширеним та популярним, музичний рівень його постійно зростає, воно об'єднує різні форми виконавства.

Автор статті наголошує на тому, що нині естрадна пісня є актуальним художнім явищем у системі навчального простору ЗВО. На музично-педагогічних напрямках освіти з'являються такі дисципліни, як: «Естрадний вокал», «Естрадний ансамбль», «Джазовий хор» тощо. Студенти все більш активно проявляють інтерес до музичних шоу-програм, фестивалів, конкурсів, а це, своєю чергою, вимагає вивчення естрадної манери співу, володіння знаннями історичного розвитку цього жанру тощо.

У статті з'ясовано, що основними принципами для формування вокальної культури на зразках естрадної пісні є: сформованість основи співацького дихання; освоєння високої позиції звучання голосу; вироблення опори звуку; відпрацювання легкого голосоведення без форсування та різних атак звуку; оволодіння кантиленним та речитативним стилями, динамікою звуку, співацькою артикуляцією, чіткою дикцією, орфоєпією, специфічними вокальними прийоми, характерними для різноманітних жанрів естрадної пісні, сценічними рухами та мовою; знайомство з інсценуванням вокальних творів.

У дослідженні розглядаються основні вокальні прийоми естрадної манери виконання: субтон, фальцет, белтінг, тванг, розщеплення зв'язок, вібрато, йодль тощо. З'ясовано роль викладача у формуванні вокальної культури студентів, яка полягає у: чіткому розумінні специфіки роботи над кожним з вокальних прийомів, володінні низкою ефективних вправ на відпрацювання вокальних навичок студентом, аналізі доцільності використання тих чи інших прийомів у вокальних композиціях та вмінні їх поєднувати.

Ключові слова: естрадна пісня, вокальна культура, субтон, фальцет, белтінг, тванг, йодль, розщеплення зв'язок.

Постановка проблеми. На етапі інтеграції системи освіти в європейський освітній простір проблема формування вокальної культури студентів музично-педагогічних напрямів освіти набуває особливого сенсу. Значуща роль пісенного естрадного мистецтва в сучасному суспільстві зумовлюється новою освітньою парадигмою, а це, своєю чергою, вимагає нових підходів до розробки та вдосконалення вокальних педагогічних технологій. Галузь вокальної педагогіки як компонент у системі естетичного виховання студентів мистецьких закладів освіти не є винятком.

Роль естрадної пісні у формуванні вокальної культури студентів музично-педагогічних напрямів освіти – явище надзвичайно динамічне та перебуває в постійному вивченні. Саме тому актуальність нашого дослідження, яке націлене на вивчення специфіки вокальної культури в системі естрадного мистецтва, є очевидною особливо нині, коли інтерес спеціалістів-практиків до цього питання постійно зростає. Однак аналіз науко-

во-методичної літератури, присвяченої цьому питанню, виявив недостатній ступінь вивчення наявних у практиці проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд наукових досліджень з питань методики формування вокальної культури дав змогу встановити зв'язки між історичним минулим і сучасними напрацюваннями в зазначеній галузі, що дало поштовх для вивчення ролі естрадної пісні у формуванні вокальної культури студентів музично-педагогічних напрямів освіти.

Педагогічні умови вокального виховання молоді детально описані в роботах В. Багадурова, Л. Венгрус, Л. Гавриленко, В. Ємельянова, Н. Добровольської, Д. Локшина, О. Маруфенко, Д. Огороднова, Н. Орлової, О. Стахевича, Г. Стулової, В. Шацької та ін.

Як відомо, популярна естрадна музика досліджувалася з позицій філософського, соціально-естетичного та психолого-педагогічного аналізу функціонування масової музики

в соціокультурному середовищі (А. Васюріна, Л. Григорія, Л. Мальцев); формування музичної культури особистості засобами музики масових жанрів (Н. Коваленко, Г. Шестаков, Г. Шостак); музично-творчого розвитку учнів різних вікових категорій у сучасних формах дозвілля (Б. Брилін, І. Назаренко, В. Петрушин); музичної моди в естетичному вихованні молоді (І. Климук).

Актуалізація естрадного напрямку як невід'ємного складника музично-естетичного виховання найповніше представлена в дисертаційних працях: О. Сапожник «Музично-естетичне виховання старшокласників (на матеріалі сучасної популярної естрадної музики)»; Д. Бабіча «Формування виконавської майстерності майбутніх артистів естрадних ансамблів»; М. Мозгового «Становлення і тенденції розвитку української естрадної пісні»; О. Хишко «Формування навичок естрадно-джазового музикування у студентів музичних училищ»; Н. Дрожжина «Вокальне виконавство в системі музичного мистецтва естради»; С. Черникова «Генезис естрадного вокально-ансамблевого виконавства і шляхи його професіоналізації».

Говорячи про фактори, що виводять масову музику на перший план у системі ціннісних орієнтацій підлітків, Г. Шостак виділяє музичні, соціальні і технологічні фактори. До них можна додати і фактор психолого-соціологічної самоідентифікації, або музично-соціологічний. З ним пов'язане педагогічне дослідження М. Левченко, присвячене проблемам формування дитячої і молодіжної музичної аудиторії в сучасному суспільстві.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є висвітлення ролі естрадної пісні у формуванні вокальної культури студентів музично-педагогічних напрямів освіти.

Завдання:

– здійснити аналіз розробленості проблеми формування вокальної культури студентів музично-педагогічних напрямів освіти;

– визначити сутність поняття «вокальна культура»;

– з'ясувати роль естрадної пісні у формуванні вокальної культури студентів музично-педагогічних напрямів освіти;

– теоретично обґрунтувати основні етапи формування вокальної культури студентів музично-педагогічних напрямів освіти.

Виклад основного матеріалу. Вивчаючи питання вокальної культури студентів музично-педагогічних напрямів освіти ми стикнулися з тим, що це явище поки що не було предметом спеціального системного дослідження. Часткові визначення стосовно вокальної культури трапляються у довідкових виданнях: музичних енциклопедіях, словниках музичних термінів, вікіпедії тощо.

Тому доцільно розпочати своє дослідження з поняття «культура». У контексті статті нас ціка-

вить вузьке розуміння цього феномена, а саме сфера духовного життя людини. Звідси випливає, що музична культура – це все, що пов'язане з народним музичним мистецтвом: пісні, танці, інструменти, звичаї, обряди, а також усе, що стосується професійної музики. Своєю чергою музична культура особистості характеризується тим, якою мірою людина засвоїла накопичені суспільством цінності мистецтва. Вокальна ж культура, склавшись та відокремившись, посіла своє місце у загальній культурі і нині відіграє в ній суттєву соціальну роль. Вокальна культура поділяється на популярну (часто звану естрадною, масовою) та елітарну (академічну музику). Саме на естрадній вокальній культурі ми зупинимось більш детально.

Естрадна вокальна культура має відносно невеликий історичний шлях розвитку, проте відрізняється своєрідною стилістикою, естетикою, поетикою, що робить її зрозумілою та популярною. Так, вітчизняне музикознавство традиційно орієнтоване на вивчення жанрів та напрямів академічної музики, а сучасна естрадна музика – це складний синтез жанрів, виконавських стилів та напрямів. Однак критерії, запозичені з академічної музики, виявляються не завжди придатними для аналізу феномена вокальної культури в контексті естрадної манери виконавства.

Крім того, вокальна педагогіка естрадного співу належить до мало розробленої галузі професійного навчання. Вокальна культура має свої особливості, що нині утворюють певну проблему. Ми маємо на увазі той факт, коли теорія і практика в сфері естрадного вокального мистецтва розходяться у своїх твердженнях та діях.

Сучасна молодь має своєрідні запити і художньо-естетичні потреби щодо музичного мистецтва. Саме естрадна пісня в її різножанрових проявах нині є мотивом для виховання вокальної культури молодих людей. Адже естрадне мистецтво є загальнодоступним, надзвичайно поширеним та популярним, музичний рівень його постійно зростає, воно об'єднує різні форми вокального та інструментального виконавства.

Натепер естрадна пісня є актуальним художнім явищем у системі загальноосвітнього навчального простору. Вона охоплює різні сфери музикування і виконавства: сольне, ансамблеве (вокальні ансамблі, вокально-інструментальні ансамблі, рок-групи), естрадні та джазові оркестри. В українських школах, ліцеях, коледжах з'являються класи естрадного вокалу, при загальноосвітніх школах та будинках дитячої творчості постійно збільшується чисельність гуртків естрадно-виконавського напрямку, діти і молодь усе більш активно залучаються до участі в музичних шоу-програмах, фестивалях, конкурсах. А викладачами та керівниками в таких закладах освіти є випускники музично-пе-

дагогічних напрямів освіти. Саме тому сучасні студенти повинні вивчати естрадну манеру співу, володіти знаннями історичного розвитку цього жанру тощо.

Однак сфера музичної естради – це досить різноманітний багатостильовий та багатожанровий феномен, який має безліч позитивних характеристик, знання яких сприяє вирішенню актуальних загальнопедагогічних, загальнокультурних і спеціальних завдань, а саме якісного перетворення музичних смаків і потреб молоді та розкриття її творчо-імпрізаційного потенціалу. При цьому освоєння естрадного музичного мистецтва не тільки доповнює і розширює зміст музичної освіти, але і сприяє активізації і пошуківленню процесу навчання [1].

На основі проаналізованих наукових досліджень та спираючись на досвід відомих педагогів та виконавців у сфері естрадного співу хочемо зазначити, що серед студентської молоді музично-педагогічних напрямів освіти спостерігається підвищення інтересу до естрадної пісні як джерела культурного виховання особистості. Адже серед основних характерних особливостей естрадного виконавства є простота, доступність, часто розважальна спрямованість. Крім того, серед його характерних особливостей можна відзначити насамперед можливість досить легкого запам'ятовування і музики, і слів твору, оскільки мелодія побудована таким чином, щоб її легко можна було відтворити. Естрадні пісні переважно мають куплетну форму виконання з повтореннями приспіву (рефрену) і тому стають запорукою легкого їх засвоєння.

Естрадний спів є одним з видів вокального мистецтва і спрямований забезпечувати виховну, пізнавальну, духовну, моральну функції. На жаль, сучасний стан естрадного співу інколи має розважальний та видовищний ефекти. Проте, на нашу думку, за допомогою естрадної манери співу та відфільтрованого репертуару можна виховати майбутнього співака, який матиме яскраву індивідуальність, володітиме різноманітними вокальними прийомами та манерами. Для цього потрібно проводити аналіз естрадного музичного репертуару та орієнтуватися на найкращі зразки як світової, так і української естрадної музики. Саме тоді естрадне мистецтво матиме перспективу у формуванні вокальної культури студентської молоді.

Основними завданнями естрадної манери співу є: формування основ співацького дихання; освоєння високої позиції звучання; вироблення опори звуку; відпрацювання легкого голосоведення без форсування та різних атак звуку, оволодіння кантиленним та речитативним стилями, динамікою звуку, співацькою артикуляцією, чіткою дикцією, орфоепією, специфічними вокальними прийомами, характерними для різнома-

нітних жанрів естрадної музики, сценічними рухами та мовою, знайомство з інсценуванням вокальних творів.

У контексті статті нами зосереджено увагу на вихованні вокальної культури студентів, а голос у цьому віці, як ніколи, вимагає кваліфікованого педагогічного керівництва, коли організація повноцінно резонуючого співоного звуку, стабілізація положення гортані у разі зміни голосних і висоти тону здійснюється під час анатомо-морфологічного розвитку голосоутворюючої системи на фоні росту всього організму. Психолого-педагогічні умови, як провідні чинники успішності процесу розвитку співацького голосу студентів, сприятимуть формуванню в них стійкого інтересу до вокальної культури, набуттю певних знань з цієї галузі, вдосконаленню виконавського сценічного досвіду, розвитку й водночас збереженню повноцінної фонації під час повноцінного формування голосу.

З огляду на це особливу увагу потрібно приділяти формуванню вокальних умінь і навичок, зокрема дикції, дихання, співу стаккато, легато, маркато. Тим самим виховувати прагнення до красивого співу, а також бажання удосконалювати культуру виконавської майстерності. У ході занять вокалом необхідно послідовно формувати здатність відчувати настрій всього твору, усвідомлювати окремі інтонації та акценти тексту, фразування, уміння самостійно інтерпретувати твір.

Варто наголосити, що, незважаючи на різноманітність стилів естрадного співу, для них характерна майже однакова постановка голосу і дихання, як і для академічної манери співу. Класична теза про те, що «мистецтво співу – це мистецтво дихання» є абсолютно доречною і для естрадної манери співу.

Саме тому основу якісного, професійного естрадного виконавства (як і академічного, народного, джазового та ін.) становить насамперед дихання. Роботу зі студентами потрібно розпочинати з вправ на розвиток вокального дихання. Наступним етапом роботи над формуванням вокальної культури є визначення ролі гортані, її положення під час співу, зняття зажатості тощо. Для цього використовується низка вправ, які допомагають ефективно впоратися з поставленими завданнями.

Для естрадної манери виконання співаку потрібно вміти користуватися як твердим, так і м'яким піднебінням, «вокальним носом», а також освоїти такі вокальні прийоми, як: субтон, академічний звук, фальцет, тванг, белтінг, розщеплення зв'язок, вібрато, йодль тощо. Саме використання цих прийомів естрадної музики формує вокальну культуру виконавця. Тому викладач повинен сам чітко розуміти специфіку роботи над ними, мати низку ефективних вправ на відпрацювання нави-

чок студентом, аналізувати доцільність використання тих чи інших прийомів у вокальних композиціях та навчити вмівло їх поєднувати.

Особливого значення в процесі формування вокальної культури студентів потрібно надати умінню правильно інтонувати мелодію. У їх свідомості термін «інтонація» зазвичай виникає як звуковисотна категорія. Проте вона включає в себе і виразність мелодійної та гармонічної ліній, тембр, відповідність музичної інтонації слову, динаміці, емоційно забарвленому настрою.

Дуже важливо для розвитку вокальної культури слідкувати за тим, щоб не було «носового звучання». Досягти красивого тембру голосу добре допомагає імітація – наслідування співу різних виконавців. При цьому імітацію бажано використовувати з розвитком вокальної техніки і роботою над сценічним іміджем.

Висновки і пропозиції. Проаналізувавши сутність поняття «вокальна культура», ми визначили, що це система, яка складається із знань, умінь,

здібностей та якостей студентів, сформованих на основі правильної методики роботи над постановкою голосу, доцільно підібраним репертуаром та практикою роботи на сцені. У ході дослідження нами з'ясовано, що естрадна пісня є важливим компонентом у формуванні вокальної культури студентів музично-педагогічних напрямів освіти. Проведене дослідження не вичерпує всіх питань, що стосуються проблеми вокальної культури студентів. Потребує спеціальних досліджень проблема розробки новітніх технологій естрадно-співацької діяльності студентів музично-педагогічних напрямів освіти вищих навчальних закладів, визначення педагогічної доцільності естрадно-виконавського репертуару у роботі з ними.

Список використаної літератури:

1. Гавацко Е.П. Формування вокальних навичок у вихованців студії естрадного співу : науково-методичний посібник. Ужгород : Закарпатський ін-т післядип. вищої освіти, 2017. 65 с.

Bondarchuk A. The role of the pop song in the formation of vocal culture of students of musical and pedagogical areas of education

The article considers the place and role of pop song in the educational process of music and pedagogical areas of education. The relevance of this study lies in its focus on the study of the specifics of vocal culture in the system of pop art. The analysis of the problem of vocal culture formation allowed to define the essence of the concept of "vocal culture" and to find out the role of pop song in its formation. The study found that modern pop song is a complex synthesis of genres, performance styles and trends, which today is the motive for the education of vocal culture of young people. After all, pop art is widely available, extremely widespread and popular, its musical level is constantly growing, it combines different forms of performance.

The author of the article emphasizes that today pop song is an actual artistic phenomenon in the system of educational space of ZVO. In music and pedagogical areas of education there are such disciplines as: "Variety vocals", "Variety ensemble", "Jazz choir", etc. Students are increasingly interested in music shows, festivals, competitions, and this, in turn, requires the study of pop singing, knowledge of the historical development of this genre, etc.

The article finds out that the main principles for the formation of vocal culture on the samples of pop song are: the formation of the basis of singing breath; mastering the high position of the sound of the voice; production of sound support; practicing easy voting without forcing and various sound attacks; mastering cantilena and recitative styles, sound dynamics, singing articulation, clear diction, orthoepy, specific vocal techniques characteristic of various genres of pop song, stage movements and language; acquaintance with staging of vocal works.

The study examines the main vocal techniques of pop style: subtone, falsetto, belting, twang, ligament cleavage, vibrato, yodel, etc. The role of the teacher in the formation of students' vocal culture is clarified, which consists in: a clear understanding of the specifics of working on each of the vocal techniques, having a number of effective exercises to develop vocal skills by students, analysis of the feasibility of using certain techniques in vocal compositions.

Key words: pop song, vocal culture, subtone, falsetto, belting, twang, yodel, splitting.

УДК 378.371.134:37.025.8

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.9>**С. О. Бурчак**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізико-математичної освіти та інформатики,
докторант

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Л. В. Бурчаккандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри біології та основ сільського господарства

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ПРОЄКТУВАННЯ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Статтю присвячено особливостям процесу проєктування системи розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки. Зазначається, що аналіз професіограми сучасного вчителя показує, що він має розпоряджатися і володіти набором спеціальних здібностей. У зв'язку з цим науково-педагогічні працівники педагогічних закладів вищої освіти повинні комплексно, систематично й на високому науково-методичному рівні готувати здобувачів вищої освіти до виконання творчої педагогічної діяльності, а отже, й розвивати творчість майбутніх учителів математики в процесі їхньої фахової підготовки.

У публікації на основі аналізу літературних джерел запропоновано погляди сучасних учених щодо тлумачення понять «проєкт», «проєктування», «модель», «моделювання», а також систему функцій педагогічного проєктування (аналітична – вимагає виконання педагогічного аналізу, що відбувається не лише під час розробки моделі, а й в ході «роботи» проєкту; прогностична – передбачає побудову бажаних педагогічних результатів, які будуть більш ефективними порівняно з наявними; конструктивна – планування діяльності в процесі проєктування й досягнення бажаних результатів), що є цікавою в рамках нашого дослідження.

Запропоновано модель, яка виступає базисним орієнтиром, своєрідним концептом у процесі проєктування системи цілеспрямованого розвитку творчості майбутніх учителів математики і яка охоплює низку властивостей (структурність, динамічність, концептуальність, процесуальність, прогностичність, функціональність). Крім того, стверджується, що досить важливим етапом створення моделі системи розвитку творчості є виокремлення принципів моделювання, які відображають досить багатий досвід, отриманий у педагогічній науці в напрямі проєктування і використання моделей (принцип доцільності, принцип інформаційної достатності, принцип цілеспрямованості й результативності моделювання, принцип ієрархічної взаємозумовленості й узгодженості, принцип реальності виконання моделі, принцип конкретності, принцип зворотного зв'язку, принцип множинності моделей, принцип здійсненості).

Ключові слова: фахова підготовка учителів, розвиток творчості, вища школа, система, модель системи, проєктування системи, принципи, властивості.

Постановка проблеми. Аналіз професіограми сучасного вчителя показує, що він має розпоряджатися і володіти набором спеціальних здібностей, що сприяють розвитку умінь розв'язувати низку сучасних, найголовніших професійних завдань, які ставить перед ним школа і суспільство: досліджувати, проєктувати, створювати освітні ситуації, які забезпечуватимуть і сприятимуть розвитку основних здібностей індивіда в процесі здобуття освіти.

В умовах реформування системи освіти України, де ключовою реформою виступає Нова українська школа, головною метою якої є створення школи, в якій якісно і комфортно навчатимуться учні, де вони не лише отримуватимуть теоретичні знання, а й уміння використовувати їх

у професійній діяльності і в повсякденності, впровадження в заклади освіти новітніх технологій. Сучасні вчителі, у тому числі й математики, мають опанувати глибокі методологічні знання, володіти низкою професійних умінь та здатностей розв'язувати типові і нетипові педагогічні завдання і ситуації [1].

Саме тому науково-педагогічні працівники педагогічних закладів вищої освіти повинні комплексно, систематично й на високому науково-методичному рівні готувати здобувачів вищої освіти до виконання творчої педагогічної діяльності, а отже, й розвивати творчість майбутніх учителів математики в процесі їхньої фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чи не найголовнішим серед указаних здібнос-

тей, з яких і складається педагогічний професіоналізм, є саме «проєктування». Поняттям «проєктування» як методом наукової та теоретичної діяльності займалася низка вітчизняних науковців (Н. Алексєєв, Л. Ващенко, Ю. Громико, Є. Ісаєв, О. Єфімов, О. Новіков, Д. Новіков, В. Слободчиков, М. Фіцула, Г. Щедровицький та ін.).

Багато наукових праць з теорії педагогічного проєктування належить І. Зязюну, який говорить про сутність проєктування і моделювання таким чином: «Якщо модель у загальнонауковому сенсі є аналогом реально існуючого процесу, то проєкт визначає неіснуючі поки що об'єкти. Звідси моделі притаманний значно більший ступінь «об'єктивності», тоді як проєкт завжди є суб'єктивним» [2, с. 12].

Вітчизняні вчені Л. Ващенко та О. Єфімов поняття «проєкт» (лат. *projectus*) тлумачать як «сукупність конструкторських документів, що вміщують принципове (ескізне) чи кінцеве (технічне) рішення, яке забезпечує потрібне уявлення про конструкцію створюваного виробу та вихідні дані з метою подальшого опрацювання робочої документації [3].

Цікавою в рамках нашого дослідження є система функцій педагогічного проєктування, запропонована О. Ярошинською. Серед них – аналітична (вимагає виконання педагогічного аналізу, що відбувається не лише під час розробки моделі, а й коли в ході «роботи» проєкту аналізується отримання нового вигляду); прогностична (передбачає побудову бажаних педагогічних результатів, які будуть більш ефективними порівняно з наявними); конструктивна (планування діяльності в процесі проєктування й досягнення бажаних результатів [4].

Більшість учених схиляється до думки, що проєктування в науково-педагогічних дослідженнях найчастіше здійснюється за допомогою методу моделювання, адже, як стверджують Г. Матушинський та А. Фролов, «воно надає можливості об'єднувати в науково-педагогічних дослідженнях емпіричне та теоретичне, поєднувати експеримент з побудовою логічних конструкцій та наукових абстракцій у процесі вивчення педагогічних об'єктів тощо» [5, с. 187].

Отже, результатом процесу проєктування є модель. Різні науковці по-різному підходять до тлумачення понять «модель», «моделювання». Розглянемо детальніше указані поняття.

Вітчизняний науковець С. Гончаренко на сторінках власних праць розуміє «модель» як «штучну систему елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, зв'язки досліджуваного об'єкта» [6, с. 134].

В. Шейко та Н. Кушнарєнко розуміють під моделюванням «дослідження об'єктів на їхніх моделях». Крім того, дослідники указують деяку структуру процесу моделювання: 1) постановку

завдання; 2) визначення аналога; 3) створення або вибір моделі; 4) розробку; 5) дослідження створеної моделі; 6) переведення знань з моделі на оригінал [7, с. 72].

Є. Лодатко у своїй монографії виділяє рівні моделі дидактичної системи: концептуальний (включає онтологічні засади (концепції, парадигми, категорії, принципи тощо); теоретичний (охоплює методику навчання певного предмета); системний (адаптація); технологічний [8, с. 83].

Мета статті. Головна мета цієї публікації – охарактеризувати процес проєктування системи розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Розроблена нами модель пропонованої системи повинна максимально відображати процес розвитку творчості майбутніх учителів математики та підтвердити або спростувати гіпотезу науково-педагогічного дослідження щодо ефективності обґрунтованих методологічних підходів, принципів, факторів, педагогічних умов, змісту, методів, засобів та форм щодо системного забезпечення досліджуваного процесу.

На такому етапі дослідження нам необхідно розробити модель цілеспрямованого процесу розвитку творчості майбутніх учителів математики, що будемо розуміти як етап педагогічного проєктування.

Отже, проєктування системи цілеспрямованого розвитку творчості майбутніх учителів математики в умовах педагогічного університету слід розпочати з моделювання окресленого процесу. Це певною мірою дещо спростить педагогічну взаємодію, унаочнить послідовність впливів, спрямує педагогічну діяльність на досягнення поставлених цілей, а в майбутньому – сприятиме більш глибокому вивченню досліджуваного феномена. Тому розроблена модель повинна вміщувати всі етапи педагогічної діяльності, підтвердити чи спростувати гіпотезу науково-педагогічного дослідження з питань ефективності застосованих принципів, факторів та педагогічних умов, методологічних підходів, змісту й методів, форм організації діяльності в обґрунтованій системі. Саме таке моделювання зазначеного процесу, на нашу думку, крім цілеспрямованого розвитку творчості майбутніх педагогів, сприятиме: підготовці здобувачів вищої освіти до розв'язання соціально-професійних ситуацій; переорієнтуванню напряму професійної діяльності з репродукування (відтворення) знань на здатність використання інтегрованих, цілісних компетентностей; реалізації стратегії мобільності, гнучкості випускників у питаннях працевлаштування, розширення можливостей їх саморозвитку й самореалізації; орієнтації майбутньої професійної діяльності на життєві ситуації; реа-

лізації міждисциплінарних (інтегрованих) вимог до результатів в освіті.

Нагадаємо, що основними освітніми результатами майбутніх учителів математики разом із предметними (спеціальними) вважаються: знання та розуміння предметної сфери та розуміння професійної діяльності; здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів); здатність діяти соціально відповідально та свідомо; здатність працювати в команді; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність застосовувати набуті знання в практичних ситуаціях; здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність використовувати знання іноземної мови в професійній освітній діяльності; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність проєктувати і здійснювати комплексні дослідження, у тому числі міждисциплінарні, на основі цілісного системного наукового світогляду з використанням знань у галузі 01 «Освіта»; здатність до формування в учнів ключових і предметних компетентностей та здійснення міжпредметних зв'язків; володіння основами цілепокладання, планування та проєктування процесу навчання учнів; здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів; здатність до пошуку ефективних шляхів мотивації дитини до саморозвитку (самовизначення, зацікавлення, усвідомленого ставлення до навчання); забезпечення охорони життя й здоров'я учнів (зокрема, з особливими потребами), їхньої рухової активності в освітньому процесі та позаурочній діяльності; здатність здійснювати виховання на уроках і в позакласній роботі; здатність до критичного аналізу, діагностики й корекції власної педагогічної діяльності, оцінки педагогічного досвіду; здатність аналізувати зміст підручників, збірників задач, методичних і навчальних посібників та інших дидактичних матеріалів, які призначені для навчального й методичного забезпечення процесу навчання математики, зміст різних електронних ресурсів, призначених для комп'ютерної підтримки процесу навчання математики в усіх ланках математичної освіти.

Указані вимоги до випускника педагогічного закладу вищої освіти зумовлені реформуванням системи освіти України, впровадженням новітніх технологій, що відрізняються інтенсивною взаємодією між собою, вимогами до вчителя нової української школи, інклюзивної освіти, STEM-освіти тощо.

У зв'язку з цим державі потрібні педагогічні працівники нової генерації – творчі, креативні, критичні, компетентні тощо. У нашому дослідженні пропонуємо модель (рис. 1), яка виступає базисним орієнтиром, своєрідним концептом у процесі

проєктування системи цілеспрямованого розвитку творчості майбутніх учителів математики.

Модель нашого дослідження унаочнює процес проєктування системи, що спрямована на підвищення рівня фахової підготовки майбутніх учителів математики. З метою оптимізації педагогічного проєктування зазначеної системи слід конкретизувати сутність та вид моделі орієнтованої підготовки майбутніх учителів математики.

У зв'язку з вищесказаним маємо розробити й обґрунтувати модель, яка охопить низку таких властивостей, як: *структурність* (модель повинна відображати загалом систему певного педагогічного процесу, всі його підсистеми (компонентні складники та взаємозв'язки між ними); *динамічність*: (такий об'єкт обов'язково має враховувати зміни в певному педагогічному процесі, теорії і методиці навчання математики в педагогічному університеті, педагогічній практиці, системі оцінювання навчальних досягнень слухачів тощо); *концептуальність* (спроєктована модель конкретного педагогічного процесу фахової підготовки здобувачів вищої освіти має використовувати ідеї й погляди інноваційних освітніх концептуальних засад); *процесуальність* (одним із завдань концепту є спрямування зазначеного педагогічного процесу відповідно до певних напрямів діяльності, розкриття їх змісту, пріоритетності методів, технологій, форм підготовки, з'ясування характеристик педагогічної взаємодії); *прогностичність* (визначення можливих змін поведінки об'єкта, що досліджується, тобто рівень розвитку творчості майбутніх учителів математики можна спрогнозувати лише за умови впливу, спричиненого на об'єкт); *функціональність* (властивість вимагає розробки наукового супроводу процесу, що досліджується, шляхом відбору методологічних підходів, обґрунтування факторів, педагогічних умов і принципів, методичних основ розвитку творчості майбутніх педагогів через виокремлення форм, методів, засобів, технологій, змісту освіти, розвитку нормативного забезпечення освітнього процесу, модернізації освітніх стандартів тощо).

Ще одним досить важливим етапом створення моделі системи розвитку творчості є виокремлення принципів моделювання, які відображають досить багатий досвід, отриманий у педагогічній науці в напрямі проєктування і використання моделей.

Принцип доцільності. В основу такого принципу покладено ідею, що будь-яка модель, у тому числі й розвитку творчості майбутніх педагогів, має створюватись для досягнення певної мети, яка визначається на одному з перших етапів визначення завдань моделювання.

Принцип інформаційної достатності. Такий принцип спирається на думку про неможливість побудови моделі конкретної системи, якщо повні-

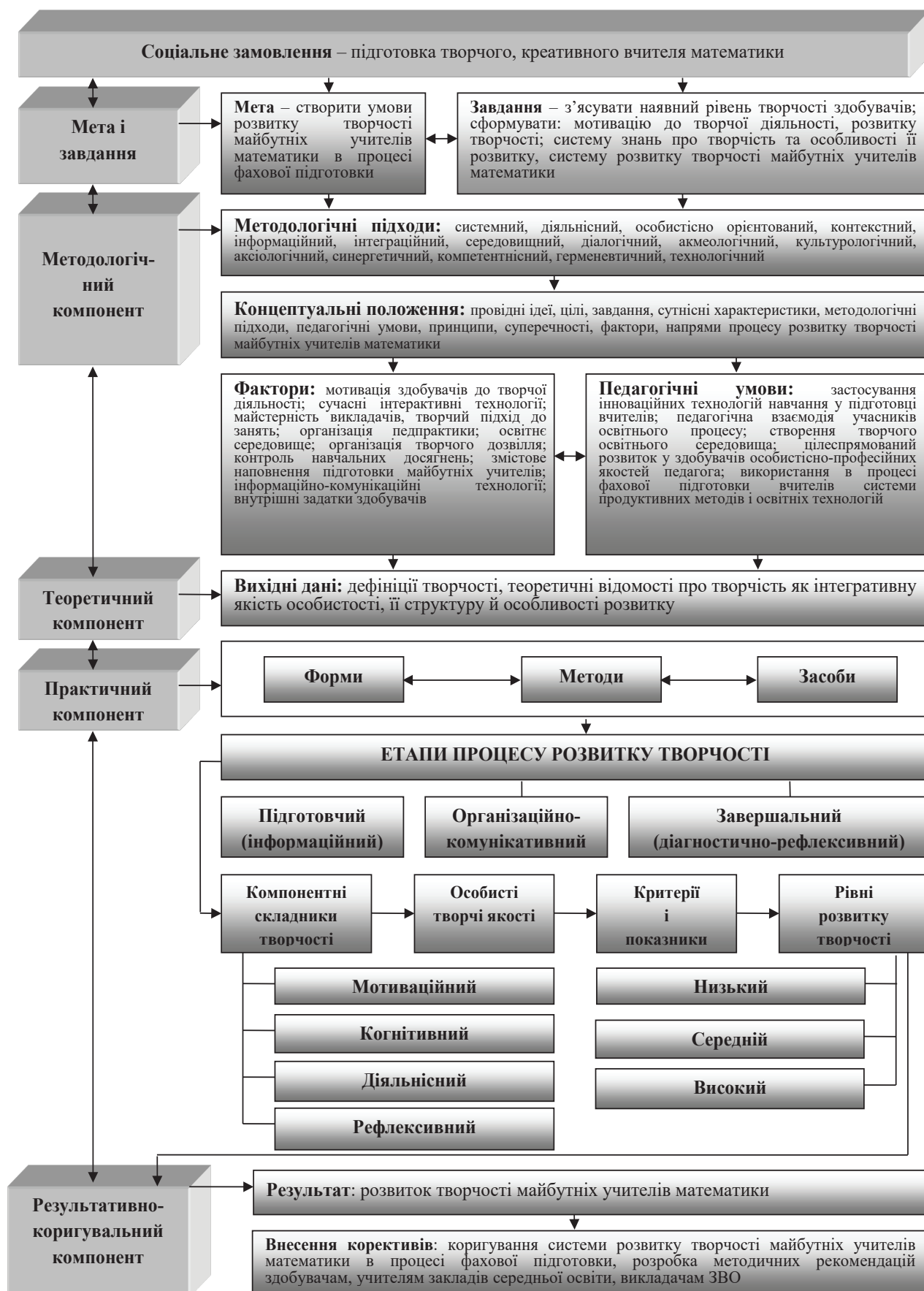


Рис. 1. Модель системи розвитку творчості майбутніх учителів

стю відсутня інформація про таку систему (етапи процесу, форми, методи, засоби, складники об'єкта, до досліджується, компоненти самої системи тощо).

Принцип цілеспрямованості й результативності моделювання полягає у визначенні залежностей між метою досліджуваної системи і певними її властивостями (функціональністю, прогнозованістю, характеристикою її елементів, дієвістю тощо). Крім того, важливим у рамках цього принципу є аналіз впливу вказаних властивостей одна на одну.

Принцип ієрархічної взаємозумовленості й узгодженості. Він передбачає використання в моделі, що будується, з метою опису певного педагогічного процесу використання ієрархічних структур, під якими нині розуміють багаторівневу форму організації будь-яких об'єктів, у яких певним чином об'єкти більш нижніх рівнів відповідають об'єктам верхнього і навпаки.

Принцип реальності виконання моделі. Головна ідея такої вимоги – моделювання використовується для досягнення мети і завдань, що визначаються в тому чи іншому плані роботи. Він вимагає використати аналітичний підхід до визначення технології та часу, змісту, завдань, необхідних для їх реалізації, а також стану матеріальної, технічної, фінансової, господарської бази закладу та умов його функціонування.

Принцип конкретності передбачає знаходження в планах діяльності відповідей на основні запитання: «Що?», «Де?», «Коли?», «Як?» і «Хто?». У всіх видах планів роботи закладу освіти слід визначити, що треба виконати з метою досягнення певного завдання, які технології, засоби є необхідними для цього, тощо, оскільки невиконання зазначених вимог може призвести до невизначеності, без адресності плану і він не виконуватиме своїх функцій моделі вказаного педагогічного процесу розвитку творчості майбутніх педагогів.

Принцип зворотного зв'язку. Його реалізація в процесі моделювання обов'язково вимагає визначення у робочих планах контролю навчальних досягнень здобувачів, що забезпечить фіксацію кількісних і якісних змін під час виконання різних етапів діяльності у разі розв'язування педагогічних завдань і досягнення остаточної мети.

Принцип множинності моделей. В його основі – думка про те, що створювана модель має відображати насамперед ті властивості системи чи явища, які мають вагомий вплив на вибраний показник ефективності її реалізації.

Принцип здійсненності. Така вимога полягає в забезпеченні моделлю досягнення поставленої мети наукового дослідження, враховуючи гра-

ничні ресурси із певною ймовірністю, що істотно відмінна від нуля, і відбувається за певний скінчений час. Як правило, задається деяке граничне значення P , що означає ступінь ризику ймовірності досягнення мети моделювання $P(t)$, а також сам граничний термін t досягнення мети. Модель вважається здійсненою, якщо $P > P(t)$.

Висновки і пропозиції. Таким чином, з огляду на вказані вище принципи моделювання, мету, властивості, запропоновано модель, що відображає систему розвитку творчості майбутніх учителів математики, яка застосовуватиметься під час фахової підготовки здобувачів педагогічних закладів вищої освіти і, на нашу думку, уможливить підготовку майбутніх освітян до виконання професійних обов'язків в умовах нової української школи, STEM-освіти, інклюзивної, дистанційної освіти тощо.

Список використаної літератури:

1. Бурчак С.О. Проблема наступності в навчанні математики учнів початкової та основної школи. *Математика в сучасній школі*. 2012. № 8. С. 6–11.
2. Зязюн І.А. Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький, 2011. С. 7–13.
3. Тлумачний словник-мінімум української мови: / уклали Л.О. Ващенко, О.М. Єфімов; 3-є вид., випр. і доповнене. Київ. 2006. 607 с.
4. Ярошинська О.О. Теоретичні і методичні засади проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дис. .. д-ра пед. наук : 13.00.04. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2015. 543 с.
5. Матушинский Г.У., Фролов А.Г. Проектирование моделей подготовки к профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. *Educational Technology and Society*. 2000. № 3 (4). С. 183–192.
6. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ–Вінниця : ТОВ фірма «Плавер», 2010. 308 с.
7. Шейко В.М., Кушнарченко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. Вид. 5-е, стер. Київ : Знання, 2006. 307 с.
8. Лодатко Є.О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 148 с.

Burchak S., Burchak L. Designing a system for the development of creativity of future teachers in the process of professional training

The article is devoted to the peculiarities of the process of designing the system of creativity development of future mathematics teachers in the process of professional training. It is noted that the analysis of the professional profile of a modern teacher shows that he must dispose of and have a set of special abilities. In this regard, research and teaching staff of pedagogical institutions of higher education should comprehensively, systematically and at a high scientific and methodological level to prepare students for creative pedagogical activities, and, consequently, to develop the creativity of future mathematics teachers in the process of their professional training.

The publication, based on the analysis of literature sources, offers the views of modern scholars on the interpretation of the concepts of “project”, “design”, “model”, “modeling”, as well as the system of pedagogical design functions (analytical – requires pedagogical analysis, which occurs not only during model development, but also when during the “work” of the project, prognostic – involves the construction of the desired pedagogical results that will be more effective than existing; constructive – planning activities in the design process and achieve the desired results), which is interesting in our study.

A model is proposed, which serves as a basic guideline, a kind of concept in the process of designing a system of purposeful development of creativity of future teachers of mathematics and which covers a number of properties (structure, dynamism, conceptuality, procedurally, predictability, functionality).

In addition, it is argued that a very important stage in creating a model system of creative development is to identify the principles of modeling, which reflect the rich experience gained in pedagogical science in the design and use of models (principle of expediency, principle of information sufficiency, principle of purposefulness and effectiveness of modeling), interdependence and coherence, the principle of reality of the model, the principle of specificity, the principle of feedback, the principle of multiplicity of models, the principle of feasibility).

Key words: professional training of teachers, development of creativity, higher school, system, system model, system design, principles, properties.

УДК 378.4.091

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.10>**О. Д. Вєтрова**кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри психології та соціальної роботи
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОСВІТНІЙ ТЕОРІЇ Й ПРАКТИЦІ

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Зокрема, здійснюється аналіз концептуальних засад професійної підготовки здобувачів освіти за спеціальністю «Соціальна педагогіка». Аналіз наукової літератури дав змогу дійти висновку, що професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів ґрунтується на концептуальних підходах до підготовки в закладах вищої освіти: соціокультурному, системному, особистісному, діяльнісному, соціально-педагогічному, технологічному, компетентнісному. Крім того, визначено загальнодидактичні принципи процесу навчання і виховання здобувача закладу вищої освіти: науковості; системності й послідовності; доступності; зв'язку навчання з життям; свідомості та активності в навчанні; наочності; міцності засвоєння знань, умінь, навичок; індивідуального підходу; емоційності навчання; єдності наукової й навчальної діяльності; участі студентів у науково-дослідній роботі; органічної єдності теорії та практичної підготовки; урахування особистісних можливостей кожного студента. Відзначено, що підготовка майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери має відбуватися з урахуванням концептуальних засад взаємовпливу освітянського простору і соціально-педагогічної роботи в Україні, що потребує комплексного поєднання розуміння сутності соціально-педагогічної роботи, методологічного обґрунтування філософських основ її теорії, творчого пошуку найбільш ефективних технологій її виконання, розгляду соціально-педагогічної діяльності як професійної, що потребує спеціальних систем організації навчання майбутніх соціальних педагогів. Виявлено, що результатом підготовки майбутніх фахівців у ЗВО є їхня готовність до здійснення зазначеного напрямку соціально-педагогічної діяльності. Виходячи із цього, подальший науковий пошук спрямовано на з'ясування сутності та структури готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Ключові слова: соціальний педагог, професійна підготовка, вища освіта, взаємодія сім'ї та школи, обдарована дитина молодшого шкільного віку.

Постановка проблеми. Сучасні запити суспільства і держави вимагають реформування освітньої системи у напрямі розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців соціальної сфери. Тому одним з пріоритетів модернізації вищої школи є підготовка нової генерації соціальних працівників та соціальних педагогів, здатних виявляти і розвивати здібності та обдарування дітей.

Особливості підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, з одного боку, зумовлюють концептуальні наукові дослідження та підходи до професійної підготовки фахівців соціальної сфери, а з іншого – наукові надбання щодо соціально-педагогічної роботи в напрямі взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Підготовку фахівців для соціальної сфери в закладах вищої освіти України як актуальну

науково-практичну проблему окреслено в проєкті «Стратегія реформування освіти в Україні», де визначено державну політику в галузі освіти. Згідно з цим документом головним завданням вищої освіти є забезпечення фундаментальної наукової, професійної та практичної підготовки майбутніх фахівців, набуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхніх інтересів і здібностей та створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти України, інтегрованої в Європейський простір вищої освіти та Європейський дослідницький простір. На державному рівні питання підготовки соціальних педагогів відображено в Законі України «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття).

Професійна діяльність спеціалістів із соціальної та соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми та сім'єю регламентована такими законодавчими документами: Законом України

«Про охорону дитинства», Законом України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», Законом України «Про соціальні послуги», Наказом «Про затвердження Плану заходів Міністерства освіти і науки України щодо розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2020 року», Концепцією «Нова українська школа», Законом України «Про освіту», Указом Президента України «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді» та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуально проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в Україні розглянуті вітчизняними науковцями за такими напрямками, як: управління якістю соціальної освіти (М. Євтух); педагогічний, психологічний та управлінський аспекти професійної підготовки соціального педагога (Л. Міщик); професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти (О. Карпенко); підготовка соціального педагога до соціально-правового захисту особистості (І. Ковчина); професійна підготовка соціальних педагогів в умовах неперервної освіти (В. Поліщук); дидактичні основи підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності (С. Харченко).

Формулювання мети статті. Мета статті – проаналізувати проблему підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку в освітній теорії й практиці.

Виклад основного матеріалу. Визначення методологічних підходів до фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів здійснюється відповідно до основних завдань соціально-педагогічної діяльності. Провідним чинником визначення стратегії сучасної соціально-педагогічної діяльності мають стати гуманістичні парадигми: особистісно орієнтована; культурологічна; ціннісна; компетентнісна.

Аналіз наукової літератури дав змогу дійти висновку, що професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів ґрунтується на концептуальних підходах до підготовки в закладах вищої освіти: соціокультурному, системному, особистісному, діяльнісному, соціально-педагогічному, технологічному, компетентнісному.

Крім того, теоретиками та практиками вищої школи визначено загальнодидактичні принципи процесу навчання і виховання студента закладу вищої освіти [1]: науковості; системності й послідовності; доступності; зв'язку навчання з життям; свідомості та активності в навчанні; наочності; міцності засвоєння знань, умінь, навичок; індивідуального підходу; емоційності навчання; єдності наукової й навчальної діяльності; участі студентів у науково-дослідній роботі; органічної єдності

теорії та практичної підготовки; урахування особистісних можливостей кожного студента.

Широкое коло теоретичних і практичних питань, пов'язаних зі створенням умов для соціального становлення особистості загалом і підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності зокрема, є предметом досліджень авторських шкіл соціальної роботи і соціальної педагогіки проф. А. Капської (м. Київ), проф. І. Миговича (м. Ужгород), проф. С. Харченка (м. Луганськ), проф. Л. Міщик (м. Глухів) та ін., що функціонують в Україні.

З метою наукового забезпечення соціально-педагогічної діяльності вчені України розробляють важливі наукові галузеві теми, а саме: технологічні аспекти підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями населення; професійне становлення студентів у системі підготовки до соціальної роботи і соціально-педагогічної діяльності; формування творчої активності майбутніх соціальних педагогів; професійну підготовку соціальних працівників; інноваційні технології в навчанні майбутніх соціальних педагогів [2, с. 13].

Удосконалення наукового забезпечення системи підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери відбувається за рахунок створення науково-дослідних лабораторій при профільних інститутах закладів вищої освіти з активним залученням до науково-прикладних досліджень провідних учених, викладачів, студентів та соціальних працівників центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Перші наукові розробки теоретико-методичних засад професійної підготовки соціального педагога в Україні здійснено Л. Міщик. Концепція професійної підготовки майбутнього соціального педагога ґрунтується на моделюванні навчання. Л. Міщик розглядає підготовку соціального педагога з позиції особливостей соціальної педагогіки як прикладної науки, її «перетворювальної спрямованості», що виявляється у двох аспектах: «з одного боку, це проектування і структуризація технологій, що співвідносяться із соціалізацією студентів, а з іншого – це надання практичної допомоги» [3, с. 28].

Підтвердженням думки Л. Міщик є дослідження С. Степанова та І. Семенова стосовно творчої активності мислення студентів вищів та рефлексивного процесу як методу навчання. Рефлексивно-середовищний підхід у поєднанні із соціокультурним учені розглядають як такий, що акцентує увагу на особистісній активності студента [4], що відповідає нашим уявленням про підготовку майбутнього соціального педагога.

Розвідниця В. Поліщук, досліджуючи проблему професійної підготовки соціального педагога в умовах неперервної освіти, довела ефективність упровадження в практику закладів

вищої освіти технологій особистісно-професійного формування майбутнього фахівця: інформаційних, контекстного навчання, педагогічної комунікації, кредитно-модульного навчання, технологій, що базуються на використанні власного досвіду студентів та ін.; оптимального поєднання теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки; залучення студентів до науково-дослідної й практичної соціально-педагогічної діяльності [5, с. 33].

Суттєве значення для визначення особливостей педагогічного процесу підготовки соціальних педагогів має системне дослідження соціально-педагогічної діяльності С. Харченка, в якому виділено основні напрями та стратегії підготовки фахівця соціальної сфери [6, с. 217]. Мету педагогічної системи підготовки майбутнього педагога до соціально-педагогічної діяльності дослідник убачає у формуванні в студентів спрямованості й установки на роботу в соціальній галузі; у набутті необхідних соціально-педагогічних знань, що відображають основні компоненти діяльності фахівців із соціальної роботи; оволодінні студентами педагогічними вміннями в цьому виді професійної діяльності; формуванні важливих у професійній діяльності якостей – демократизму, соціальної активності й емпатії.

Концептуальна модель професійної підготовки соціальних педагогів, запропонована Ю. Галагузовою, містить змістовий, структурний, функціональний та особистісний компоненти. Професійну підготовку соціальних педагогів дослідниця тлумачить як сукупність педагогічних умов, що сприяють вирішенню суперечностей, що виникають у процесі розв'язання педагогічних завдань [7].

Аспект особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки досліджено Р. Вайнолою. Дослідниця розробила й обґрунтувала структуру професійно значущих особистісних якостей соціального педагога; педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти; сукупність базових понять, концепцію особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки; технологічну модель забезпечення особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти; критерії ефективності, організаційно-методичні умови та педагогічні закономірності особистісного розвитку майбутнього соціального педагога під час професійної підготовки в закладі вищої освіти [2].

Проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів та визначення їхньої готовності до діяльності розглядалася І. Мельничук з урахуванням прогресивних тенденцій інноваційної

професійної підготовки у закладах вищої освіти на основі використання інтерактивних технологій. У процесі узагальнення результатів досліджень авторкою, зокрема, визначено й базові характеристики соціальних педагогів та їхню рольову спрямованість, сутність професійної компетентності майбутніх фахівців, компоненти професійної моделі соціального педагога/працівника: мотиваційний, аксіологічний, когнітивний, процесуальний, інтерактивний, ідентифікаційний [9]. Досить вагомим є науковий погляд на практичну підготовку майбутніх соціальних педагогів у закладах вищої освіти З. Фалинської, в якому обґрунтовано зміст, організаційно-педагогічні умови організації єдиної неперервної практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів; координацію практичної підготовки в закладі вищої освіти – закладі соціальної і соціально-педагогічної сфери; наявність ділових контактів організаторів практики з працівниками соціальної сфери; залучення студентів до волонтерської діяльності; формування корпусу супервізорів та модель неперервної практичної підготовки соціальних педагогів, що охоплює зміст, завдання, принципи, компоненти, критерії, види практик, організаційно-педагогічні умови, результат [10].

Проаналізовані нами наукові дослідження з проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів дали можливість констатувати, що є об'єктивна суспільна потреба в якісній підготовці соціального педагога в умовах закладу вищої освіти. З огляду на концептуальні положення підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності, вбачаємо за необхідне проаналізувати особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку в закладах вищої освіти, які пов'язані з двома аспектами: дидактичним – оволодіння знаннями, вміннями, навичками в умовах навчання у вищій школі; соціально-професійним, що полягає у формуванні готовності до професійної діяльності.

Зміст професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у закладах вищої освіти визначено Державним галузевим стандартом підготовки фахівця із соціальної педагогіки освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» за спеціальністю 6.010106 «Соціальний педагог», напрямом підготовки 01 «Педагогічна освіта» з нормативним терміном навчання – чотири роки.

Державний галузевий стандарт вищої освіти містить освітньо-кваліфікаційну характеристику (ОКХ) випускника закладу вищої освіти. Вона є нормативним документом, що узагальнює зміст освіти, тобто цілі професійної підготовки, місце бакалавра із соціальної педагогіки в структурі господарства держави й вимоги до його компетентності та соціально важливих якостей, а також

державні вимоги до особистісних і професійних умінь особи, яка здобула базову вищу освіту фахового спрямування «соціальний педагог». Знання, уміння та навички, передбачені освітньо-кваліфікаційною характеристикою соціального педагога, задекларовані в Державному галузевому стандарті як виробничі функції соціального педагога: гностична, комунікативна, організаційна, діагностична, прогностична, посередницька, охоронно-захисна, попереджувально-профілактична, соціально-терапевтична, корекційно-реабілітаційна. Отже, зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів передбачає формування та вдосконалення знань, умінь, навичок у межах виробничих функцій соціального педагога. Розглянемо докладніше ці функції та вміння в контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Беручи до уваги гностичну функцію, майбутні соціальні педагоги повинні вміти: організовувати процес взаємодії сім'ї та школи і надавати допомогу батькам обдарованих молодших школярів, використовувати образи-символи, метафори для стимулювання психічного стану особистості; будувати продуктивні взаємини між соціальним педагогом, інститутами соціального виховання і батьками, які виховують обдарованих молодших школярів; визначати комплекс необхідних професійних знань для розв'язання конкретної проблемної ситуації, що постає в процесі взаємодії; визначати основні бар'єри у взаєморозумінні між обдарованими дітьми, батьками, вчителями; ефективно розв'язувати конфліктні ситуації з метою закріплення навичок безконфліктного спілкування між учасниками взаємодії; залучати сім'ї обдарованих молодших школярів до соціально-педагогічної діяльності з метою закріплення позитивного досвіду; визначати й усвідомлювати психологічні механізми та умови побудови процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку; розв'язувати завдання за допомогою узвичаєних стереотипів ґендерної поведінки з метою покращення міжособистісних стосунків.

У межах комунікативної функції майбутні соціальні педагоги повинні вміти: визначати оптимальні позиції у спілкуванні, враховуючи специфіку ситуації та індивідуально-психологічні характеристики учасників процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку; визначати основні бар'єри у спілкуванні між обдарованими дітьми молодшого шкільного віку та соціальним педагогом, батьками, вчителями, формуючи толерантне ставлення до фахівців соціальної галузі; будувати стосунки із соціальним оточенням, використовуючи знання про основні стилі спілкування.

Відповідно до організаційної функції майбутні соціальні педагоги повинні вміти: організовувати дозвілля обдарованих дітей молодшого шкільного віку в межах конкретного сімейного середовища; готувати та проводити переговори за допомогою рольової гри; вміти визначати провідні компоненти навколишнього середовища, що впливають на процес соціалізації обдарованих молодших школярів; визначати особливості професійної діяльності з представниками конкретної сім'ї обдарованих молодших школярів; організовувати спільне дозвілля батьків та дітей.

Реалізація діагностичної функції передбачає вивчення особливостей соціального мікросередовища, ступеня і спрямованості впливу середовища на особистість обдарованої дитини молодшого шкільного віку, соціального статусу дитини в різних сферах діяльності й спілкування, визначення та аналіз соціальних факторів, їх спрямованості та впливу на особистість обдарованого молодшого школяра; знаходження переваг обдарованої дитини, її «проблемного поля», індивідуально-психологічних, особистісних особливостей; вивчення і реальне оцінювання особливостей діяльності й навчання обдарованої дитини молодшого шкільного віку; встановлення причини відхилення в поведінці обдарованих дітей молодшого шкільного віку; причини соціального неблагополуччя сім'ї; сприяння виявленню обдарованих дітей; виявлення обдарованих дітей молодшого шкільного віку, які мають емоційні порушення.

У межах прогностичної функції майбутні соціальні педагоги повинні вміти: програмувати і прогнозувати на основі аналізу соціальної й педагогічної ситуацій виховання і розвитку обдарованої особистості молодшого школяра, надавати допомогу в саморозвитку і самовихованні, визначати перспективи розвитку обдарованої дитини в процесі соціалізації; планувати взаємодію сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку на основі глибокого аналізу результату попередньої діяльності.

Згідно з посередницькою функцією майбутні соціальні педагоги повинні вміти забезпечити: організацію соціально значущої спільної діяльності обдарованих дітей і батьків у відкритому мікросередовищі, вплив на організацію змістовного дозвілля обдарованих дітей та їхніх сімей; залучення обдарованих молодших школярів та їхніх батьків до різноманітних видів виховної діяльності з урахуванням психолого-педагогічних вимог; організація колективної творчої діяльності обдарованих дітей разом з батьками і вчителями; координацію діяльності всіх суб'єктів взаємодії в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку; взаємодію з органами соціального захисту і соціальної допомоги.

Охоронно-захисна функція передбачає використання комплексу правових норм, спрямованих на захист прав та інтересів обдарованих дітей та їхніх сімей; сприяння застосуванню засобів державного примусу і реалізації юридичної відповідальності стосовно осіб, що припускають прямі чи опосередковані протиправні впливи на дітей; взаємодію з органами соціального захисту і допомоги.

У межах попереджувально-профілактичної функції майбутні соціальні педагоги повинні: організувати систему профілактичних заходів з попередження агресивної, немотивованої поведінки у обдарованих дітей та інших девіацій; забезпечити вплив на формування морально-правової стійкості; організувати систему заходів соціально-педагогічного оздоровлення сім'ї, своєчасне надання соціально-педагогічної та іншої допомоги сім'ям і дітям груп соціального ризику.

Реалізація соціально-терапевтичної функції соціальним педагогом передбачає турботу про душевну рівновагу обдарованої дитини, про її почуття, переживання; встановлення довірливих взаємин з обдарованою дитиною та її батьками; здійснення вербального і невербального впливів на емоції і самосвідомість обдарованої дитини та її батьків; надання допомоги у вирішенні міжособистісних конфліктів між батьками і дітьми, позбавленні від депресивного стану; сприяння змінам у ставленні батьків до обдарованої дитини; організацію для учасників процесу взаємодії «ситуації успіху».

Відповідно до корекційно-реабілітаційної функції майбутні соціальні педагоги повинні вміти здійснювати корекцію всіх виховних впливів на обдаровану дитину як з боку сім'ї, так і соціального середовища, в тому числі і неформального; підсилувати або фокусувати позитивні впливи і нейтралізувати або переключати негативні впливи; здійснювати корекцію самооцінки обдарованих молодших школярів, за необхідності – корекцію статусу дитини в колективі, групі однолітків, допомагати у вирішенні проблем спілкування; організувати систему заходів із соціально-педагогічної реабілітації і підтримки осіб, які з різних причин (хвороба, інвалідність, агресія, переживання стресу тощо) відчувають соціально-економічні, педагогічні, психологічні труднощі в системі взаємодії сім'ї і школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів зумовлені низкою чинників. Основними серед них є: соціальний педагог працює в середовищі «школа – обдарована дитина – сім'я», тому його теоретична підготовка повинна органічно поєднувати загальні знання про школу як соціально-педагогічну систему, сім'ю як первинний інститут соціалізації, та знання соціально-психологічних особливостей обдарованих дітей молодшого

шкільного віку; соціально-педагогічна діяльність передбачає взаємодію з особами різних вікових категорій (обдаровані діти молодшого шкільного віку, батьки, вчителі), що вимагає від майбутнього соціального педагога здатності забезпечити цю взаємодію, уміння впливати на спілкування і стосунки між усіма учасниками інтерактивного процесу; вирішення соціально-педагогічних проблем пов'язане з різними аспектами життя обдарованих молодших школярів та їхніх сімей, а отже, майбутній соціальний педагог повинен мати банк відповідних технологій, методів та використовувати їх відповідно до конкретних обставин, що передбачає розвиток його творчих здібностей; формування стилю професійної діяльності майбутнього соціального педагога базується на вмінні взаємодіяти з батьками обдарованих молодших школярів, учителями, фахівцями позашкільних закладів, різних соціальних і державних служб та на усвідомленні власної професійної ідентичності; прогнозування ситуації в процесі взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку та вміння зорієнтувати сім'ю на активізацію власних ресурсів у процесі взаємодії, що базується на сформованості особистого досвіду майбутнього соціального педагога.

Наведені нами особливості взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку передбачають наявність у майбутніх соціальних педагогів відповідних якостей, знань, умінь, навичок, які вони отримують у закладі вищої освіти. Необхідною умовою змісту професійної підготовки майбутнього соціального педагога є системний аналіз освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців [2, с. 33]. На думку науковців, дотримання освітньо-професійної програми є важливим чинником організації освітнього процесу підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

З метою оптимізації процесу навчання вчені В. Бех, І. Зверева, А. Капська, Л. Міщик, А. Мудрик, В. Сластьонін та інші пропонують низку завдань професійної підготовки соціального педагога: сприяння оволодінню глибокими знаннями теорії і методики соціально-педагогічної діяльності, усвідомленню студентами соціальної значущості їхньої майбутньої діяльності; формування особистісної позитивної установки щодо вибраної спеціальності; розвиток уміння випускників конструктивно проектувати свої відносини зі спеціалістами різних напрямів і сфер діяльності, які здійснюють соціально-педагогічну роботу з різними категоріями населення; виховання гуманістичної спрямованості студентів, що забезпечується єдністю соціально-морального, загальнокультурного та професійного розвитку особистості в умовах гуманітаризації і демократизації педагогічної освіти.

Узагальнюючи, зазначимо, що ефективно здійснення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку вимагає від майбутнього соціального педагога наявності: теоретичних знань щодо процесу взаємодії сім'ї та школи як взаємозумовленого процесу впливу сім'ї і школи один на одного в системі спільної особистісно орієнтованої соціально-педагогічної діяльності освітнього закладу; практичних умінь налагодження співпраці між школою, сім'єю, обдарованими молодшими школярами та іншими фахівцями, які будуть задіяні в процесі взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку; навичок подолання проблем і конфліктних ситуацій, що виникають у процесі взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку; творчих здібностей, оскільки неможливо в процесі навчання озброїти майбутніх фахівців «рецептами на всі випадки життя»; особистісного досвіду, що дає можливість передбачити наслідки ситуації та формується завдяки рефлексивності студента.

Висновки. Отже, підготовка майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери має відбуватися з урахуванням концептуальних засад взаємовпливу освітнянського простору і соціально-педагогічної роботи в Україні, що потребує комплексного поєднання розуміння сутності соціально-педагогічної роботи, методологічного обґрунтування філософських основ її теорії, творчого пошуку найбільш ефективних технологій її виконання, розгляду соціально-педагогічної діяльності як професійної, що потребує спеціальних систем організації навчання майбутніх соціальних педагогів.

Результатом підготовки майбутніх фахівців у ЗВО є їхня готовність до здійснення зазначеного напрямку соціально-педагогічної діяльності. Виходячи із цього, подальший науковий пошук спрямовано на з'ясування сутності та структури готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Список використаної літератури:

1. Паламарчук В.Ф. Першооснови педагогічної інноватики. Т. 2. Київ, 2005. 504 с.
2. Вайнола Р.Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / за ред. С.О. Сисоєвої. Запоріжжя, 2008. 460 с.
3. Міщик Л.І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : дис. д-ра пед. наук : 13.00.05. Запоріжжя, 1997. 358 с.
4. Войтюк Д.К. Влияние рефлексии на формирование психологической готовности к профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Новосибирск, 2004. 225 с.
5. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2006. 44 с.
6. Харченко С.Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности. Луганск, 1999. 138 с.
7. Галагузова М.А. Профессиональная подготовка социальных работников. *Актуальные проблемы состояния и перспектив социальной работы в России.* Москва, 1992. Вып. 6. С. 84–91.
8. Вайнола Р.Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / за ред. С.О. Сисоєвої. Запоріжжя, 2008. 460 с.
9. Мельничук І.М. Теорія і методика підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2011. 42 с.
10. Фалинська З.З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2006. 284 с.

Vetrova O. The problem of intended social work teachers' preparation for the interaction of family and school in work with gifted children of primary school age in educational theory and practice

Modern society and the state need to reform the educational system in the direction of developing the creative potential of future social workers. Therefore, it is important to train a new generation of professionals who will be able to identify and develop children's abilities.

Peculiarities of training social workers to work with special children are due to conceptual research and approaches, as well as scientific achievements in this field.

The aim of the study is to analyze the problems of preparing future professionals for the interaction of family and school in working with gifted children of primary school age in educational theory and practice.

The following theoretical and cognitive methods were used for analysis and generalization of scientific literature, comparison, synthesis, systematization and generalization of the studied information, in particular, the analysis of the conceptual foundations of professional training of students in the specialty "Social Pedagogy".

Determination of methodological approaches to professional training of intended social pedagogues is carried out in accordance with the main tasks of socio-pedagogical activity. The leading factor in determining the strategy of modern social and pedagogical activity should be humanistic paradigms: personality-oriented, culturological, valuable, competence. Analysis of the scientific literature allowed us to conclude

that the training of future social educators is based on conceptual approaches to training in higher education: socio-cultural, systemic, personal, activity, socio-pedagogical, technological, competence.

The result of training future specialists in the Higher Educational Establishments is their readiness to carry out this area of socio-pedagogical activities. Based on this, the aim of further research at clarifying the nature and structure of the readiness of future social educators for the interaction of family and school in working with gifted children of primary school age.

Key words: *social pedagogue, professional training, higher education, interaction of family and school, gifted primary school age child.*

Л. В. Гончаркандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри обліку і аудиту
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем формування у майбутніх менеджерів культури професійної діяльності. У статті розглянуто поняття «модель», «моделювання». Здійснено аналіз різних типів моделей. Встановлено, що меті дослідження найбільше відповідає модель структурного типу, яка відображає єдність структурних компонентів (таких як мета, зміст, процес, результат), що забезпечують цілісність освітнього процесу. Модель формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів розкривається через опис та теоретичне обґрунтування структурних складників цього процесу. У процесі обґрунтування моделі формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера в освітньому середовищі університету враховано, що фундаментальними засадами будь-якої системи є принципи, які дають можливість відстежити стійкі тенденції розвитку будь-якої теорії чи діяльності, основу яких становлять.

Модель розроблено на основі визначених теоретико-методологічних засад та репрезентовано у цільовому, теоретико-методологічному, змістовому, технологічному, результативному блоках. Наголошено, що визначення структурних і функціональних компонентів моделі зумовлене віковими особливостями майбутніх менеджерів, специфікою освітнього процесу ЗВО, теоретичними і методичними здобутками сучасної педагогічної науки. Цільовий блок моделі формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів включає в себе соціальне замовлення, яке актуалізується у потребі в менеджерах зі сформованою культурою професійної діяльності. Теоретико-методологічний блок моделі інтегрує: теоретико-методологічні основи побудови процесу формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету; основні методологічні підходи (системний, діяльнісний, середовищний, компетентнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, професіографічний); принципи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету. Змістовий блок моделі представлено взаємопов'язаними та взаємозумовленими компонентами культури професійної діяльності майбутніх менеджерів: гностичним, мотиваційно-ціннісним, діяльнісним. Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Ключові слова: культура професійної діяльності, студенти, майбутні менеджери, модель, моделювання, організаційно-педагогічні умови.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Динамічність та ефективність процесу формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету зумовлена доцільністю використання методів моделювання. Моделювання в педагогіці застосовується для вирішення таких завдань, як поліпшення проектування освітнього процесу, оптимізація структури навчального матеріалу, управління пізнавальною діяльністю, управління освітнім процесом та ін. З огляду на це, логічним і науково обґрунтованим повинно стати розуміння та вдосконалення організованого, безперервного й цілеспрямованого процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів, який сприяє оволодінню ними знаннями, спеціальними вміннями та навичками, що формують культуру їхньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні та практичні аспекти формування

професійної культури майбутніх фахівців відображаються у працях С. Анеліної, С. Вітвицької, В. Гриньової, В. Мазіна, І. Михайліченка, В. Тернопільської, І. Радомського та ін. Проблему моделювання у педагогічній діяльності розглядали у своїх працях М. Анісімов, С. Архангельський, А. Бойко, К. Волинець, О. Гофман, А. Ізюємцев, М. Корець, Л. Леонт'єв, А. Лігоцький, А. Орлов, В. Семиченко, Т. Сущенко, Н. Тализіна, І. Тихонов, Н. Ярошенко та інші. Результати дослідної діяльності вищезазначених фахівців були основоположними в розробленні концептуальних засад нашого дослідження.

Мета статті – обґрунтування моделі формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Виклад основного матеріалу. Поняття «модель» (від лат. *modulus* – міра, зразок) – це об'єкт-замінник, який у визначених умовах може

заміняти об'єкт-оригінал, відтворюючи властивості, що цікавлять, і характеристики оригіналу [6, с. 435], тобто вона може слугувати гносеологічним заміником оригіналу на чотирьох рівнях: на рівні елементів, на рівні структур, на рівні поведінки чи функцій, на рівні результатів. У найбільш загальному розумінні модель визначають як аналог певного фрагмента природної чи соціальної реальності [10]. Своєю чергою моделювання розглядається як засіб, що допомагає систематизувати знання про явище або процес, який вивчається, підказує шляхи їх більш цілісного опису, дає змогу більш повно встановити зв'язки між компонентами, відкриває можливості для створення цілісної класифікації [2].

Моделювання може слугувати: а) засобом відображення й перетворення об'єкта, який ще не існує в реальності; б) дослідницькою метою у разі визначення стратегії інноваційних перетворень; в) засобом імітації реальних процесів тощо. Іншими словами, моделю вважається система педагогічних об'єктів, яка відображає сутнісні характеристики процесу/явища/феномена, що створена з метою його формування, розвитку, виховання, покращення. Ми вважаємо, що процес моделювання дає можливість отримати нову інформацію про об'єкт дослідження та спрогнозувати його розвиток. Вищезазначений процес акумулюється у єдності теоретичної й практичної готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності відповідно до конкретної мети і завдань.

У роботах С. Архангельського основними принципами моделювання визначено: наочність – виразність моделі (конструктивна, образотворча, знакова, символічна), визначеність – чітке виділення певних сторін визначення, об'єктивність – незалежність проведення досліджень від особистих переконань дослідника [1].

Оскільки педагогічне моделювання передбачає визначення як актуальних, так і перспективних завдань освітнього процесу, то модель формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів можемо розглядати як: 1) основу для складання програми дослідження готовності викладачів, кураторів до формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів; 2) зразок, на досягнення якого спрямований освітній процес університету; 3) міру моніторингу, сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Зважаючи на те, що у педагогічному моделюванні об'єктом завжди виступає й зміст освіти, то модельне проектування характеризується реалізацією через зміст та його концептуальну організацію цілей навчання відповідно до тих настанов, які визначаються суспільством на нормативному рівні [5].

Як стверджує Н. Казьмерчук, є різні варіанти застосування моделі, яка дає можливість чітко визначати компоненти, які утворюють систему; схематично розглядати зв'язки між ними, порівнювати зв'язки всередині модельованого об'єкта зі зв'язками всередині моделі; генерувати ідеї, ставити питання щодо об'єкта дослідження [4].

У нашому дослідженні модель відтворює цільову, змістову, технологічну та результативну складові частини формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера в освітньому середовищі університету. Проаналізувавши різні типи моделей, ми дійшли висновку, що меті нашого дослідження найбільш відповідає модель структурного типу, яка відображає єдність структурних компонентів (таких як мета, зміст, процес, результат), що забезпечують цілісність освітнього процесу.

Ми вважаємо, що модель відображає: системний склад елементів процесу; відтворюючі елементи системи; характер зв'язків між елементами системи; технологічний процес формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Обґрунтування та розробка педагогічної моделі здійснювалися у два етапи. На першому етапі відбувалось створення якісної моделі об'єкта та побудова структурної моделі (визначення об'єкта дослідження, накопичення знань про нього, обґрунтування необхідності використання методу моделювання, вибір найбільш суттєвих змін). Результатом моделювання є формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера в освітньому середовищі університету. Другий етап передбачав математичний аналіз результатів вимірювання та створення його математичної моделі.

Запропонована модель є цілісним, відкритим, динамічним утворенням, яке дає можливість не тільки спрямувати процес формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, а й визначити відповідність поставленої цілі кінцевому результату. У нашому дослідженні модель розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних елементів: соціального замовлення, мети, змісту, принципів, методів, форм, засобів, результату, а також педагогічних умов реалізації моделі формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Отже, метою моделювання процесу формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету є розробка такої моделі, яка врахувала би специфіку професійної діяльності майбутніх менеджерів, специфіку освітнього середовища університету та дала би змогу підвищити ефективність цього процесу, співвіднести його з вимогами суспільства. Об'єктом моделювання у нашому

дослідженні виступає процес формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера в освітньому середовищі університету.

Під моделлю формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів ми розуміємо опис та теоретичне обґрунтування структурних складників цього процесу. У процесі створення моделі формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету ми керувалися: кваліфікаційними вимогами до менеджера, зумовленими соціальним замовленням; галузевими стандартами вищої освіти за напрямом підготовки «Менеджмент», спеціальності «Менеджмент організацій і адміністрування»; навчальними планами та програмами професійної підготовки майбутніх менеджерів.

У процесі обґрунтування моделі формування культури професійної діяльності майбутнього менеджера в освітньому середовищі університету ми враховували, що фундаментальними засадами будь-якої системи є принципи, які дають можливість відстежити стійкі тенденції розвитку будь-якої теорії чи діяльності, основу яких становлять. За В. Масловим, принципи систематизують навколо себе закономірності, теоретичні положення, практичний досвід [7, с. 58]. Принципами формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів визначаємо: науковості, системності, систематичності й послідовності, суб'єктивності навчання й виховання, діагностичної цілеспрямованості, професійної мобільності. Зазначені принципи відображають специфіку, основні характеристики й тенденції моделі формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Модель розроблена на основі визначених теоретико-методологічних засад та репрезентована у цільовому, теоретико-методологічному, змістовому, технологічному, результативному блоках. Визначення структурних і функціональних компонентів моделі зумовлене віковими особливостями майбутніх менеджерів, специфікою освітнього процесу ЗВО, теоретичними і методичними здобутками сучасної педагогічної науки. Модель відображає сукупність необхідних елементів (блоків) та цілісних взаємозв'язків цілеспрямованої системної роботи викладачів, кураторів щодо формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету. Модель забезпечує формалізований опис досліджуваного об'єкта й процесу формування зазначеного феномена, дає можливість відслідковувати будову об'єкта, перебіг цього процесу, умови, за яких відбувається цей процес, допомагає виявити чинники, які визначають поведінку й перебіг процесу.

Цільовий блок моделі формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів включає в себе соціальне замовлення, яке актуалізується у потребі в менеджерах зі сформованою культурою професійної діяльності. Цільовий блок містить мету й завдання. Мета визначає характер освітнього процесу, головні підходи до організації педагогічної діяльності. Мета, відповідно, декомпується на низку конкретних завдань, такі як: оволодіння студентами знаннями про культуру професійної діяльності, механізми їх прояву, розвиток відповідальності, комунікабельності, толерантності, самодостатності, які необхідні для професійної діяльності менеджера; цілеспрямована організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що забезпечує виявлення майбутніми менеджерами культури професійної діяльності; розвиток оптимальних моделей взаємин у системі «викладач–студент» з метою забезпечення сприятливих умов для формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Теоретико-методологічний блок моделі інтегрує: 1) теоретико-методологічні основи побудови процесу формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету; 2) основні методологічні підходи (системний, діяльнісний, середовищний, компетентнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, професіографічний); 3) принципи формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету (науковості, системності, систематичності й послідовності, суб'єктності навчання й виховання, професійної мобільності, діагностичної цілеспрямованості).

Змістовий блок моделі представлено взаємопов'язаними та взаємозумовленими компонентами культури професійної діяльності майбутніх менеджерів: гностичним, мотиваційно-ціннісним, діяльнісним, що мають бути відображені у змісті освітнього процесу та передбачають знання майбутніми менеджерами сутності й змісту культури професійної діяльності студентів, моделей соціальної поведінки, усвідомлення доцільності їх дотримання; розвитком почуттів, що відображають ставлення майбутніх менеджерів до культури професійної діяльності як особистісного надбання; здатністю особистості до практичної діяльності на основі культури професійної діяльності.

Складниками технологічного компонента є організаційно-педагогічні умови формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Педагогічні умови визначаються як сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення, що забезпечує успішне досягнення

поставленої мети [3]. Організаційно-педагогічні умови акумулюються у цілісності гностичного, мотиваційно-ціннісного та діяльнісного компонентів культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, що характеризують пізнавальну, мотиваційну, поведінкову сфери. З огляду на це серед педагогічних умов варто виділити ті, які цілеспрямовано організуються в освітньому середовищі закладу вищої освіти та забезпечують його ефективне функціонування.

Аналіз педагогічної літератури та практичний досвід дали змогу визначити організаційно-педагогічні умови формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів: 1) збагачення фахових дисциплін знаннями про культурні основи професійної діяльності менеджера; 2) конструювання професійно спрямованого змісту позааудиторної діяльності майбутніх менеджерів; 3) педагогічну підтримку майбутніх менеджерів у професійному самовизначенні, вияві культури професійної діяльності.

Процес формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів закономірно пов'язаний із засвоєнням спеціальних знань про цінності культури професійної діяльності як основного способу організації діяльності майбутнього менеджера з усвідомленням їх значущості для професійного становлення. Засвоєння знань про цінності культури професійної діяльності можливе за умови актуалізації цих знань у процесі збагачення ними фахових дисциплін. Фахові дисципліни мають великий потенціал для формування у майбутніх менеджерів цінності культури професійної діяльності, позаяк дають змогу отримати їм уявлення про закономірності поведінки людей, мотиваційні основи управлінської діяльності, особливості особистості керівника, управління, розкрити потенціал корпоративних цінностей, норм організації.

Нами виявлено, що суттєвими елементами процесу формування є цілеспрямована організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії майбутніх менеджерів у різних формах аудиторної та позааудиторної діяльності університету з метою усвідомлення ними сутності й змісту культури професійної діяльності, інтеріоризації їх як особистісної цінності, накопичення досвіду виявлення відповідальності, толерантності, самодостатності, комунікабельності, лідерських якостей; організація методичної роботи з викладачами, кураторами для підвищення їх компетентності щодо формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Результативний блок моделі синтезує показники її ефективності, що відображають ступінь досягнення передбачених завдань, а саме підвищення рівня сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Це детермінує

актуалізацію діагностики, формування й оцінювання поведінкових характеристик культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Ми вважаємо, що стрижневим елементом моделі, на який спрямовано дію всіх визначених взаємопов'язаних блоків, виступає особистість майбутніх менеджерів, якому властива культура професійної діяльності (відповідальність, толерантність, самодостатність, комунікабельність, лідерські якості).

Слід наголосити на важливості та відмінності розробленої моделі – її структурні й функціональні компоненти є рухливими і динамічними унаслідок безперервних змін у змісті та характері освітньої діяльності, стрімких трансформацій наукових, технічних і технологічних параметрів сфери професійної діяльності [9, с. 126].

Загалом ефективне функціонування запропонованої моделі можливе за умови адаптаційного управління процесом (визначаємо як цілеспрямованість і гнучкість підпорядкування проєктної мети й завдань соціокультурним і освітнім потребам університету), свободи вибору, що гарантує кожному суб'єктові освітнього процесу вільний вибір форм аудиторної й позааудиторної діяльності відповідно до власних інтересів та потреб.

Висновки. За результатами проведеного дослідження зазначаємо, що розроблена модель формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету виступає як інструментарій організації системи підготовки кваліфікованого менеджера. Вона презентується як структурна динамічна система, яка змінюється під впливом інтеграційних процесів у суспільстві. Модель передбачає постійний моніторинг за критеріями й показниками.

Список використаної літератури:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы : учебно-методическое пособие. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Москва : Педагогика, 1982. 192 с.
3. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Кривий Ріг. 2001. 238 с.
4. Казьмерчук А.В. Основні структурні компоненти моделі формування професійної культури менеджера туризму. *Педагогіка і психологія: наука, освіта, інновації* : матер. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, Україна, 23–24 грудня 2011 року). Одеса : Південна фундація педагогіки, 2011. С. 35–37.

5. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. Санкт-Петербург : Алтейя, 2002. 414 с.
6. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. Минск : Эгвес, 2006. 488 с.
7. Петрик В.М., Присяжнюк М.М., Компанцева Л.Ф. та ін. Сугестивні технології маніпулятивного впливу : навчальний посібник / за заг. ред. Є.Д. Скулиша. Київ : ЗАТ «Віпол», 2011. 248 с.
8. Тернопольская В.И., Бакулина О.С. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по налогообложению и таможенному делу. *International scientific journal "Progress"*. Tbilisi : International Publishing House "Progress", 2018. No. 1–2. Pp. 94–97.
9. Ягупов В.В. Принцип оптимізації навчання. Педагогіка : підручник. URL: http://eduknigi.com/ped_view.php?id=168.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл. 2001.
11. Ternopil'ska V., Guk O., Zavorodnia Y., Ryzhkov V., Snitka Y. Variants of the educational paradigm in training of managers. *Revista ESPACIOS*. 2019. Vol. 40 (29). P. 9.

Honchar L. Model of formation of culture of professional activity of future managers in the educational environment of the university

The article is devoted to one of the urgent problems of formation of professional culture of professional activity in future managers. The article considers the concept of "model", "modeling". The analysis of different types of models is carried out. It is established that the purpose of the study best meets the model of the structural type, which reflects the unity of structural components (purpose, content, process, result), ensuring the integrity of the educational process. The model of forming the culture of professional activity of future managers is revealed through the description and theoretical substantiation of the structural components of this process. In the process of substantiation of the model of forming the culture of professional activity of the future manager in the educational environment of the university it is taken into account that the fundamental principles of any system are principles that allow tracking sustainable trends of any theory or activity.

The model is developed on the basis of certain theoretical and methodological principles and is represented in the target, theoretical and methodological, semantic, technological, effective blocks. It is emphasized that the definition of structural and functional components of the model is due to the age characteristics of future managers, the specifics of the educational process of free economic science, theoretical and methodological achievements of modern pedagogical science. The target block of the model of forming the culture of professional activity of future managers includes the social order, which is actualized in the need for managers with the formed culture of professional activity. The theoretical and methodological block of the model integrates: theoretical and methodological bases of building the process of forming the culture of professional activity of future managers in the educational environment of the university; basic methodological approaches (systemic, activity, environmental, competence, personality-oriented, axiological, professional); principles of forming the culture of professional activity of future managers in the educational environment of the university. The content block of the model is represented by interconnected and interdependent components of the culture of professional activity of future managers: gnostic, motivational-value, activity. The organizational and pedagogical conditions of forming the culture of professional activity of future managers are substantiated.

Key words: culture of professional activity, students, future managers, model, modeling, organizational and pedagogical conditions.

УДК 378.147:373

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.12>**Н. І. Гречаник**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ЕТНОРЕГІОНАЛЬНІ ЗАСАДИ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена теоретичному осмисленню ролі й місця етнорегіонального підходу у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи й у конкретизації основних положень його застосування у системі вищої педагогічної освіти.

Етнорегіональний підхід представлений як шлях, який дає змогу комплексно й системно підійти до розв'язання проблеми виховання особистості як представника національної, регіональної й світової культури, що забезпечить вихід усієї системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на новий якісний рівень.

Виокремлені принципи застосування етнорегіонального підходу в освітньому процесі: культурно-історичної та етнокультурної спрямованості; відкритості й системної інтеграції етнорегіональної освітньої системи у взаємовпливі історичного, культурного, традиційного у співвідношенні з цінностями іншого етносу (народу); реалізації завдань етнокультурного навчання, виховання, розвитку у формуванні громадянськості, патріотизму, етнічної свідомості, толерантності, здатності до полікультурної комунікації; оволодіння цінностями традиційної культури свого народу в контексті формування етнокультурних знань, умінь, навичок, досвіду; зв'язок навчання з етнопросвітницькою практикою в етнорегіональному середовищі.

Відзначено, що актуалізація етнорегіонального підходу передбачає модернізацію навчальних планів й освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів початкової школи шляхом включення: відповідних компетентностей і програмних результатів навчання, дисциплін і/чи спецкурсів етнорегіонального спрямування, дидактичного матеріалу про фольклор, традиції, звичаї, мистецтва й інших елементів національної культури в зміст робочих програм навчальних дисциплін.

Таким чином, запровадження етнорегіонального підходу у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи повинне реалізовуватись у: формуванні ціннісних орієнтацій, що сприяють культурній і етнічній ідентифікації й самореалізації особистості в полікультурному середовищі; систематизації етнорегіональних знань, умінь і навичок відповідно до специфіки освітнього контенту освітньо-професійної програми; оволодінні студентами етнорегіональною інформацією, що забезпечує етнорегіональну обізнаність і дає змогу вести діалог і полілог культур.

Ключові слова: етнічна культура, регіон, культурологічна компетентність, вчитель початкової школи, етнорегіональний підхід.

Постановка проблеми. Аналіз динаміки ціннісних пріоритетів населення України за часів незалежності, проведений Інститутом соціології НАН України, свідчить про суттєві ціннісні зміни в соціумі на користь національних і патріотичних орієнтирів. У ментальності суспільства зросла значущість патріотизму, демократизму, солідаризації, культурної компетентності, традиційних, історичних і релігійних цінностей [1, с. 124]. Про актуальність реалізації етнорегіонального компонента у вищій освіті свідчать такі законодавчі акти, як: Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Національна стратегія розвитку освіти в Україні 2012–2021 рр. тощо, де наголошується на відображенні в змісті й структурі освіти етнонаціональної своєрідності регіонів, зокрема специфіки їх історії, культури, національних традицій тощо. У зв'язку з цим у вітчизняному суспільстві з'явилась потреба у педагогічних кадрах, здатних розв'язувати освітні

проблеми з оперттям на етнічні й національні цінності відповідно до концепції морально-духовного виховання особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У теорії й практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід з окремих аспектів досліджуваної проблеми, а саме: створення загальних основ організації навчально-пізнавальної діяльності студентів засобами краєзнавства (В. Обозний, П. Тронько, М. Ярмаченко та ін.), введення елементів краєзнавчої підготовки до змісту вищої педагогічної освіти (М. Євтух, В. Іванов, Н. Побірченко, О. Сухомлинська та ін.), постановка й розв'язання загальних проблем історичного, педагогічного й літературного (Я. Вірменич, Я. Голобородько, Н. Побірченко, П. Тронько та ін.) краєзнавства, методологічні підходи до вивчення етнічних спільнот (І. Танчин та ін.), етнологія й етнокультурний стереотип як феномен культури й культурології (І. Гріценко, Ю. Нікішенко та ін.), істо-

рико-психологічний аспект вітчизняного етнокультурного простору (В. Куєвда, В. Летцев, В. Литовський, А. Маслюк, Ю. Рождественський, В. Турбан, М.-Л. Чапа, В. Шусть та ін.), етнорегіональний підхід у підготовці майбутніх учителів (В. Мірошніченко, О. Пуцик та ін.).

Мета статті полягає в теоретичному осмисленні ролі й місця етнорегіонального підходу у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи й у конкретизації основних положень його застосування у системі вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Конкретизація змісту понять «етнос», «етнічність», «етнічна культура» є важливою з багатьох причин. Передусім, для етнологів це ключові поняття теорії етносу, для культурологів – складники формування культуротворчого процесу, для етнопсихологів – частина культурного й етнічного «я», етнічного менталітету, для етнополітологів – це спосіб самовизначення й самореалізації певної групи людей і окремих її суб'єктів [2]. Тож різноаспектність визначень сутності зазначених вище понять пов'язана зі змінами акцентів у їх розумінні, що трансклюють динаміку суспільних, соціальних і культурних процесів, оскільки підходи до їх визначення у різних наукових напрямках мають свої особливості, хоча й базуються на спільному підґрунті [3, с. 206–207].

Важливими умовами формування етносу є спільність мови й території (батьківщини), але й територіально роз'єднані групи одного етносу можуть тривалий час зберігати свою національну самобутність, яка виражається у звичаях, народному мистецтві, релігії, нормах поведінки, обрядах, специфічних нормах господарського життя тощо. Водночас етнічні процеси тісно пов'язані із соціально-економічними умовами [4].

Є різноманітні підходи до розуміння поняття «етнічне походження» як важливого фактора в житті людини й суспільства. Прикладами таких підходів є: *примордіалізм, есенціалізм, конструктивізм, модернізм і інструменталізм*.

Прихильники *примордіалізму* (Ентоні Сміт, Гуннар Нільсен, Юлій Бромлей, Лев Гумільов) відстоюють ідею про те, що етнос і нація існували з давніх-давен. С. Широкогоров розглядає етнос як основну форму існування локальних груп людства, основними ознаками якого є «єдність походження, звичаїв, мови й укладу життя». У дуалістичній теорії Ю. Бромлея деталізована класифікація процесів змін етносу, запропоновано розрізняти «етнікоси» (етнос у вузькому значенні слова) як сукупності людей, об'єднаних спільною мовою, культурою і самосвідомістю [4; 5]. *Есенціалістичний примордіалізм* декларує етнічну належність як апіорний факт людського існування й трактує етнічні групи з позиції природного угруповання в історичному вимірі. *Конструктивізм* (Ернст Гелнер, Бенедикт

Андерсон) представляє етнос як конструкт, який створюється за допомогою інтелектуального впливу окремих особистостей (культурних і владних еліт) [4]. Аргументація конструктивістів заснована на фактах штучного створення й упровадження етнічних традицій. Представники цього підходу висловлюють ідею, що етноси являють собою символічні ресурси, що дають змогу спільноті існувати [6]. *Модерністичний* напрям підтримує ідею виникнення поняття «етнос» з появою держав, починаючи з раннього сучасного періоду. Прихильники цієї теорії, такі як Ерік Гобсбаум, стверджують, що етнічна належність і уявлення про «національну гордість» є винаходом, що з'явився в сучасний період світової історії [7]. В *інструменталізмі* етнічність визнається засобом, за допомогою якого люди досягають тих чи тих цілей. З цих позицій етнічна ідентичність – це ситуативна роль і свідомий вибір, який робить людина чи група осіб для досягнення політичної влади або цілей економічного характеру [7].

Також близькими за сутністю характеристикою до поняття «етнос» є «етнічна спільність», «етнічна спільнота», які тлумачаться як вид стійкого соціального угруповання людей, що склався історично й може бути представлений родом, племенем, народністю, нацією. Тому термін «етнічна спільність» близький до поняття «народ» в етнографічному значенні [8].

У контексті досліджуваної проблеми актуальними є погляди західних учених щодо окремих її етнорегіональних аспектів. Видатний німецький соціолог М. Вебер «етнічними групами» називає «ті людські групи, які підтримують суб'єктивну віру у своє спільне походження... Немає значення, існують чи не існують реальні кровні зв'язки» [9, с. 61]. Канадський етносоціолог Деніель Жуто-Лі відзначає, що такі групи є «сумою всіх тих осіб, які мають спільну етнічність, тобто спільні атрибути або «даності», зокрема такі як «біологічна раса та родові зв'язки чи елементи матеріальної культури, способи дій та поведінки» [9, с. 62]. Відомий західнонімецький учений А. Білінський підкреслює, що «народ – це біологічна єдність. З цього можна зробити висновок, що народ – це природне, біологічне явище, дане природою. Народ – це не будь-яка група людей, а група, поєднана кровними, біологічними зв'язками» [9, с. 63]. Англійський етносоціолог і етнополітолог Ентоні Сміт стверджує, що етнос – це спільнота, яка має: спільну назву; низку міфів про спільне походження; певну спільну історичну пам'ять; спільну «історичну територію» або батьківщину або зв'язок з однією із них; один або кілька елементів спільної культури – мова, звичаї чи релігія; «почуття солідарності між членами спільноти». Отже, необхідно звернути увагу на те, що в такому контексті вчені вирізняють базові характеристики етнічної спіль-

ноти, до яких належать: наявність уявлень про спільне територіальне й історичне походження, єдину мову, спільні риси матеріальної й духовної культури; політичні уявлення про батьківщину й соціальні інститути; почуття належності до групи, усвідомлення своєї відмінності від інших груп і утворення на цьому підґрунті різних форм солідарності й стратегії спільних дій [9].

Згідно із зазначеними вище положеннями етнічна ідентичність формується й існує в контексті соціального досвіду й процесу, з якими ідентифікують себе люди, або ідентифікуються іншими як суб'єкти певної етнічної групи. Своєю чергою ідентичність групи ґрунтується на комплексі культурних рис, якими члени однієї групи відрізняють себе від усіх інших груп, навіть якщо вони в культурному розумінні близькі. Очевидно, що у визначеннях внутрішніх і зовнішніх характеристик етнічної групи (народу) домінують як об'єктивні, так і суб'єктивні критерії [10].

Таким чином, у потрактуванні етносів учені загалом спираються на індикатори, головними серед яких вирізняють: біологічні (раса, спільне походження); культурні (мова, релігія, звичаї, традиції); історичні (спільність історії, історичної ролі); психологічні (родова свідомість, спільні почуття тощо). Отже, ядром у розумінні поняття «народ» є етнічна спільнота людей, члени якої мають спільну назву й елементи культури, дорожать міфом (версією) про спільне походження й спільну історичну пам'ять, асоціюють себе з певною територією і мають почуття солідарності [10].

Дослідники однак щодо місця й ролі культури як базової умови визначення, існування й розвитку «етносу», тому в контексті досліджуваної проблеми саме її складники є пріоритетними в реалізації етнорегіонального підходу у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Культура етносу насамперед виконує етнічні функції, тобто служить відокремленню певного етносу від інших шляхом протиставлення «наше» – «не наше» й об'єднанню на цій основі членів етносу. Етнічна культура є сукупністю елементів і форм культури, які найбільшою мірою виконують етнічні функції, а саме етнодиференціюючу й етноінтегруючу. Це, передовсім, традиційно-побутова культура, яка представлена успадкованими від минулого стійкими елементами й своєрідним каркасом національної культури [3, с. 229].

Неповторність етнічної культури кожного народу зумовлюється унікальним поєднанням притаманних тільки їй елементів із неспецифічними або малоспецифічними її формами. Тобто етнічна культура – це пріоритетна форма локальної багатоманітності культури людства (Ю. Нікішенко). Етнічну культуру можна визначити як складний комплекс процесів і зв'язків,

що забезпечують стабільність і розвиток етносу у просторі й часі. Як явище етнічна культура розвивається разом зі своїм носієм і має різні рівні, які розуміють як «етнічну культуру у вузькому розумінні», що є носієм етнічних ознак культури певного народу [3, с. 230].

Саме з поняттями «етнічна культура» й «культура народу» пов'язують поняття «традиційна культура», яке ґрунтується на сутності й змісті такого феномена, як «традиція». У розуміння останнього вкладають комплекс норм і звичаїв, успадкованих від минулого етносу, що регулюють життя суспільства. Відзначимо, що поняття «традиція» загалом використовують для того, аби охарактеризувати ті явища, що відповідають архаїчним елементам у культурі народу. Поряд із цим визначення терміна «традиції» із позиції «соціальної та культурної спадщини, що передаються від покоління до покоління і зберігаються в певних класах і соціальних групах протягом тривалого часу», акцентує увагу на тому, що як традиції виступають суспільні установки, норми поведінки, цінності, звичаї, обряди тощо [12, с. 69].

Для збереження й збагачення традицій важливим є культурний простір, який відображає час їх існування й розвитку. Тобто, доки існують традиції, культура продовжує функціонувати, навіть коли родовий етнос, який породив конкретну культуру, припинив власне існування. Відповідно, темп розвитку культурних традицій – це не лише перетворення, видозміни канонів і традицій, а й збереження, збирання всіх унікальних явищ і зразків, зокрема художньої культури, в єдиний «культурний простір» [13].

У контексті досліджуваної проблеми значний інтерес становить науковий підхід до розуміння поняття «національні цінності». У довідниках національні цінності визначаються як притаманна суспільству або окремому народу країни матеріальна, інтелектуальна й духовна власність і досягнення, які становлять основу їхнього матеріального й духовного існування й розвитку й впливають на формування системи національних інтересів і цілей, і є їх базовим компонентом.

За версією Г. Ситника в контексті національної безпеки національні цінності є найбільш стабільним і найменш рухомим елементом системи забезпечення національної безпеки, визначають сутність, цілісність, стійкість, конфігурацію й спрямованість формування й функціонування цієї системи. З огляду на різні ознаки й характеристики національних цінностей В. Горбулін і А. Качинський пропонують розрізняти у класифікації системи національних цінностей цінності індивіда, цінності суспільства й цінності держави. Автори обґрунтовують позицію щодо того, що національна безпека, духовні надбання, добробут, соціальна справедливість, патріотизм є ціннісною основою, яка визначає існування держави і нації.

В аналізі сутнісної характеристики ключового поняття етнорегіонального підходу звернемо увагу, що «регіон» походить від лат. *regio* й означає «певну територіальну одиницю (район, область, зона), що вирізняється з-поміж інших таких же одиниць специфічними рисами графічними, геологічними, етнографічними, економічними та ін.» [14, с. 1020]. Європейський парламент пропонує таке визначення регіону – це територіальна цілісність, яка розглядається з географічного погляду, або чітко окреслена територіальна організація, де населення має специфічну ідентичність, яка спрямована на стимулювання й розвиток культурної, економічної й соціальної сфери.

Таким чином, у контексті досліджуваної проблеми в трактуванні цього поняття важливо враховувати його соціальну природу, що полягає у пріоритетності системоутворюючого фактора культури, яка характеризується територіальними особливостями, спільними рисами історичного розвитку і взаємодіє із соціально-культурними й економічними факторами динаміки конкретного середовища.

М. Дністрянський, Ф. Заставний, Р. Кирчів, А. Макаруч, А. Пономарьов, М. Тиводарта та ін. під етнорегіоналізацією розуміють поділ (районування) української етнічної території на окремі більші чи менші територіальні частини (регіональні одиниці), які відображають етногенетичні, антропологічні, мовно-діалектні, культурно-побутові особливості окремих груп українського етносу, що мають свою «крайову» самосвідомість. Розвиток етнокультурної ідентичності, з одного боку, не може не відобразитись на внутрішній консолідації етнічної спільноти, а з іншого – вона є важливою запорукою збереження її єдності, адже локальна самоідентифікація, наприклад, «Я гуцул», «Я волинянин», «Я буковинець» не суперечить загальноетнічній ідентичності – «Я українець». Отже, регіональна свідомість є органічним складником загальноетнічної свідомості особистості [15]. Учені зазначають, що етнорегіональність свідчить про те, що територіальна розмаїтість не порушує духовної і матеріальної культури жителів країни, а навпаки, зміцнює внутрішню єдність.

Варто зазначити, що підсилення національного вектора у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи можливе у разі взаємоінтеграції етнічного й регіонального аспектів, яка позначається на гармонійному співіснуванні двох тенденцій: збереження й розвитку національних традицій в освіті й зближення світових моделей науки й освіти (М. Богуславський). У педагогічній науці поняття «регіональний компонент в освіті» визначається як створення системи форм і способів оптимального для певного регіону здійснення освітнього процесу.

Особливої уваги заслуговує думка О. Пуцик, яка досліджує регіональний компонент у площині художньої освіти й обґрунтовує його інтегрованою моделлю, що відображає географічний, історичний, екологічний, економічний, загальнокультурний і етнокультурний стан конкретного регіону. У цьому контексті «регіоналізацію програм» автор розглядає як засіб гуманізації художньої освіти, оскільки цей компонент програм дає змогу будувати процес навчання на знанні «близького й зрозумілого світу»: природи, народного фольклору, національних традицій і обрядів, образотворчого й декоративно-прикладного мистецтва [16, с. 133].

Аналіз наукових першоджерел із зазначеної проблеми дає змогу констатувати, що немає єдиного трактування поняття «етнорегіональний підхід», й часто зводиться до переваг у визначеннях краєзнавчого чи етнопедагогічного аспектів, що суттєво звужує суттєво-змістову наповненість поняття. З огляду на вище представлені характеристики понять «етнос», «регіон», «етнічна культура», «регіональний» тощо ми вважаємо, що етнорегіональний підхід – це, передовсім, інтеграція історичного, культурного, національного, традиційного, психологічного, педагогічного суб'єктів у регіоні «етносів і корінних, котрі мають багатвікову історію, і тих, хто прийшли, чия культура не менш цінна в загальноісторичному й світовому контексті» [17].

Мета застосування етнорегіонального підходу у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи – це підготовка фахівців до інтеграції у професійне поле знань про культуру регіону, про взаємодію й інтеграцію культур поліетнічного регіону, що сприяє усвідомленню студентами себе як суб'єктів діалогу культур, шанобливому ставленню до представників різних культур, емоційній відкритості й готовності до конструктивної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу у процесі пізнання особливостей різних культур.

Застосування етнорегіонального підходу дає змогу організувати процес навчання на інтегрованому знанні «близького і зрозумілого світу»: природи, народного фольклору, національних традицій і обрядів, образотворчого й декоративно-прикладного мистецтва [16, с. 133]. На нашу думку, вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в цьому напрямі відображає етнічну соціалізацію особистості в контексті формування культурологічної компетентності й формування здорової етнічної самосвідомості й гідності, почуття прихильності до свого народу, поваги до своєї історії й культури, звичок позитивного спілкування, культивування у студентів шанобливого ставлення до культур інших регіонів. Отже, пріоритетною умовою реалізації етнорегіонального підходу у професійній

підготовці майбутніх учителів початкової школи є опора змісту освітнього процесу на національні традиції народу, його культуру, обряди, звичаї, звички тощо.

У зв'язку з цим пріоритетним завданням є орієнтація освітнього процесу на інтеграцію культур регіональних етносів, на їх взаємодію, що спрямована на формування спільного менталітету й свідомості на засадах спільності культур, мови, релігії, побуту, традицій господарської діяльності тощо [17]. На нашу думку, в контексті досліджуваної проблеми актуалізація етнорегіонального підходу передбачає модернізацію навчальних планів й освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів початкової школи шляхом включення: відповідних компетентностей і програмних результатів навчання, дисциплін і/чи спецкурсів етнорегіонального спрямування, дидактичного матеріалу про фольклор, традиції, звичаї, мистецтва й інших елементів національної культури в зміст робочих програм навчальних дисциплін. Ефективність цих процесів зумовлюється інтеграцією галузей художньої діяльності, які окремими аспектами представлені в змісті профільних навчальних методик, дисциплін загальногуманітарного й вибіркового циклів навчального плану: музичної, образотворчої, літературної, театральної, танцювальної тощо.

Етнорегіональний підхід в освіті базується на таких принципах: культурно-історичної і етнокультурної спрямованості; відкритості й системної інтеграції етнорегіональної освітньої системи у взаємовпливі історичного, культурного, традиційного у співвідношенні з цінностями іншого етносу (народу); реалізації завдань етнокультурного навчання, виховання, розвитку у формуванні громадянськості, патріотизму, етнічної свідомості, толерантності, здатності до полікультурної комунікації; оволодіння цінностями традиційної культури свого народу в контексті формування етнокультурних знань, умінь, навичок, досвіду; зв'язку навчання з етнопросвітницькою практикою в етнорегіональному середовищі.

Висновки і пропозиції. Отже, зазначимо, що етнорегіональний підхід фокусує дослідження на врахуванні специфіки історико-культурного досвіду регіонів України в напрямі підсилення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи національно-патріотичним змістом і сенсом загалом. Це дає змогу вивчення національно-культурної спадщини, формування патріотичної свідомості, громадянськості засобами народних традицій, звичаїв уважати базисом формування культурологічної компетентності здобувачів вищої освіти. У зв'язку з цим запровадження етнорегіонального підходу дає змогу комплексно й системно підійти до розв'язання проблеми в контексті виховання особистості як

представника національної, регіональної й світової культури, що забезпечить вихід усієї системи професійної підготовки фахівців цього профілю на новий якісний рівень.

Таким чином, запровадження етнорегіонального підходу у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи повинне реалізовуватись у: формуванні ціннісних орієнтацій, що сприяють культурній і етнічній ідентифікації й самореалізації особистості в полікультурному середовищі; систематизації етнорегіональних знань, умінь і навичок відповідно до специфіки освітнього контенту освітньо-професійної програми; оволодінні студентами етнорегіональною інформацією, що забезпечує етнорегіональну обізнаність і дає змогу вести діалог і полілог культур.

Як результат реалізації етнорегіонального підходу у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи – це прийняття студентами того, що кожна культура має право на існування й може бути оцінена тільки з позиції її культурних цінностей, норм, традицій, звичаїв; усвідомлення себе суб'єктом національної культури, носієм і транслятором її унікальних цінностей; ідентифікація себе в спектрі регіональних культур.

Список використаної літератури:

1. Ручка А. Ціннісна метаморфоза в ментальності громадян України під час надзвичайних подій. *Українське суспільство: моніторинг соціальних змін* : зб. наук. пр. Ін-ту соціології НАНУ. Київ, 2014. Вип. 1 (15). С. 117–124.
2. Зюзіна Т.О. Культурологічна підготовка студентів у вищих навчальних закладах: теоретико-методологічні засади змісту освіти : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. 384 с.
3. Нікішенко Ю.І. Етнологія та культурологія: спільні проблемні поля культурологічного світу. *Культурологія: Могилянська школа*. С. 205–234.
4. Танчин І.З. Методологічні підходи до вивчення етнічних спільнот. *Соціологія : навчальний посібник для студентів ВНЗ, аспірантів, викладачів*. 3-тє вид. перероб. і доп. Київ. 2008. 351 с.
5. Кармазін М.С. Між історією і політикою. Київ : ІПіЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України, 2015. 560 с.
6. Benedict Anderson. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. The Third Edition. London–New York. Verso, 2006. 257 с.
7. Smith Anthony D. *Myths and memories of the Nation*. Oxford : Oxford University Press, 1999.
8. Барбаришин М. *Современные социологические подходы в изучении этничности*.

- Социально-гуманитарные знания.* 2005. № 4. С. 167–181.
9. Историко-психологічна реконструкція психологічної думки в етнокультурному просторі України : монографія / В.Т. Куєвда, В.М. Летцев, В.Ф. Литовський, А.М. Маслюк, Ю.Т. Рождественський, В.В. Турбан, М.-Л. А. Чєпа, В.В. Шусть. Кіровоград, 2012. 258 с.
 10. Нагорна Л.П. Ідентичність етнічна. Енциклопедія історії України: у 10 т. / редкол.: В.А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України. Київ : Наук. думка, 2005. Т. 3. С. 413. 672 с.
 11. Вязова Р.В. Від етносу до етнічності. *Гуманітарний вісник ЗДА.* Запоріжжя, 2006. Вип. 26. С. 158–164.
 12. Сподарева Н.И. Традиционные культуры: виды и пути развития. Київ : Магістр-S, 1997. 143 с.
 13. Гріценко І.П. Етнокультурний стереотип як феномен культури : автореф. дис. канд. філософ. наук. Сімферополь, 2004. 20 с.
 14. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел; з дод., допов. та CD. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.
 15. Україна – проблема ідентичності: людина, економіка, суспільство : Конференція українських випускників програм наукового стажування у США : виступи учасників та дискусія (м. Львів, 18–21 вересня 2003 р.). Ін-т Кеннана, Київський проєкт. / ред. С.Ю. Римаренко та ін. Київ : Стило, 2003. 509 с.
 16. Пуцик О.А. Етнорегіональний підхід у методичній підготовці майбутнього учителя музичного мистецтва. *Музичне мистецтво в освітлологічному дискурсі.* № 1, 2016. С. 130–134.
 17. Мирошниченко В.В. Професійна підготовка учителів в системі неперервного педагогічного освіти на основі етнорегіонального підходу. *Мир науки, культури, освіти.* № 6 (55). 2015. С. 104–107.

Hrechanyk N. Ethno-regional bases in the formation of cultural competence of future primary school teachers

The purpose of the article is theoretical reflection on the role and place of ethno-regional approach in the formation of cultural competence of future primary school teachers and in the specification of the main provisions of its application in the system of higher teacher education.

The ethno-regional approach is presented as a way that allows to approach the problem of education of personality as a representative of national, regional and world culture in a comprehensive and systematic way, will ensure the entry of the whole system of professional training of future primary school teachers to a new quality level.

The principles of application of ethno-regional approach in the educational process are singled out: cultural-historical and ethnocultural orientation; openness and system integration of ethno-regional educational system in mutual influence of historical, cultural, traditional in correlation with the values of other ethnos (people); realization of tasks of ethnocultural education, upbringing, development in formation of citizenship, patriotism, ethnic consciousness, tolerance, ability to multicultural communication; mastering the values of the traditional culture of one's people in the context of the formation of ethnocultural knowledge, skills, experience; connection of training with ethno-prosvitnitsa practice in ethno-regional environment.

It was noted that the mainstreaming of the ethno-regional approach provides for the modernization of curricula and educational and professional training programs for future primary school teachers by including: relevant competencies and program results of training, disciplines and / or special courses of ethno-regional direction, didactic material on folklore, traditions, customs, art and other elements of national culture in the content of the working programs of educational disciplines.

Thus, the introduction of an ethno-regional approach in the formation of cultural competence of future primary school teachers should be implemented in: the formation of value orientations that contribute to the cultural and ethnic homogenization and self-realization of the individual in a multicultural environment; the systematization of ethno-regional knowledge, skills and abilities in accordance with the specifics of the educational content of the educational and professional program; the acquisition by students of ethno-regional information, provides ethno-regional awareness.

Key words: ethnic culture, region, cultural competence, primary school teacher, ethno-regional approach.

УДК 378.12:378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.13>**М. І. Драчук**кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри біофізики
Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького**З. Я. Федорович**кандидат біологічних наук,
доцент кафедри біофізики
Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПРОВІЗОРІВ

У статті проведено огляд наукових праць, у яких досліджені питання з формування інформаційно-комунікаційної компетентності у разі організації самостійної роботи майбутніх фахівців фармацевтичної галузі. Представлено інформацію щодо поняття «самостійна робота» з точки зору різних нормативних документів, а також інформаційно-комунікаційної компетентності. Відзначено, що внаслідок дії комплексу чинників формується інформаційно-комунікаційна компетентність. Серед чинників виокремлено такі як інформаційний, комунікаційний та організація навчальної діяльності. Виявлено необхідність комплексної організації навчальної та науково-дослідної роботи майбутніх провізорів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Зауважено, що особливу увагу слід звернути на застосування інформаційних та комунікаційних технологій під час виконання самостійної роботи в умовах дистанційного навчання. Зазначені умови, за яких таке використання є доцільним, а саме належної методичної організації самостійної роботи, її супровід та контроль за виконанням. Окреслено, що навчальний контент, зокрема електронні навчально-методичні розробки, мультимедійні лекційні матеріали, методичні рекомендації до практичних та лабораторних занять, глосарій, тестові завдання, питання для самоконтролю знань тощо, розміщують на навчальній платформі закладу вищої освіти. Наведено навчальне середовище, що рекомендоване для здійснення комунікації між усіма учасниками освітнього процесу. Охарактеризовано інформаційно-комунікаційну компетентність як інтегральну компетентність, що складається з таких компонентів, як особистісна компетентність, загальна компетентність та фахова компетентність. Проаналізовано наукові дані щодо принципів її формування та складників. Зазначено, що інформаційно-комунікаційна компетентність посідає чільне місце у представленні результатів виконання самостійної роботи чи науково-дослідної роботи майбутніми фахівцями в умовах дистанційного навчання. Визначено вплив інформаційно-комунікаційної компетентності на особистісний розвиток майбутнього фахівця фармацевтичної галузі як необхідної компоненти успішного навчання, професійної діяльності та адаптації до життя в інформаційному суспільстві.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, інформаційні технології, самостійна робота, дистанційне навчання, навчальне середовище, провізор.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство вимагає від медичних та фармацевтичних закладів вищої освіти підготовку високоякісного фахівця. Невід'ємним складником освітнього процесу в системі професійної підготовки майбутніх провізорів є правильна організація самостійної роботи, особливо в умовах дистанційного навчання.

У Типових та Робочих навчальних програмах з дисципліни «Біологічна фізика з фізичними методами навчання» для студентів галузі 22 «Охорона здоров'я» спеціальності 226 «Фармація. Промислова фармація» визначено поняття «самостійна робота» як такої, що передбачає опанування студентом навчального матеріалу, а саме

самостійне опрацювання окремих тем навчальної дисципліни у час, вільний від обов'язкових навчальних занять, а також передбачає підготовку до всіх видів контролю [1; 2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню особливостей та проблем формування інформаційно-комунікаційних компетентностей під час підготовки фахівців фармацевтичної галузі присвячена низка наукових праць. Такі науковці, як Н. Баловсяк, В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, А. Добровольська, М. Кадемія, Л. Кайдалова, В. Кобися, О. Овчарук, О. Рижов, досліджували інформаційну компетентність у структурі професійної компетентності фахівців. Проблеми формування комунікаційної компетентності

тентності майбутніх фармацевтів та провізорів як засобу забезпечення успішної професійної діяльності присвячені науковій праці Н. Гончаренко, Н. Волкової, В. Гаркуша, О. Жирун, М. Зброцького, Е. Зеєр, Л. Кайдалової, О. Леонтьєва, С. Максименко, С. Огарь, Л. Петровської, Н. Чепелева, Т. Яценко та інших.

Питанню організації самостійної роботи студентів присвячено праці А. Алексюка, В. Буряка, С. Гончаренка, А. Добровольської, О. Дубасенюк, Л. Жарової, Н. Кузьміної, Н. Сидорчук, М. Солдатенка, В. Ягупова та інших.

Теоретичними основами використання інформаційно-комунікаційних технологій у дистанційному навчанні в системі розвитку вищої освіти України приділяють увагу такі науковці, як М. Карпенко, А. Малихін, К. Осадча, М. Сільченко, Є. Смирнова-Трибульська, О. Хмель, Л. Штихно та інші.

Технологією та методологією розробки навчальних курсів для дистанційного навчання займалися А. Андрєєв, В. Биков, М. Жалдак, М. Карпенко, Н. Кіяновська, Н. Морзе, Н. Рашевська, С. Семерікова, М. Умрик та інші.

Метою статті є визначення особливостей формування інформаційно-комунікаційної компетентності у разі організації самостійної роботи майбутніх провізорів в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Сучасне традиційне навчання зазнає істотних трансформацій на всіх етапах освітнього процесу. Впровадження новацій у концепцію Вищої освіти серед цілого спектра інших напрямів підвищення якості освітнього процесу ставить наголос на підвищення якості фундаментальної підготовки фахівців та забезпечення затребуваності випускників закладів вищої освіти на ринку праці, за якої майбутній фахівець здобуває професійну фундаментальну освіту [3]. У навчальному процесі закладів вищої медичної та фармацевтичної освіти самостійна робота посідає провідне місце. У нормативних документах та законах України «Про вищу освіту» та «Про освіту» дано визначення поняття «самостійна робота студентів» [4, с. 124]. Метою сучасної освіти стає надання майбутньому фахівцю освітніх послуг з базової фундаментальної освіти та створення умов для активізації самостійного розвитку творчої особистості [5, с. 104]. Організаційні форми самостійної роботи студентів-провізорів передбачають як аудиторну, так і позааудиторну роботу, визначену відповідними планами дисципліни та часовими рамками. Тому організація навчальної та науково-дослідної роботи майбутніх провізорів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій має бути комплексною.

Динамічний розвиток інформаційних технологій, впровадження концепції сталого розвитку [6], рекомендоване використання індивідуальних технічних засобів спілкування у навчальному про-

цесі впливають на зміну інформаційного простору вищих медичних та фармацевтичних закладів освіти, їхню навчально-методичну базу, пов'язану з майбутньою професією фахівців. Таке глобальне використання інформаційних технологій у навчальному процесі, особливо під час виконання самостійної роботи, впливає на формування інформаційно-комунікаційної компетентності, під якою розуміємо здатність здобувача вищої фармацевтичної освіти орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати інформаційно-комунікаційні технології відповідно до освітніх потреб та вимог сучасного високотехнологічного суспільства [7, с. 272]. Інформаційно-комунікаційну компетентність розглядають як інтегральну компетентність, що складається з таких фрагментів, як особистісна компетентність, загальна компетентність та фахова компетентність [8, с. 45]. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності здійснюється на принципах педагогічної доцільності, системності, наступності, гуманітаризації [9, с. 43].

Використання інформаційних технологій значно змінює підходи до навчання. Завдяки сучасним інформаційно-комунікаційним технологіям майбутні фахівці не лише отримують можливість знаходити, опрацювати інформацію, а й забезпечуються новими способами комунікації, що задовольняють організацію дистанційного навчання із застосуванням модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища (Moodle) [10; 11, с. 16].

Під час організації самостійної роботи першим важливим етапом є надання інструкції щодо пошуку джерел інформації з наступним її опрацюванням. Тим самим потрібно надати «інструмент», тобто засоби для пошуку джерел інформації. Таким «інструментом» слугують пошукові платформи, де розміщена фахова література, наприклад Google Scholar, PubMed, Chemical Abstracts, Web of Science, Scopus тощо. Наступним етапом є опрацювання отриманої інформації з джерел шляхом проведення системного та мета-аналізу [12, с. 379; 13, с. 425], що вимагає використання інформаційних технологій. В умовах дистанційного навчання, яке також відоме як онлайн-навчання чи електронне навчання, додатково навчальний контент, такий як візуалізований навчальний матеріал, електронні навчально-методичні розробки, глосарій, мультимедійні лекційні матеріали, методичні рекомендації для практичних та лабораторних занять, тестові завдання, питання для самоконтролю знань тощо, розташовують на навчальній платформі [14; 15, с. 62; 16, с. 14].

На думку М. М'ястковської та ін., перспективи розвитку дистанційного навчання в процесі підготовки фахівців у закладах вищої освіти залежать від методичних умов організації дистанційної

освіти в контексті компетентнісного підходу, серед яких виокремимо організацію самостійної роботи студентів та її контроль, методичний супровід вивчення дисципліни [17, с. 73].

Традиційно комунікаційний складник інформаційно-комунікаційної компетентності передбачає вміння фахово мислити, оперувати фаховою термінологією, інтерпретувати результати досліджень, що є неможливим без опрацювання джерел наукової літератури. Окрім цього, стрижень комунікаційної компетентності формують комунікаційні компетенції, які спираються на базові знання, уміння та навички, способи комунікаційної діяльності та прояви емоційно-ціннісного ставлення до неї [18, с. 78].

За М. Умрик, для обміну інформацією між учасниками навчального процесу необхідна обов'язкова робота в чаті у визначений час. Така комунікація дає змогу сфокусуватись на головній думці теми, обговорити проблемні питання, а також вирішити проблеми, які виникли у разі самостійного опрацювання інформації [19, с. 193].

Позаяк освітній процес становлення майбутнього фахівця в умовах дистанційного навчання відбувається з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій, то зростає мотивація, заохочення до навчання, формуються навички до самоорганізації та самонавчання, відбувається формування інформаційно-комунікаційної компетентності [20, с. 149].

В умовах дистанційного навчання представлення результатів виконання самостійної роботи чи науково-дослідної роботи інформаційно-комунікаційна компетентність посідає провідне місце. Використання інформаційних засобів комунікації майбутніми провізорами, пошук необхідної фахової інформації, її опрацювання з використанням технічних засобів, вміння представити результати самостійної роботи сприяє оволодінню вербальними і невербальними техніками спілкування, як наслідок, впливає на особистісний розвиток майбутнього фахівця.

Висновки і пропозиції. Дистанційна форма навчання є одним з чинників формування інформаційно-комунікаційної компетентності. Самостійна робота є невід'ємним компонентом успішності майбутнього фахівця фармацевтичної галузі на додипломному етапі навчання, а також передумовою успішної практики провізора. Як інтегральна величина компетенція сприятиме розвитку вмінь, навичок та особистісних якостей у разі опрацювання інформації та її представлення, розв'язання професійних задач та завдань, а також є необхідною компонентою успішного навчання студентів фармацевтичної спеціальності та адаптації до життя в інформаційному суспільстві.

Список використаної літератури:

1. Навчальна програма дисципліни «Біологічна фізика з фізичними методами аналізу». Київ : МАУП, 2018. 33 с. URL: <http://maup.com.ua/>.
2. Робоча навчальна програма дисципліни «Біологічна фізика з фізичними методами аналізу». Львів : ЛНМУ. URL: <https://new.meduniv.lviv.ua>.
3. Концептуальні засади реформування публічного фінансування та управління закладами вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua>.
4. Дубінка М. Нормативна база навчального процесу у вищій школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 101. 2011. С. 124–134.
5. Шевельова О.Б. Інформаційні технології при вивченні наближених обчислень студентами-економістами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі* : збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова. 2008. Випуск 4. С. 102–105.
6. Стратегія сталого розвитку України до 2030 року. URL: <http://search.ligazakon.ua>.
7. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інноваційні освітні технології у вищих навчальних закладах. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: збірник наукових праць. Харків: НТУ. 2016. Випуск 45 (49). Матеріали 2-ї міжнародної науково-практичної конференції: «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників» (Харків, 25–26 травня 2016 р.). Ч. 1. Харків, 2016. С. 266–274.
8. Березан В.І. Взаємозв'язок професійної та інформаційно-комунікаційної компетентностей соціального педагога. *Психологічні та педагогічні науки у XXI столітті: перспективи та пріоритетні напрями досліджень*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 9 травня 2014 р.). Київ, 2014. С. 43–46.
9. Саяпіна С., Дроздова І. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2019. № 6 (98). С. 40–49.
10. Положення про дистанційне навчання, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України за № 466 від 25 квітня 2013 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>.
11. Сільченко М.В., Красюк Ю.М. Особливості організації освітнього процесу за дистанційною формою в ДВНЗ «КНЕУ імені Вадима Гетьмана». Четверта міжнародна науково-практична конференція «Moodle Moot Ukraine 2016. Теорія і практика використання системи управління навчанням «Moodle» (19–20 травня 2016 р.). Київ, 2016. С. 16.

12. Cook D.J., Mulrow C.D., Haynes R. B. Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. *Ann Intern Med.* 1997. V. 126. P. 376–380.
13. Baroy J., Chung D., Frisch R., Apgar D., Slack M.K. The impact of pharmacist immunization programs on adult immunization rates: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Pharmacists Association.* V. 56. Issue 4. 2016. P. 418–426.
14. Положення про дистанційне навчання, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України за № 466 від 25 квітня 2013 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>.
15. Головченко О. Особливості організації самостійної роботи майбутніх фармацевтів у процесі навчання органічної хімії із використанням системи Moodle. *Освітній дискурс* : збірник наукових праць. 2020. № 21(3). С. 53–66.
16. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології : навчальний посібник / Г.Г. Швачич та інші. Дніпро : НМетАУ, 2017. 230 с.
17. М'ястковська М., Кобилянська, І. Перспективи розвитку дистанційної освіти в контексті компетентнісного підходу. *Педагогіка безпеки.* 2019. № 1. С. 72–74.
18. Крилова К.В. Комунікативна компетентність як педагогічна категорія. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія,* 2015. № 7. С. 74–79.
19. Умрик М.А. Досвід організації самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. № 5 (12). С. 192–194.
20. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору : посібник / О.В. Білоус та інші ; за заг. ред. В.Ю. Бикова. НАПН України, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. Київ : Атіка, 2014. 212 с.

Drachuk M., Fedorovych Z. Information-communication competence formation on distance learning of future pharmacists

The purpose of this paper is a brief overview of the issues of the development of information-communication competence at the organization of the students' individual work for future specialists in the pharmaceutical industry. Definitions of individual work as well as information-communication competence was presented in various documents. It has been noted that information-communication competence is developed as a result of the action a set of factors. The view is focused on the information, communication, and organization of educational activities. The complex organization of educational and research work of the future pharmacists requires the information and communication technologies application. It is noted that specific attention must be paid to the use of information-communication technologies in performing individual work in distance learning. The conditions have been specified under which such use is expedient, namely the proper methodical organization of independent work, its support, and control over execution. It is outlined that educational content, such as electronic teaching and methodological developments, multimedia lecture materials, methodical recommendations for practical and laboratory classes, glossary, test tasks, questions for self-control of knowledge, etc., are placed on the educational platform of a higher education institution. The learning environment recommended for communication between all participants of the educational process has been described. Information-communication competence has been characterized as an integral competence consisting of such components as personal competence, general competence, and professional competence. Scientific data is discussed to demonstrate the principles and components of its formation. It is noted that information-communication competence occupies a prominent place in the presentation of the independent work results or research work by future professionals in terms of distance learning. The influence of information-communication competence on the personal development of the future specialist in the pharmaceutical industry as an essential component of successful learning, professional activity, and adapting to life in the information society is determined.

Key words: *information-communication competence, information technologies, individual work, distance learning, learning environment, pharmacist.*

УДК 378.22.012:[373.5:796/799]

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.14>**Ю. В. Дутчак**кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту
Хмельницького національного університету

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Статтю присвячено з'ясуванню можливостей інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури та ступеня використання можливостей зазначеної технології в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників.

З'ясовано, що питаннями забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців опікувались як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, причому розглядали окремі питання цього процесу.

Встановлено, що оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та методикою їх використання в освітньому процесі сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутнього фахівця, збільшенню доступності освіти, забезпеченню потреб суспільства в конкурентоздатних фахівцях.

Інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі забезпечують індивідуалізацію процесу навчання, зменшуючи фронтальні види робіт і збільшуючи частку індивідуально-групових форм і методів навчання; сприяють підвищенню мотивації до навчання, розвитку креативного мислення, дають змогу економити навчальний час; інтерактивність і мультимедійна наочність сприяють кращому представленню, внаслідок чого відбувається краще засвоєння інформації.

До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання відносять інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне і спеціалізоване програмне забезпечення, електронні навчальні, навчально-методичні ресурси, системи дистанційного навчання тощо.

Для визначення рівня впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес закладів вищої освіти проведено опитування майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури (136 респондентів) та науково-педагогічних працівників (47 респондентів).

У ході дослідження виявлено, що більше половини майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури не задоволені рівнем наявних матеріалів з дисциплін у модульному об'єктивно-орієнтованому навчальному середовищі MOODLE, необхідних для майбутньої професійної діяльності, не використовують систематично мультимедійні засоби для підготовки до практичних (семінарських, лабораторних) занять; майже 70% науково-педагогічних працівників використовують мультимедійні засоби під час проведення навчальних занять.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, забезпечення якості, професійна підготовка, майбутні магістри середньої освіти з фізичної культури.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших соціокультурних проблем сучасної України, що долучилась до Болонського процесу, є вдосконалення та забезпечення якості вищої освіти.

Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів набуває все більшого значення, адже в умовах конкурентної боротьби на ринку праці саме якість стає основним показником життєздатності організації. Якість професійної підготовки майбутніх магістрів у закладі вищої освіти виступає одним з ключових понять щодо оцінки ефективності освітнього процесу, а його рівень фактично характеризує ефективність діяльності закладу вищої освіти загалом.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки зазначено, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучас-

них інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців розглядаються цілою низкою науковців. Так, Л. Овсянкіна асоціює забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з поняттями «конкурентоспроможність» та «ефективність освіти». Надалі дослідниця зазначає, що конкурентоспроможний фахівець повинен відповідати таким критеріям, як: високий професіоналізм, володіння сучасними методами й технологіями конструювання, моделювання та отримання інноваційних рішень, вміння

працювати у світовому інформаційному просторі, вільне володіння однією або кількома іноземними мовами, обізнаність з основними вимогами організації трудових взаємин і методами конфліктології, ініціативність, комунікабельність, готовність до самостійної, високоякісної, результативної праці, здатність генерувати нестандартні рішення, а також вміння визначати пріоритети [1, с. 167].

Зарубіжні дослідники Z. Kafi, K. Motallebzadeh, H. Khodabakhshzadeh і M. Zeraatpisheh вважають, що забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців корелюється з професійним досвідом та кваліфікацією науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти [2, с. 319].

Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури, як указує І. Хоменко, полягає у дотриманні, з одного боку, органічної єдності загальноосвітнього, професійно орієнтованого навчання та всебічного розвитку особистості, з іншого – у формуванні глибоких знань, творчого мислення, здатності самостійно приймати рішення [3, с. 144].

Відзначаємо, що шляхи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх професіоналів з фізичної культури розглядаються у сучасній педагогічній науці фрагментарно та не системно.

Мета статті полягає у з'ясуванні можливостей інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Тенденцією розвитку сучасного суспільства, на думку А. Андрєєва, є перехід від індустріального до інформаційного суспільства, в якому об'єктами і результатами праці переважної частини зайнятого населення стануть інформаційні ресурси і наукові знання [4, с. 39].

Характеризуючи інформатизацію у суспільстві, І. Завальна зазначає, що це – сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб, реалізації прав громадян і суспільства на основі створення, розвитку, використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, побудованих на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки [5, с. 217].

Ми погоджуємося з науковцями С. Шаровим та О. Постильною, що одним з пріоритетних напрямів інформатизації суспільства є інформатизація освіти, що визначається як процес забезпечення галузі освіти відповідними методологіями та практикою оптимального створення й використання нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання та виховання [6, с. 200].

Під інформатизацією освіти Ю. Триус розуміє сукупність взаємопов'язаних процесів (організаційних, управлінських, науково-технічних, навчальних, виховних), що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб усіх учасників освітнього процесу, розвитку їхнього інтелектуального потенціалу, самореалізації і самовдосконалення, на забезпечення підготовки до повноцінної професійної діяльності і життя в інформаційному суспільстві на основі створення, розвитку і використання сучасних інформаційно-комунікаційних систем, мереж, ресурсів та технологій [7, с. 34].

Зазначаємо, що інформатизація освіти не тільки сприяє підвищенню рівня освіченості людей, освоєнню ними комп'ютерної техніки і нових способів роботи з інформацією, а формує особливий інтелект, новий тип мислення, особистісні якості, що забезпечують успішність людини у технологічних, соціальних та інформаційних реаліях навколишнього світу, які дуже швидко змінюються.

Науковці Р. Гуревич і М. Кадемія виділяють такі завдання інформатизації освіти, як:

- 1) підвищення якості підготовки фахівців на основі використання у навчальному процесі інформаційних технологій;
- 2) упровадження активних методів навчання, підвищення творчого та інтелектуального складників;
- 3) інтеграція різноманітних видів навчальної діяльності;
- 4) адаптація технологій навчання до індивідуальних особливостей студентів;
- 5) розробка нових технологій навчання, що сприяють активізації пізнавальної діяльності всіх, хто навчається, підвищує мотивацію на основі засобів і методів інформаційно-комунікаційних технологій до їх використання у професійній діяльності;
- 6) забезпечення неперервності та наступності в навчанні;
- 7) розробка навчальних матеріалів для дистанційного навчання;
- 8) удосконалення програмно-методичного забезпечення навчального процесу;
- 9) упровадження інформаційних технологій у процес спеціальної професійної діяльності фахівців різних профілів [8, с. 18].

Погоджуємося з І. Робертом, що інформаційно-комунікаційні технології є засобом підвищення ефективності організації освітнього процесу [9, с. 13].

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вищій школі, на думку С. Шарова та О. Постильної, зазвичай зводиться до двох основних напрямів. Перший напрям полягає у використанні можливостей інформаційно-комуні-

каційних технологій з метою покращення доступності освіти, що здійснюється через включення в систему освіти людей, для яких інший спосіб може бути взагалі недоступним, наприклад, для інвалідів. Другий напрям передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій для зміни змісту й методів навчання в межах традиційної форми [6, с. 202].

Оволодіння сучасними інформаційними та інформаційно-комунікаційними технологіями, методикою їх використання в освітньому процесі, як указують М. Кадемія та І. Шахін, сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутнього фахівця, збільшенню доступності освіти, забезпеченню потреб суспільства в конкурентоздатних фахівцях [10, с. 79].

Аналіз досліджень науковців Р. Гуревича, М. Кадемія [8], Л. Денисової [11] та інших дає змогу констатувати, що до сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання відносять інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне і спеціалізоване програмне забезпечення, електронні навчальні, навчально-методичні ресурси, системи дистанційного навчання тощо.

Серед нових інформаційно-комунікаційних технологій особливе місце посідають «хмарні технології» (англ. cloud computing), які пов'язують з динамічно масштабованим вільним способом доступу до зовнішніх обчислювальних інформаційних ресурсів у вигляді сервісів, які надаються за допомогою Інтернету (Software as a Service, Platform as a Service). В межах закладу вищої освіти це – використання «Модульного середовища для навчання» (Moodle), комп'ютерних підручників, діагностично-тестових систем, лабораторних комплексів, експертних систем, баз даних, консультаційно-інформаційних систем, прикладних програм, які забезпечують автоматичну обробку інформації.

Переконані, що інформаційно-комунікаційні технології забезпечують поєднання процесів

вивчення, закріплення і контролю засвоєння навчального матеріалу, які в межах традиційного навчання зазвичай є розірваними. Зазначені технології дають можливість більшою мірою індивідуалізувати процес навчання, зменшуючи фронтальні види робіт і збільшуючи частку індивідуально-групових форм і методів навчання; сприяють підвищенню мотивації до навчання, розвитку креативного мислення, дають змогу економити навчальний час; інтерактивність і мультимедійна наочність сприяють кращому представленню, внаслідок чого відбувається краще засвоєння інформації.

На позитивний вплив інформаційно-комунікативних технологій в освітньому процесі вказує В. Кремень, зазначаючи, що інформатизація навчального процесу – провідний напрям підвищення результативності навчального процесу на сучасному етапі розвитку суспільства [12, с. 4].

З метою визначення рівня впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес закладів вищої освіти проведено опитування майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури (136 респондентів) та науково-педагогічних працівників (47 респондентів) Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка, Національного університету фізичного виховання і спорту, Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, Хмельницького національного університету.

Аналізуючи відповіді майбутніх магістрів щодо задоволеності рівнем наявних матеріалів з дисциплін у модульному об'єктивно-орієнтованому навчальному середовищі MOODLE (за наявності), необхідних для майбутньої професійної діяльності, можна стверджувати, що майже 60% респондентів незадоволені, по 17% – частково задоволені та не змогли відповісти і тільки 6% – задоволені (рис. 1), що вказує на низьку ефективність використання такої технології.

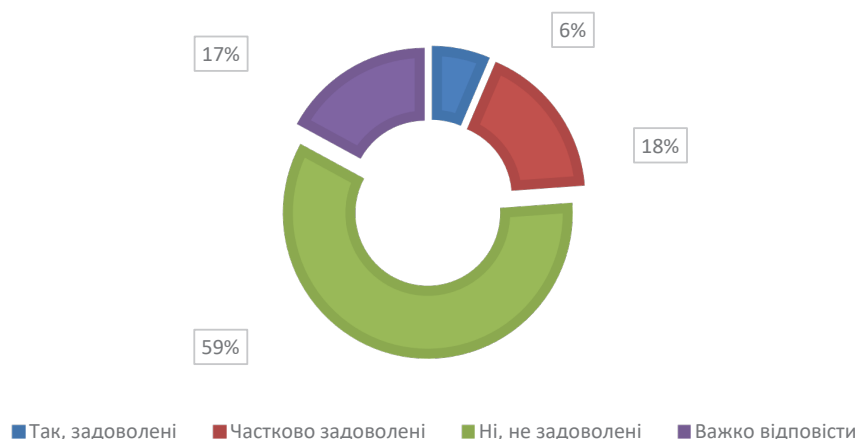


Рис. 1. Розподіл відповідей магістрантів щодо задоволеності рівнем наявних матеріалів з дисциплін у модульному об'єктивно-орієнтованому навчальному середовищі MOODLE, необхідних для майбутньої професійної діяльності, %

Аналізуючи відповіді магістрантів стосовно спрямування зусиль до створення мультимедійних засобів під час підготовки до практичних (семінарських, лабораторних) занять, можна стверджувати, що спрямовують свої зусилля 7,95% респондентів, частково спрямовують – 60%, не спрямовують – 31,45% (рис. 2), що вказує на безсистемність та періодичність у використанні магістрантами можливостей інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Таким чином, констатуємо, що можливості інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі магістрантами використовуються епізодично, що зумовлюється низькою інформаційною культурою респондентів та потребує подальшого вдосконалення.

Аналізуючи відповіді науково-педагогічних працівників стосовно використання мультимедійних засобів під час проведення навчальних занять, відзначаємо, що 67% респондентів використовують, 26,78% – частково використовують, 6,22% – не використовують (рис. 3).

Переконані, що використання інформаційно-комунікаційних технологій має суттєвий вплив на формування індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності педагогічних професіоналів, конкурентоспроможних на ринку праці, зорієнтованих на особистісний і професійний саморозвиток.

Висновки і пропозиції. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури повинно здійснюватися на основі створення інформаційно-комунікацій-



Рис. 2. Розподіл відповідей магістрантів стосовно спрямування зусиль до створення мультимедійних засобів під час підготовки до практичних (семінарських, лабораторних) занять, %

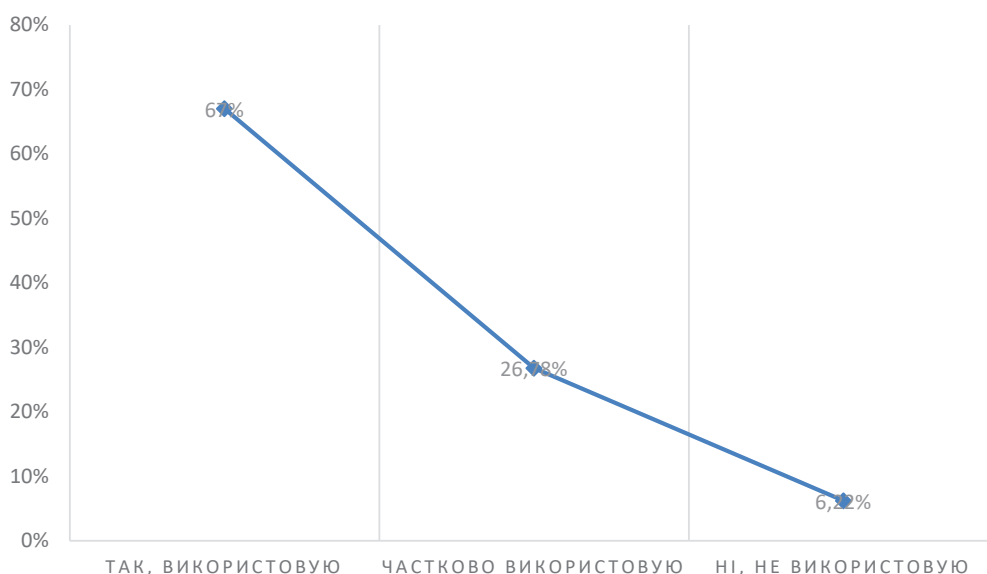


Рис. 3. Розподіл відповідей науково-педагогічних працівників стосовно використання мультимедійних засобів під час проведення навчальних занять, %

ного освітнього середовища закладу вищої освіти, застосування сучасних засобів інтернет-технологій, хмарних технологій, дистанційного навчання, мультимедійних програмних засобів та електронних навчально-методичних ресурсів.

Перспективи подальших досліджень передбачають формування програмного забезпечення для ефективності професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури у закладах вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Овсянкіна Л. Проблеми упровадження менеджменту якості у систему сучасної вищої освіти. *Моніторинг якості освіти: теорія і практика* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 16–17 грудня 2009 р. Київ : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2009. С. 165–168.
2. Zahra Kafi, Khalil Motallebzadeh, Hossein Khodabakhshzadeh, Mitra Zeraatpisheh. Quality in English Language Teaching: Postulating a Prospective Quality Enhancement Model. *Research in English Language Pedagogy*. Volume 8, 2020, pp. 311–333.
3. Хоменко І.М. Якість фахових знань майбутніх учителів фізичної культури з дисциплін професійної та практичної підготовки – результат контрольної-аналітичної компетентності викладачів. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*, 2015. № 34. С. 143–149.
4. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс. Москва : Москов. междунар. ин-т эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. 264 с.
5. Завальна І. Інформатизація освіти як чинник розвитку інформаційного суспільства. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Юридичні науки, 2017. № 865. С. 211–214.
6. Шаров С., Постильна О. Інформатизація освіти і виховання як вектор розвитку сучасного суспільства. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*, 2017. № 1. С. 199–204.
7. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... док. пед. наук : 13.00.02. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2005. 410 с.
8. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти. Київ : Освіта України, 2006. 390 с.
9. Роберт І.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. Москва : ИИО РАО, 2010. 140 с.
10. Кадемія М.Ю., Шахіна І.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ «Планер», 2011. 220 с.
11. Денисова Л.В. Оцінка ефективності застосування інформаційних комп'ютерних технологій навчального призначення в процесі професійної підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. Київ, 2013. № 4. С. 61–67.
12. Кремень В.Г. Інформатизація освіти – провідний напрям підвищення результативності навчального процесу. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2011. № 1. С. 3–6.

Dutchak Yu. Information and communication technologies as of quality assurance for professional training of future secondary education masters in physical culture

The article deals with analysis of information and communication technologies capabilities to assure quality of professional training of future masters in physical culture and the degree of capacity application of the aforementioned technology in the educational process of professional training of future academic staff.

It has been revealed that the issue of quality assurance of professional training of future specialists has been studied by both native and foreign scientists, at the same time specific issues of this process have been analyzed.

It has been revealed that mastering modern information and communication technologies and methods of their application in educational process improves quality of professional training of future specialists, increases availability of education, promotes assurance of society's needs in competitive specialists.

Information and communication technologies in educational process promote individualization of educational process while decreasing frontal types of work and increasing the share of individual and group forms and methods of education; promote increase of motivation to study, development of creative thinking, enable to save educational time; interactivity and multimedia visibility promotes better presentation, as a result of which information is being acquired better.

Modern information and communication educational technologies include Internet technologies; multimedia software; office and special software, educational, educational and methodological e-resources, systems of distance learning etc.

In order to define the level of implementation of information and communication technologies in educational process in higher educational establishments, polling of secondary education masters in physical culture (136 respondents) and academic staff (47 respondents) was done.

Within the research, it has been revealed that over half of future secondary education masters in physical culture are not satisfied with the level of available subjects, materials on MOODLE platform needed for their future professional activity; do not systematically use multimedia means in preparation to practical (seminar, laboratory) classes; about 70% of academic staff use multimedia means during classes.

Key words: *information and communication technologies, quality assurance, professional training, future secondary education masters in physical culture.*

УДК 378.147:371.113
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.15>

Н. Ю. Заєць

аспірант кафедри педагогіки, управління і соціальної роботи
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті досліджено сутність понять «мобільність», «професійна мобільність», визначено види мобільності. На основі теоретичного аналізу обґрунтовано значення професійної мобільності для різнопланових професійних змін та наголошено на інтегративності цього поняття. Запропоновано авторське трактування поняття «професійна мобільність керівника закладу загальної середньої освіти».

Значну увагу зосереджено на особливостях компетентнісного підходу для формування готовності до професійної мобільності, головною метою якого в контексті дослідження є здатність і готовність майбутнього управлінця до продуктивної і ефективної діяльності в умовах ситуативного менеджменту. Охарактеризовано поняття «професійна мобільність» та «професійна компетентність», проведено паралель між взаємоінтегрованими поняттями «компетенція», «професійна мобільність». Зазначено, що створення цілісної картини готовності до професійної мобільності майбутніх керівників нової української школи на засадах компетентнісного підходу можливе за умови врахування компетенцій, які потребують постійного розвитку. З'ясовано, що компетенції слугують змістоутворюючим конструктом компетентнісного підходу, розвиток яких формує фундамент готовності до професійної мобільності майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти. Під час визначення структури компетенцій, які відображають готовність до професійної мобільності майбутніх керівників нової української школи, було долучено результати опитування (метод інтерв'ю) серед керівників – практиків закладів загальної середньої освіти та викладачів закладів вищої освіти, які забезпечують підготовку майбутніх управлінців. Проведене опитування дало змогу визначити 12 ключових компетенцій, на які вказала найбільша кількість опитаних респондентів. Визначені компетенції систематизовано за спільним сутнісним наповненням у освітньо-ціннісні компетенції, адаптивно-корпоративні компетенції, інноваційно-комунікативні компетенції. Окреслено перспективи подальших досліджень цього питання в контексті пошуку методів оцінювання кожної із запропонованих компетенцій, а також ефективних технологій для їх формування та розвитку.

Ключові слова: мобільність, професійна мобільність, готовність до професійної мобільності, компетентнісний підхід, компетентність, компетенція.

Постановка проблеми. Реалізація основних засад нової української школи значною мірою залежить від керманича і визначається його готовністю до оперативного і мобільного реагування на швидкозмінну дійсність. Концептуальною основою Концепції «Нова українська школа» є формула нової української школи, серед ключових компонентів якої – децентралізація та ефективне управління [10]. Сучасному керівнику закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) притаманне вміння оперування системою знань щодо теоретичних основ функціонування системи освіти України, цілісне уявлення про сутність, структуру та тенденції її розвитку. Крім того, в умовах надання автономії закладам освіти виникає нагальна потреба в оволодінні технологіями аналізу і прогнозування динаміки фінансових та господарських процесів, прийнятті професійно обґрунтованих управлінських рішень, розробці та реалізації актуальних стратегічних завдань, що своєю чергою передбачає опанування досить широким колом професій-

них знань, вмінь і навичок і є ознакою його професійної компетентності.

Поза сумнівом і той факт, що для успішної професійної діяльності перед сучасним управлінцем постає нагальна потреба в постійному поповненні, оновленні своїх компетенцій, інтегуванні в інші професійні сфери, розширенні кола професійних інтересів, адаптації до змін, тобто в професійній мобільності.

Забезпечення Нової української школи резервом управлінців, здатних творчо й оперативно вирішувати професійні завдання, готових до професійних деформацій, тобто професійно компетентних та професійно мобільних, є однією з актуальних проблем, яка визначає хід модернізації та реформування вітчизняної системи освіти. Важливим завданням у цьому аспекті вважаємо дослідження значущості формування готовності до професійної мобільності майбутнього керівника ЗЗСО на засадах компетентнісного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної мобільності фахівців освітньої галузі висвітлено в дослідженнях Н. Василенко, С. Герасимової, Т. Гордєєвої, Б. Ігошева, Є. Іванченко, Н. Кожемякіної, І. Лапіної, Н. Латуші, Б. Львова, С. Нужнової, Р. Пріми, Л. Сушенцевої та ін.

Загальнопедагогічні основи компетентнісного підходу досліджували Н. Бібік, С. Бондар, І. Єрмаков, О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, В. Олійник, О. Пометун, О. Савченко, Дж. Равен, А. Хуторський та ін.

Наукові засади підвищення кваліфікації та підготовки керівників закладів освіти висвітлені в працях вітчизняних учених В. Андрущенко, В. Бондаря, В. Беха, В. Кременя, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, Г. Єльнікової, В. Маслова, В. Луначка, З. Рябової, Г. Тимошко та ін.

Проте проблема формування готовності до професійної мобільності майбутніх керівників ЗЗСО в умовах магістерської підготовки на засадах компетентнісного підходу потребує детального розгляду.

Мета статті полягає у з'ясуванні сучасних поглядів на усвідомлення готовності до професійної мобільності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти засобами концептуалізації ідей компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Разом з інтеграцією України в європейський освітній та науковий простір актуалізувалося питання модернізації освіти в контексті завдань Болонського процесу. Серед загальних принципів формування єдиного простору вищої освіти в Європі важливе місце відведено мобільності.

Перші звернення до поняття «мобільність» датовані 20-ми роками ХХ ст. із появою актуальних і дотепер праць П. Сорокіна «Соціальна і культурна мобільність», «Людина. Суспільство. Цивілізація». За П. Сорокіним, мобільність (від фр. *mobile* – рухливий) – це переміщення індивіда або соціальної групи з однієї групи в іншу, зміна місця того чи іншого соціального суб'єкта в соціальній структурі [13].

Традиційно науковці виокремлюють такі види мобільності: соціальну, вертикальну і горизонтальну, академічну, інтелектуальну, трудову, віртуальну, когнітивну та ін. У контексті нашого дослідження особливий науковий інтерес являє *професійна мобільність*, яка розглядається як один із видів соціальної мобільності і відображає різнопланові зміни у професійній сфері.

Психолого-педагогічна довідникова література надає різні тлумачення терміна «професійна мобільність»:

– здатність швидко змінювати вид праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки й технології виробництва, яка виявляється

у володінні системою узагальнених прийомів професійної праці та застосуванні їх для успішного виконання будь-якого завдання на суміжних за технологією ділянках виробництва [11, с. 194];

– якість особистості, що дає змогу їй бути соціально активною, конкурентоспроможною, професійно-компетентною, здатною до саморозвитку й модернізації власної діяльності та зміни видів діяльності [4, с. 6];

– здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опановувати нову техніку та технологію, набувати знань та умінь, яких бракує, що забезпечує ефективність підготовки до нової професійної діяльності [8, с. 24].

Зростаючий інтерес дослідників до професійної мобільності зумовлений потребою суспільства у фахівцях, готових до діяльності саме в змінних суспільних і професійних умовах.

У науково-педагогічних дослідженнях сутнісне наповнення терміна «професійна мобільність» за останнє десятиліття зазнало суттєвих змін. Професійна мобільність не лише передбачає накопичення певного особистісного досвіду, реалізацію і зміну власної освітньої чи професійної дійсності з урахуванням нових умов, але й має на меті розвиток здібностей майбутнього фахівця до активної діяльності в системі освіти і до самореалізації в спроєктованій і прогнозованій професійній діяльності [1].

Дослідники Ю. Калиновський, Л. Меркулова, Є. Іванченко та ін. професійну мобільність розглядають як інтегративну якість особистості, що зумовлює її готовність та здатність до «горизонтальних» і «вертикальних» переміщень, самовдосконалення та самореалізації у соціально-професійному просторі.

Ми підтримуємо низку наукових поглядів щодо інтегративності професійної мобільності і переконливо зробили спробу авторського визначення цього поняття. Професійна мобільність керівника закладу загальної середньої освіти – це гнучка багатоаспектна інтегративна якість особистості, що дає змогу здійснювати оперативне кваліфіковане вирішення професійних завдань з використанням інноваційних технологій; оперувати системою професійних компетенцій інтегративного характеру; прогнозувати саморозвиток.

З огляду на точки зору науковців готовність до професійної мобільності будемо розглядати в аспекті зміни професійної позиції, що викликана зовнішніми чи внутрішніми умовами, а також з позиції потреби у внутрішній свободі особистості, підкріпленої зміною цінностей, переконань, потребою в саморозвитку, здатності оперативно реагувати на соціальні зміни завдяки власному професіоналізму та набутті нових знань.

Одним із чинників формування готовності до професійної мобільності майбутніх керівників

ЗЗСО в умовах магістерської підготовки є впровадження засад компетентнісного підходу, сутність якого ґрунтується на розумінні того, що «прогрес людства значною мірою залежить від рівня розвитку кожної особистості і передбачає інтеграційний процес поняття «людські ресурси» до концепції «професійна компетентність» [9]. Головною компетентнісною ознакою освіти є не окремі знання, уміння і навички, а здатність і готовність особистості до продуктивної та ефективної діяльності в умовах ситуативного менеджменту.

Аналізуючи багатоаспектність сучасних досліджень щодо сутності професійної мобільності доцільно, на наш погляд, спрямувати вектори дослідження на усвідомлення сутності взаємоінтегрованих явищ: професійної мобільності та професійної компетентності.

Проаналізувавши різні підходи до розуміння компетенції і компетентності (Н. Бібік, С. Гончаренко, Г. Ельнікова, І. Зимня, С. Калашнікова, В. Маслов, А. Мітяєва, О. Пометун, Г. Селевко, А. Хуторський та ін.), можна відзначити, що в загальному сенсі компетентність є суб'єктивною особистісною характеристикою, яка виражається в якості практичної професійної діяльності і передбачає володіння студентом відповідними компетенціями. Термін «компетенція» в перекладі з латинської «competentia» означає коло питань, в яких людина обізнана, володіє стосовно них знаннями і досвідом. «Компетентність» – оволодіння людиною відповідною компетенцією [15].

Оскільки професійна мобільність знаходить своє відображення в «постійній внутрішній (особистісно-психологічній) і зовнішній (практично-діяльнісній) готовності до змін, оперативному реагуванні на них, соціальній і професійній рухливості» [2], то і перебуває в тісному взаємозв'язку з професійною компетентністю фахівця, особливо в процесі становлення майбутнього фахівця.

Слушною в цьому контексті вважаємо думку Б. Зеєра, що для того, щоб бути успішним і затребуваним у сучасному суспільстві, людина повинна оволодіти соціально-особистісними компетенціями і професійною мобільністю. Ці дві інтегральні універсальні характеристики забезпечують активність, рухливість (гнучкість і пластичність), готовність особистості до будь-яких змін у соціально-професійному житті» [5].

Зауважимо, що «в суспільстві й освіті закріпилися принципи безперервної освіти, освіти протягом життя. На передній план виходять уміння і здатність безперервно оновлювати свої компетенції, звільнятися від неактуальних знань і вмій, оновлювати нові способи вирішення професійних завдань [6]». Тому перед закладами вищої освіти нині поставлені амбітні завдання: поряд з успішним освоєнням і трансляцією здобутих компетенцій створити умови, за яких майбутній чи діючий

фахівець – управлінець буде готовим за потреби переглянути власний професійний досвід, актуально та творчо визначити траєкторію власного професійного розвитку, успішно інтегрувати соціально-професійні й особистісні цінності, тобто бути готовим до професійної мобільності.

Зважаючи на це, важливою концептуальною ідеєю нашого дослідження є формування *готовності до професійної мобільності* майбутнього керівника нової української школи в умовах магістерської підготовки, яка базується на компетентнісному підході, тобто на процесі формування відповідних компетенцій інтегративного характеру, які сприяють ефективній реалізації сучасних освітніх інновацій у різних суміжних освітніх напрямках.

Звернення до досліджень науковців (Л. Горюнової, Б. Ігошева, Ю. Калиновського, А. Капської, О. Карпенко, Л. Сушенцевої та ін.) переконує, що створення цілісної картини готовності до професійної мобільності майбутніх керівників ЗЗСО формується *саме на основі компетенцій*, закладених у сучасний освітній процес закладу вищої освіти.

Розглядаючи професійну мобільність з точки зору компетентнісного підходу, Л. Сушенцева зазначає, що «професійна мобільність забезпечує: розвиток людини через сформованість ключових, загальнопрофесійних компетенцій; діяльність людини, детерміновану подіями, що змінюють середовище (результатом діяльності виступає самореалізація особистості як у професії, так і в повсякденному житті); процес перетворення людиною не тільки самої себе, а й професійно-життєвого середовища» [14].

Л. Горюнова дійшла висновку, що, «спираючись на компетентнісний підхід, ми можемо уявити цілісну картину формування професійної мобільності засобами розвитку визначених компетенцій: соціально-комунікативних, освітніх, загальнонаукових, ціннісно-змістових і загальнокультурних [3].

Л. Меркулова виділяє інваріантні (ключові) і варіативні (професійні) компетенції, які становлять фундамент професійної компетенції і є чинником формування професійної мобільності, а професійна мобільність сприяє формуванню професійної компетентності [7].

С. Нужнова виділила такі групи компетенцій, формування яких з певною мірою вірогідності гарантує випускникам ЗВО готовність до професійної мобільності на ринку праці: особистісну, соціальну, професійну [14].

Визначаючи структуру компетенцій, які відображають готовність до професійної мобільності майбутніх керівників ЗЗСО, В. Солоненко визначає:

– *ключові компетенції* відображають готовність і здатність фахівця до адаптації й успішної діяльності в різних соціально-професійних групах;

– базові професійні компетенції зумовлені видом професійної діяльності;

– супутні професійні компетенції представлені в потенціалі та минулому досвіді фахівця, які дають змогу йому бути успішним у професійній діяльності» [12].

Отже, в умовах прискорення інноваційних світових процесів змінюються вимоги до фахівців, зокрема менеджерів освіти, що зумовлює нові вимоги їх підготовки. Тобто створення цілісної картини готовності до професійної мобільності майбутнього керівника ЗЗСО на засадах компетентнісного підходу не можливе без урахування компетенцій, які потребують постійного розвитку.

Структуруючи компетенції, які формують готовність до професійної мобільності майбутніх керівників ЗЗСО, необхідно враховувати особливість майбутньої діяльності, зокрема управлінський аспект. Крім того, ми погоджуємося і з твердженням Л. Сушенцевої про те, що основою професійної мобільності особистості є динамізм її мотиваційних, інтелектуальних і вольових якостей, завдяки чому створюється індивідуальне поле готовності до професійної мобільності [14].

Для визначення структурно-функціональних складників ключових компетенцій готовності до професійної мобільності майбутніх керівників ЗЗСО ми долучили результати опитування (метод інтерв'ю) серед керівників – практиків ЗЗСО та науково-педагогічних працівників, причетних до підготовки керівників закладів освіти. Критеріями відбору компетенцій виступили діагностичність, актуальність, змістове наповнення, інноваційна спрямованість, метапрофесійний характер та можливість формування і діагностування. Кількість компетенцій, які визначали респонденти, була довільною. Таким чином, серед переліку до компетенцій, які формують готовність до профе-

сійної мобільності майбутнього керівника ЗЗСО, названо 12 ключових, на які вказала найбільша кількість опитаних респондентів.

Визначені компетенції, які становлять готовність до професійної мобільності майбутніх керівників ЗЗСО, ми об'єднали в окремі кластери (пучки) за спільним сутнісним наповненням: освітньо-ціннісні компетенції, адаптивно-корпоративні компетенції, інноваційно-комунікативні компетенції (рисунок 1).

– *Освітньо-ціннісні компетенції* (знучність, рефлексивність, активність, готовність до змін) забезпечують здатність і готовність системно та систематично освоювати нові знання, розвивати нові компетенції; сприяють усвідомленню необхідності в безперервній самоосвіті та самовдосконаленні; дають змогу підтримувати на високому рівні свій професійний творчий потенціал, здатність діяти не виходячи за межі власних ціннісних позицій та високого рівня професійної культури.

– *Адаптивно-корпоративні компетенції* (відкритість, корпоративний та індивідуальний тайм-менеджмент, аналітичне мислення, адаптивність) забезпечують готовність та здатність майбутнього керівника до адаптації та здійснення управлінської діяльності в різних соціальних групах і прагнення до суспільно схвальної продуктивної діяльності на особистому та професійному рівні.

– *Інноваційно-комунікативні компетенції* (креативність, підприємливість, комунікативність, лідерство) забезпечують здатність і готовність до використання інноваційних технологій, до комунікації в умовах стрімких інформаційних потоків і успішного досягнення взаєморозуміння з представниками різних культур у нових ситуаціях та змісті соціальної і професійної діяльності.



Рис. 1. Структура кластерів компетенцій готовності до професійної мобільності майбутніх керівників ЗЗСО

Отже, основним змістоутворюючим конструктором компетентнісного підходу виступають компетенції, розвиток яких формує фундамент готовності до професійної мобільності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти.

Висновки та пропозиції. Таким чином, для сучасного керівника ЗЗСО готовність до професійної мобільності є важливою характеристикою, необхідною для успішної самореалізації в сучасному професійному середовищі.

Компетентнісний підхід, який із локальної науково-педагогічної теорії трансформувався у концептуальну основу освітньої державної політики, дає змогу уявити цілісну картину формування готовності до професійної мобільності майбутніх керівників нової української школи засобами включення певних компетенцій. Репрезентована нами ідея дасть змогу вирішити проблему формування готовності до професійної мобільності майбутніх керівників ЗЗСО в умовах магістратури на засадах впровадження ідей компетентнісного підходу.

Наступним етапом нашого дослідження є напрацювання технологій формування готовності до професійної мобільності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти на основі розвитку професійних компетенцій, що дасть змогу подолати труднощі, які виникають у процесі професійної діяльності.

Список використаної літератури:

1. Амирова Л.А., Амиров А.Ф. Развитие качеств мобильности личности на этапе допрофессиональной специализации. Уфа : Вагант, 2011. 194 с.
2. Биктуганов Ю.А., Игошев Б.М. Формирование мобильности педагогов – перспективное направление деятельности Уральского государственного педагогического университета. *Педагогическое образование в России*. 2013. № 3. С. 6–9.
3. Горюнова Л.В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион*. 2007. № 1. С. 63–69.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
5. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. Москва : Моск. психолого-социол. ин-т, 2005. 216 с.
6. Лук'янова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні. Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2011. 24 с.
7. Меркулова Л.П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Самара, 2008. 40 с.
8. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. Москва : Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
9. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
10. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 988-р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>.
11. Професійна освіта : словник : навчальний посібник / уклад. С.У. Гончаренко; за ред. Н.Г. Ничкало. Київ : Вища шк., 2000. 380 с.
12. Солоненко В.А. Формирование профессиональной мобильности будущих экономистов-менеджеров в образовательном процессе вуза : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08. Брянск, 2010. 174 с.
13. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. Москва : Наука, 1992. 398 с.
14. Сушенцева Л.Л. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 469 с.
15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

Zayets N. Formation of readiness for professional mobility of future heads of the new Ukrainian school on the basis of competent approach

The essence of the concept of "mobility", "professional mobility" is investigated in the article, the main types of mobility are indicated. Based on the theoretical analysis, the importance of professional mobility is substantiated and the integrative nature of this concept is emphasized. The author of the article provides the author's definition of the term "professional mobility of the head of a general secondary education institution". Considerable attention is paid to the features of the competency approach, the main purpose of which in the context of the study is the ability and willingness of the future manager to productive and effective activities in situational management. The concepts of "professional mobility" and "professional competence" are characterized, a parallel is drawn between the mutually integrated concepts of "competence", "professional mobility". It is noted that the creation of a holistic picture of readiness for professional mobility of future leaders

of the new Ukrainian school on the basis of competence possible subject taking into account competencies that require constant development. It is noted that competencies serve as a meaningful construct of the competence approach, the development of which forms the foundation of readiness for professional mobility of the future leader. In determining the structure of competencies that reflect the readiness for professional mobility of future leaders of the new Ukrainian was included the results of a survey (interview method) among managers – practitioners of secondary schools and teachers of higher education institutions that provide training for future managers. The survey identified 12 key competencies identified by the largest number of respondents. The defined competencies were systematized according to the common essential content into educational-value competences, adaptive-corporate competences, innovation-communicative competences.

Prospects for further research on this issue are in the context of finding methods for assessing each of the proposed competencies, as well as effective technologies for their formation and development.

Key words: *mobility, professional mobility, readiness for professional mobility, competence approach, competence, competence.*

УДК 377:159

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.16>**О. С. Капінус**кандидат педагогічних наук,
начальник кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

ІНТЕГРАЦІЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ЯК МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ

Статтю присвячено теоретичному аналізу проблеми пошуку оптимальних методологічних підходів до організації військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах та формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України як інтегральної професійно важливої якості, що визначає їхні життєві та професійні перспективи як суб'єктів військово-професійної діяльності.

Здійснено узагальнення наявних у сучасному психолого-педагогічному дискурсі поглядів на потребу врахування під час вибору оптимальних підходів до дослідження проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів вимог методології як теорії наукового пізнання.

Встановлено, що провідні суб'єктні якості особистості та майбутнього офіцера зокрема формуються в процесі отримання військово-професійної освіти, розвиваються та вдосконалюються в професійній діяльності на різних етапах становлення та розвитку особистості як її суб'єкта, що зумовлює пошук шляхів вирішення проблеми методологічних засад формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Визначено, що специфічні особливості військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах зумовлюють об'єктивну потребу вибору декількох методичних підходів, один з яких є провідним, а також урахування низки обов'язкових вимог під час їх вибору, до яких віднесено адекватність реальним цілям професійної підготовки майбутніх офіцерів, доцільну сукупність, взаємоузгодженість та можливість взаємодоповнення.

Методологічну основу процесу формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів становить суб'єктно-діяльнісний підхід з використанням провідних ідей системного, компетентнісного та контекстного підходів, що створює передумови до забезпечення системного, ціннісного та контекстного характеру формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Узагальнення наявних у науковому дискурсі поглядів дало змогу дійти висновку, що забезпечення теоретико-методологічного підґрунтя вироблення поглядів на оптимальні шляхи формування та розвитку професійної суб'єктності майбутніх офіцерів під час професійної підготовки у вищих військових навчальних закладах здійснюється через системне бачення методологічних основ їх реалізації у освітньому процесі, узагальнення та розробку методологічних принципів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Ключові слова: суб'єкт, професійна суб'єктність, методологічний підхід, майбутній офіцер, військово-професійна підготовка, вищий військовий навчальний заклад.

Постановка проблеми. Досвід військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) та об'єктивна потреба підвищення ефективності виконання службово-бойових завдань військовослужбовцями Збройних сил України (далі – ЗСУ) вказує на необхідність оптимального вибору методичних підходів до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ЗСУ, врахування при цьому принципів об'єктивності, всебічності, комплексності та системності та низки обов'язкових вимог під час їх вибору, до яких ми відносимо адекватність реальним цілям професійної підготовки майбутніх офіцерів, доцільну сукупність, взаємоузгодженість та можливість взаємодоповнення.

З урахуванням специфічних особливостей, притаманних військово-професійній діяльності офіцера, які пов'язані з необхідністю ухвалення самостійного, виваженого та обґрунтованого рішення як в умовах повсякденної життєдіяльності військових частин, так і під час виконання бойових завдань, вимоги до особистості офіцера, що постійно зростають, зумовлюють необхідність його суб'єктного внеску в якісну зміну об'єкта діяльності, гнучкість мислення, поведінки, виваженість в ухваленні рішень, здатність усвідомлено брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності.

Теоретичне осмислення проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ЗСУ в

процесі професійної підготовки у ВВНЗ дає змогу дійти висновку, що зазначене питання в сучасному науковому дискурсі має різнопланову інтерпретацію, складність проблеми зумовлює її розгляд на методологічному рівні як інтеграцію суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного, контекстного та системного підходів у їхній методологічній єдності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Питання навчання і виховання майбутніх офіцерів, формування їх суб'єктності досліджували як вітчизняні педагоги та психологи (О. Барабаншиков, І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, М. Данилов, К. Дурай-Новакова, М. Д'яченко, А. Дьомін, Л. Занков, Л. Кандибович, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Г. Костюк, І. Лернер, О. Молл, В. Моляко, М. Нецадим, О. Романовський, С. Сисова, В. Ягупов та ін.), так і зарубіжні вчені (К. Арджіріс, Г. Емерсон, Ч. Бернард, М. Вебер, П. Друкер, Д. Макгрегор, А. Маслоу, Е. Мейо, Ф. Тейлор, А. Файоль, М. Фоллет та ін.).

Методологічні положення суб'єктно-діяльнісного підходу досліджували К. Абульханова-Славська, Г. Балл, А. Брушлинський, Л. Виготський, О. Леонт'єв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, В. Шадріков та ін. Питання використання системного підходу були в спектрі наукового пошуку таких дослідників, як: О. Березюк, В. Беспалько, Ю. Бех, В. Володько, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, О. Кустовська, В. Краєвський, А. Кузнецова, І. Подласий, С. Сисова, В. Сластьонін, Н. Сура, А. Фокшек, А. Хуторської, Ю. Шабанова, Є. Шиянов та ін.

Потенціал компетентнісного підходу як альтернатива усталеним традиціям теорії і практики вищої професійної освіти є актуальним напрямом досліджень науковців, серед яких – В. Аніщенко, В. Бездухов, В. Болотов, М. Волошина, Т. Добутько, Б. Ельконін, І. Зимня, А. Маркова, А. Михайличенко, О. Овчарук, В. Серіков, А. Тубельський, В. Ягупов та ін. Концептуальні аспекти контекстного підходу та його потенціалу у підготовці фахівців досліджували Н. Бакшаєва, А. Вербицький, А. Воронін, О. Єрмакова, М. Жалдак, В. Желанова, В. Калашников, Ю. Калугін, С. Качалова, О. Ковтун, В. Кругліков, Н. Лаврент'єва, М. Левківський, С. Скворцова, О. Хомік та ін.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування шляхів вирішення актуальної психолого-педагогічної проблеми пошуку оптимальних методологічних підходів до забезпечення належного рівня сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у процесі військово-професійної підготовки у ВВНЗ, позаяк зазначена проблема ще не має достатнього теоретичного та методологічного обґрунтування в педагогічній науці.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи методологічною основою процесу формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів мате-

ріалістичну діалектику як філософську науку про найбільш загальні закони руху та розвитку природи, суспільства і мислення [9, с. 138], в структурі методологічного знання (за Е. Юдіним) [10] розрізнятимемо філософський (загальна концепція світогляду, навчання про роль і можливості, мету і зміст людської діяльності), загально-науковий (основні загальні положення як методологічний спосіб пізнання фактів, явищ, процесів), конкретно-науковий (методологія певної науки) та технологічний (притаманний певній науці та методам і прийомам її організації) рівні [7].

У вирішенні проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів діалектичною основою її розв'язання є обґрунтування методологічного значення законів діалектики: закону єдності і боротьби протилежностей, закону переходу кількісних змін у якісні та закону заперечення заперечення, які перебувають у нерозривному взаємозв'язку між собою. Суть закону єдності і боротьби протилежностей стосовно проблеми дослідження полягає у виявленні суперечностей як передумови до змін у порядку організації та здійснення професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ щодо забезпечення формування та розвитку їхньої професійної суб'єктності.

Відповідно до закону переходу кількісних змін у якісні сформованість професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є вищою формою регуляції їхньої військово-професійної діяльності та важливою передумовою особистісно-професійної самоактуалізації офіцерів ЗСУ, забезпечує узгодженість особистих потреб, здібностей та очікувань відповідно до умов та вимог військово-професійної діяльності у військових частинах, гармонічно поєднується з позитивною Я-концепцією офіцера, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до військово-професійної діяльності та її результатів, адекватною самооцінкою, саморефлексією та активністю в самореалізації у професії офіцера.

Закон переходу кількісних змін у якісні дає змогу продемонструвати процес формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у динаміці, визначивши при цьому як якісні, так і кількісні зміни через критерії оцінки рівнів сформованості професійної суб'єктності та їх показники. Крім того, використання положень закону переходу кількісних змін у якісні через аналіз статистичних даних дає змогу здійснити прогнозування тенденцій подальшого розвитку. Врахування наявного досвіду професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ та формування їхньої професійної суб'єктності зокрема реалізується через використання положень закону заперечення заперечення, позаяк збереження та вдосконалення в новому об'єкті позитивних здобутків попередніх ступенів його розвитку забезпечується спадко-

емністю досвіду, що з урахуванням результатів сучасних досліджень створює передумови до розробки адекватної потребам концепції та комплексної методики формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ЗСУ у ВВНЗ.

Обґрунтування логіки ухвалення вибору конкретних педагогічних підходів до проблеми дослідження на загально-науковому, конкретно-науковому та технологічному рівнях потребує більш ґрунтовного з'ясування методологічного аспекту формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Визначаючи методологічною основою освітнього процесу принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, єдності національних і загальнолюдських інтересів, системності, взаємозв'язку теорії й практики [6, с. 21], погоджуємось із думкою П. Самойленка та А. Коржусва, які зазначають, що «методологія вивчає типи та рівні педагогічних досліджень у їхніх взаємозв'язках, співвідношення якісних і кількісних характеристик під час опису процесу навчання й виховання, професійної, спеціальної, морально-психологічної і психологічної підготовки, а також розглядає питання прогнозування шляхів розвитку педагогіки» [8].

Стосовно методології педагогіки ми розділяємо погляди авторів енциклопедії освіти [3], які розглядають її як систему знань про структуру педагогічної теорії, про принципи підходу і способи набуття знань, які відображають педагогічну дійсність, а також як систему діяльності з одержанням таких знань і обґрунтування програм, логіки, методів і оцінки якості дослідницької роботи.

У визначенні поняття «методологічний підхід» ми погоджуємось із думкою Е. Юдіна, який зазначене поняття визначає як «принципову методологічну орієнтацію дослідження, як точку зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття чи принципи, що керують загальною стратегією дослідження» [10].

Досвід професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ вказує на об'єктивну потребу вибору не одного, а декількох методичних підходів, один з яких є провідним, а також урахування низки обов'язкових вимог під час їх вибору, до яких ми відносимо адекватність реальним цілям професійної підготовки майбутніх офіцерів, доцільну сукупність, взаємоузгодженість та можливість взаємодоповнення. Як зазначає А. Вальков, «методологічні підходи повинні бути адекватними, тобто відповідати цілям і завданням дослідження, <...> використання сукупності методологічних підходів, які відповідають одному або декільком рівням методології може забезпечити об'єктивне й цілісне бачення досліджуваного явища» [1], їх вибір, на наше переконання, повинен враховувати такі принципи: об'єктивності, всебічності, комплексності та системності.

З огляду на зазначені принципи методологічна специфіка системного підходу полягає у виявленні закономірностей і механізмів формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів під час навчання у ВВНЗ та їх взаємодії, його використання передбачає з'ясування структури та характеру взаємодії її елементів, динаміку їх функціонування та розвитку, сутність та особливості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів під час навчання у ВВНЗ, дає змогу дослідити процес її формування як цілісну систему.

З методологічних позицій суб'єктно-діяльнісного підходу домінуюча роль у розкритті механізмів професійної підготовки майбутнього офіцера у ВВНЗ належить дефініції «суб'єктність», сутність якої, на думку В. Ягупова, «полягає у позитивному самосприйнятті та самовідношенні, а також самодетермінації та саморегуляції у професійній діяльності» [11] професіонала та майбутнього офіцера зокрема. Суб'єктно-діяльнісний підхід створює оптимальні умови реалізації діяльнісного характеру змісту професійної освіти у ВВНЗ, наслідком чого є перетворення курсанта з об'єкта на суб'єкт навчання, формування його як військового професіонала через прояв активності у виконанні специфічної професійно орієнтованої діяльності у системі військово-професійних відносин, забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу та самоактуалізацію майбутнього офіцера у професії.

Методологічна сутність компетентнісного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів, за якого «результати освіти визнаються значущими за межами системи освіти» [4, с. 13], визначається його орієнтацією на встановлення взаємозв'язку освітнього процесу у ВВНЗ з вимогами військово-професійної діяльності офіцера, що має своїм наслідком вдосконалення процесів управління професійною підготовкою курсантів та її організації з метою формування в майбутнього офіцера необхідного набору професійних компетенцій. Крім того, використання компетентнісного підходу створює дієві передумови вирішення проблеми пошуку оптимального співвідношення між потребою передачі знань викладачем, формуванням професійних умінь та розкриттям особистого потенціалу курсанта в ухваленні нешаблонного, нетипового варіанту вирішення проблемної ситуації, тобто реалізується «спроба внести особистісний смисл в освітній процес» [4, с. 8], крім того, саме компетентнісний підхід забезпечує майбутньому офіцеру «здатність створювати нові сенси, інформацію, об'єкти дійсності в процесі неперервного особистісного самовдосконалення» [5, с. 57].

Побудова освітнього процесу ВВНЗ з використанням потенціалу контекстного підходу створює дієві передумови наближення змісту та форм

освітньої діяльності курсантів до їх майбутньої професійної діяльності – первинної військово-професійної як військовослужбовця та майбутньої професійної як офіцера, що дає змогу ефективно здійснювати професійний розвиток майбутніх офіцерів. Крім того, стимулювання пізнавальної активності курсантів та формування ціннісного ставлення до майбутньої професії офіцера здійснюється через залучення до спільного виконання обов'язків військової служби з іншими суб'єктами освітньої діяльності ВВНЗ, усвідомлення професійної значущості знань та результатів квазіпрофесійної діяльності. Як зазначає А. Вербицький, «щоб бути теоретично й практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійні розумові перетворення – від знака до думки, а від неї – до дії, вчинку. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знанням» [2, с. 37].

Використання потенціалу контекстного підходу до формування професійної суб'єктності через трансформацію освітньої діяльності у професійну сферу сприяє підвищенню пізнавальної активності майбутніх офіцерів, формуванню їхньої професійної мотивації та ціннісного ставлення до професії офіцера, розвитку професійного мислення курсанта через визначення конкретної професійно орієнтованої мети навчання, оперативне реагування на реальні потреби військово-професійної діяльності офіцера з урахуванням вимог професії.

З огляду на зазначене найбільш ефективним методологічним підходом до формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера є суб'єктно-діяльнісний, позаяк реалізація його положень в освітньому просторі ВВНЗ дає змогу організувати ефективну суб'єкт-суб'єкту взаємодію між суб'єктами освітнього процесу – науково-педагогічними працівниками, адміністративно-командним складом та майбутніми офіцерами, за якої їхня професійна підготовка є спрямованою на формування актуальних професійно значущих особистісних якостей курсантів. Крім того, реалізація суб'єктно-діяльнісного підходу в контексті професійної підготовки майбутніх офіцерів створює передумови до формування особистості майбутнього фахівця як суб'єкта, здатного до самопізнання, рефлексії та саморефлексії, самоактуалізації в професійній сфері, визначає його здатність до самодетермінації та саморегулювання професійної активності.

Висновки і пропозиції. Методологічну основу дослідження проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів становить суб'єктно-діяльнісний підхід, поряд з тим доцільним видається використання системного, компетентнісного та контекстного підходів, провідні ідеї яких сприяють доповненню та конкретизації сутності дефініції «професійна суб'єктність майбутнього

офіцера», а методологічна єдність зазначених підходів сприяє забезпеченню системного, ціннісного та контекстного характеру формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Інтеграція провідних ідей суб'єктно-діяльнісного методологічного підходу в поєднанні із системним, компетентнісним та контекстним стали основою розробки комплексної методики формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера як цілеспрямовано організованої послідовності етапів її формування у такій послідовності: актуалізація суб'єктного потенціалу курсанта, стимулювання його суб'єктної активності, створення умов набуття суб'єктного досвіду військово-професійної діяльності, формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Подальші перспективи дослідження полягають у розробці методики формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів з використанням провідних ідей суб'єктно-діяльнісного, системного, компетентнісного та контекстного методологічних підходів.

Список використаної літератури:

1. Вальков А.В. Методологические подходы исследования развития лидерских качеств офицера внутренних войск. *Молодой ученый*. 2013. № 2. С. 338–343.
2. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 31–39.
3. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України / голов. ред. В.Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.
4. Иванов Д.О., Митрофанов Г.К., Соколов О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учебно-методическое пособие. / под. ред. Е.Н. Обухова. Москва : АПК и ПРО, 2003. 101 с.
5. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. *Педагогика*. 2006. № 9. С. 55–60.
6. Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади : монографія / за ред. проф. А.А. Сбруєвої. Суми, 2011. 432 с.
7. Козяр М.М., Коваль М.С. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ, 2013. 327 с.
8. Самойленко П.И., Коржув А.В. Высшее профессиональное образование: содержательный и методологический аспекты. Москва, 2008. 244 с.
9. Тушева В.В. Основи наукових досліджень : навчальний посібник. Харків, 2014. 408 с.
10. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва, 1978. 391 с.
11. Ягупов В.В. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров. *Известия Российской академии образования*. 2013. № 1. С. 74–83.

Kapinus O. Integration of methodological approaches to professional training of future officers of the Armed Forces of Ukraine as a method of forming their professional subjectivity

The article is devoted to theoretical analysis of the problem of finding the optimal methodological approaches to the organization of military training of future officers in military high schools and the formation of professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine as an integral of professionally important qualities that determine their life and professional prospects as subjects of military-professional activity.

Implemented a generalization of existing in the modern psychological-pedagogical discourse of views on the existing demand into account when choosing optimal approaches to the study of problems of formation of professional subjectivity of future officers of the requirements of the methodology as a theory of scientific knowledge.

It is established that the leading subjective qualities of the personality of future officer in particular are in the process of obtaining professional military education, developing and improving in their professional activities at different stages of formation and development of personality as its subject, which makes the search of solutions to the problem of methodological bases of formation of professional subjectivity of future officer.

It is determined that the specific peculiarities of military-professional training of future officers at higher military educational establishments stipulate the objective need for the selection of multiple methodological approaches, one of which is leading, and consideration of a number of mandatory requirements at the time of their choice, which includes the adequacy of the real goals of professional training of future officers, a suitable set of consistency and the possibility of complementarity.

The methodological basis of the process of formation of professional subjectivity of future officers is subject-activity approach leading ideas of the system, competence-based and contextual approaches, which creates conditions for systematic, value and context the nature of the formation of professional subjectivity of future officers.

Generalisation in academic discourse views allowed to come to the conclusion that the provision of theoretic-methodological bases of development of views on the optimum ways of formation and development of professional subjectivity of future officers in the process of professional training in higher military educational institutions is carried out through a systemic vision of the methodological foundations of their implementation in the educational process, generalization and development of methodological principles of formation of professional subjectivity of future officers.

Key words: *subject, professional subjectivity, methodological approach, future officer, military training, military high school.*

УДК 378.016:378.22

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.17>

О. Л. Кірдан

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

О. Г. Пенькова

доктор економічних наук, доцент,
завідувач кафедри маркетингу
Уманського національного університету садівництва

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ – ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ СКЛАДНИК ПІДГОТОВКИ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ

Статтю присвячено обґрунтуванню сучасних вимог та змісту педагогічної підготовки майбутніх докторів філософії у закладах вищої освіти України.

Мета статті – обґрунтувати організаційно-методичні засади педагогічної підготовки майбутніх докторів філософії з економічних спеціальностей у закладах вищої освіти України. Для досягнення мети статті використано комплекс взаємопов'язаних методів, таких як: логічний аналіз та систематизація наукової та навчально-методичної літератури; структурно-порівняльний аналіз нормативних документів та освітніх програм; синтез, узагальнення.

Проаналізовано публікації вітчизняних учених щодо підготовки докторів філософії, зроблено висновок щодо недостатньої обґрунтованості у сучасному педагогічному дискурсі змісту, форм та методів педагогічної підготовки аспірантів.

На основі аналізу нормативних документів охарактеризовано організаційні засади підготовки аспірантів. Констатовано, що готовність до організації та проведення занять із застосуванням сучасних інформаційних технологій є обов'язковим складником підготовки докторів філософії будь-якої спеціальності.

Констатовано, що навчально-методичний супровід педагогічної підготовки майбутніх фахівців на третьому рівні вищої освіти потребує оновлення та розширення. Вказано на потребу неперервності та наступності у професійно-педагогічній підготовці на другому (магістр) та третьому (доктор філософії) рівнях вищої освіти.

На основі аналізу нормативних документів, навчально-методичних та наукових джерел, практичного досвіду узагальнено концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки докторів філософії з економічних спеціальностей. Акцентовано, що формуванню готовності здобувачів наукового ступеня доктор філософії з економічних спеціальностей до викладацької діяльності сприяє вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка та методика викладання економічних дисциплін» та проходження науково-педагогічної практики як обов'язкових компонентів освітнього складника освітньо-наукової програми. Наголошено на потребі формування у майбутніх докторів філософії як науково-педагогічних працівників: здатності до викладацької діяльності в умовах формальної та неформальної освіти; вміння організувати науково-педагогічну діяльність у системі вищої освіти на основі нормативно-правових документів; вміння критично мислити, рефлексувати, неперервно підвищувати власний рівень викладацької майстерності.

Ключові слова: доктор філософії, методика викладання у вищій школі, науково-педагогічні працівники, викладацька діяльність, освітньо-наукова програма, професійно-педагогічна підготовка, загальні компетентності, спеціальні (фахові) компетентності.

Постановка проблеми. У 2014–2016 рр. прийнято низку законодавчих актів, що зумовили кардинальні зміни в підготовці науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Нині підготовка аспірантів здійснюється на третьому рівні вищої освіти (після бакалаврату та магістратури) за освітніми програмами у закладах вищої освіти та наукових установах. Організаційні засади підготовки докторів філософії конкретизовано у «Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих

навчальних закладах (наукових установах)», згідно з яким підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії здійснюється в аспірантурі закладу вищої освіти (наукової установи) за очною (денною, вечірньою) або заочною формами навчання [1].

Освітніми програмами підготовки докторів філософії передбачено набуття здатності до викладання у закладах вищої освіти, тому актуальним питанням є обґрунтування сучасних вимог та змісту їх педагогічної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях вітчизняних учених О. Антонової, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, Н. Мирончук, А. Сбруєвої, Н. Сидорчук та ін. [2, с. 97–121] охарактеризовано особливості підготовки докторів філософії. Питання підготовки докторів філософії в умовах реформування вищої освіти були предметом наукових дискусій на Всеукраїнській науково-практичній конференції, що відбулася 5–6 жовтня 2017 р. у Запорізькому національному університеті [3]. Нове наукове осмислення теорії і практики неперервної освіти майбутніх економістів запропоноване О. Кірданом [4]. У попередніх дослідженнях авторів статті [5–8] напрацьовано методичний інструментарій підготовки та підвищення кваліфікації фахівців у системі вищої освіти. Однак не досить обґрунтованими у сучасному педагогічному дискурсі є питання змісту, форм та методів педагогічної підготовки майбутніх докторів філософії у вітчизняних закладах вищої освіти.

Мета статті – обґрунтувати організаційно-методичні засади педагогічної підготовки майбутніх докторів філософії економічних спеціальностей у закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Нормативно-законодавче поле підготовки докторів філософії у сучасних закладах вищої освіти становлять закони України «Про вищу освіту» (2014 р., № 1556-VII), «Про ліцензування видів господарської діяльності» (2015 р., № 222-VIII), постанови КМУ «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015 р., № 266), «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» (2016 р., № 261) та ін.

З 2016 р. здійснено перехід на нову систему підготовки аспірантів, що передбачає опанування змістом освітньо-наукової програми, яка складається з освітнього (становить 30–60 кредитів ЄКТС) та наукового складників, а також виконання навчального плану з можливістю обрання аспірантом вільної освітньої траєкторії з урахуванням специфіки наукового дослідження.

Відповідно до «Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» освітньо-наукова програма аспірантури закладу вищої освіти має включати не менше чотирьох складників, що передбачають набуття аспірантом таких компетентностей відповідно до Національної рамки кваліфікацій, як: здобуття глибинних знань зі спеціальності; оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями; набуття універсальних навичок дослідника, зокрема усної та письмової презенту-

тації результатів власного наукового дослідження українською мовою, застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності, організації та проведення навчальних занять; здобуття мовних компетентностей, достатніх для представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою [1]. Отже, готовність до організації та проведення занять із застосуванням сучасних інформаційних технологій є обов'язковим складником підготовки докторів філософії будь-якої спеціальності. Саме тому включення навчальної дисципліни «Методика викладання у вищій школі» або «Педагогіка та методика викладання у вищій школі» та інших дисциплін до обов'язкових компонентів освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії є необхідним.

З-поміж основних питань щодо організаційних засад, змісту, форм та методів педагогічної підготовки майбутніх докторів філософії першочерговими, на наш погляд, є питання дотримання акредитаційних вимог; узгодження профілю та змісту освітньої програми; включення дисциплін методичної та практичної підготовки, які б забезпечували формування фахових викладацьких компетентностей та програмних результатів навчання; належний навчально-методичний супровід.

Логічний аналіз та систематизація наукової та навчально-методичної літератури з методики викладання у вищій школі свідчить про те, що лише низку видань, зокрема авторів В. Кобаль [9], І. Казак [10], О. Паламарчук [11], В. Бугров, А. Марушкевич, Є. Спіцин [12], Л. Лук'янова, О. Аніщенко, Л. Сігаєва, С. Зінченко, О. Баніт, Н. Дорошенко [13], рекомендовано як навчально-методичні видання для аспірантів та викладачів закладів вищої освіти. Більшість видань, у тому числі І. Дичківської [14], С. Сисоєвої [15], Г. Козлової [16], А. Кочубей та С. Якубовської [17], О. Малихіна, І. Павленко, О. Лаврентьєвої, Г. Матукової [18], В. Стинської [19] та ін., рекомендовані як навчально-методичні посібники з методичної підготовки магістрантів.

У контексті викладеного вище акцентуємо, що лише декілька видань присвячено методичним аспектам неперервної підготовки майбутніх економістів, зокрема монографічні праці Г. Ковальчук (теоретико-методичний аспект технології навчання економічних дисциплін у системі неперервної освіти) [20] та О. Кірдана (теорія і практика професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти) [3].

Отже, навчально-методичне забезпечення викладання освітніх компонентів «Методика викладання у вищій школі» та «Педагогіка і методика викладання у вищій школі» підготовки докторів філософії, у тому числі з економічних спеціальностей, потребує суттєвого оновлення та розширення.

Аналіз освітніх програм Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Київського університету імені Бориса Грінченка, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Мукачівського державного університету та ін. уможливорює висновок, що неперервність та наступність професійно-педагогічної підготовки на другому (магістр) та третьому (доктор філософії) рівнях вищої освіти зі спеціальності 01 «Освіта/Педагогіка» (напрямів підготовки 011 «Освітні, педагогічні науки», 013 «Початкова освіта», 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)», 016 «Спеціальна освіта») ці заклади вищої освіти забезпечують за рахунок уведення навчальних дисциплін «Педагогіка вищої школи», «Педагогіка профільної школи», «Методика викладання у вищій школі», «Дидактика та методика викладання у вищій школі», «Методики та технології у вищій школі» та ін. на другому (магістерському) рівні та «Методика викладання у вищій школі» на третьому рівні.

Аналіз освітніх програм підготовки докторів філософії з економічних спеціальностей Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, Тернопільського національного економічного університету, Уманського національного університету садівництва свідчить про наявність дисциплін психолого-педагогічної підготовки як обов'язкових складників освітніх програм. Так, у Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана до освітніх програм підготовки докторів філософії економічних спеціальностей як обов'язковий компонент введено дисципліну «Сучасні освітні технології»; в Тернопільському національному економічному університеті до складу обов'язкових компонентів входять навчальна дисципліна «Педагогіка та психологія вищої школи» та «Педагогічна практика».

Формуванню готовності здобувачів наукового ступеня доктор філософії з економічних спеціальностей в Уманському національному університеті садівництва сприяє вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка та методика викладання економічних дисциплін» та проходження науково-педагогічної практики як обов'язкових компонентів освітнього складника освітньо-наукової програми. Так, зокрема, в проєкті освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії з економіки метою є підготовка висококваліфікованих наукових і науково-педагогічних кадрів зі спеціальності 051 «Економіка», які б відповідали європейському рівню, стилю, якості освіти та результативності наукової діяльності, були спроможні генерувати й забезпечувати трансфер сучасного знання, задовольняти попит у галузі науки й освіти [21], тобто у меті програми вказано на підготовку науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

Уведення навчальної дисципліни «Педагогіка та методика викладання економічних дисциплін» та проходження науково-педагогічної практики узгоджено із формуванням загальних компетентностей здобувачів вищої освіти третього рівня, а саме «здатність до розвитку та вдосконалення педагогічної й методичної майстерності, педагогічної техніки, професійних умінь викладача економічних дисциплін» [21].

Аналіз оприлюднених проєктів освітніх програм підготовки докторів філософії, що реалізуюватимуться з 2020 р. закладами вищої освіти, дав підстави для висновку, що у значній їх кількості серед обов'язкових освітніх компонентів відсутні дисципліни психолого-педагогічної підготовки та науково-педагогічної практики. На наш погляд, це негативно впливає на якість освітніх програм та навіть у разі включення таких дисциплін до вибіркового освітнього компонентів не гарантуватиме набуття здобувачами вищої освіти третього рівня кваліфікації викладача закладу вищої освіти.

У контексті викладеного вище акцентуємо на таких аспектах досліджуваної проблеми, як збереження в проєктах освітньо-наукових програм підготовки аспірантів педагогічного складника та його посилення обов'язковою практичною підготовкою, що забезпечуватиме належний рівень готовності до викладацької діяльності. На наше переконання, педагогічні дисципліни (модулі), що орієнтують на викладацьку діяльність, повинні бути обов'язковим складником програм підготовки докторів філософії разом із педагогічною практикою, тобто педагогічний складник залишається найважливішим компонентом кваліфікації випускника аспірантури. Отже, ґрунтовна освітньо-наукова програма має підготувати аспіранта будь-якої спеціальності не лише до дослідницької, а й до викладацької діяльності.

Особливої уваги потребує також змістове наповнення навчальних дисциплін, що забезпечують методичну готовність аспірантів до викладацької діяльності. Тому необхідно враховувати зміни в суспільстві, викликані цифровізацією освіти та економіки, інноваційними процесами в освітній сфері, адже саме на науково-педагогічного працівника покладено вирішення завдання інтеграції науки і освіти. На наш погляд, зміст предметів «Методика викладання у вищій школі», «Методика викладання економічних дисциплін» мають доповнюватися новими концептами, де традиційні концепти поєднуються із сучасними досягненнями науки, збагачуються ними. Нині об'єктом вивчення вищезгаданих дисциплін повинні стати також психологічні особливості діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу в умовах інноваційного розвитку сучасної вищої освіти, адже така спрямованість найточніше відобразить психоди-

дактичні особливості освітньої взаємодії. Окрім того, надважливими чинниками успішної викладацької діяльності майбутніх докторів філософії є високий рівень готовності до професійно-педагогічної діяльності в умовах формальної та неформальної освіти; здатність організувати власну науково-педагогічну діяльність у системі вищої освіти на основі нормативно-правових документів; вміння критично мислити, рефлексувати, готовність неперервно підвищувати власний рівень викладацької майстерності.

Висновки і пропозиції. На основі обґрунтування організаційно-методичних засад педагогічної підготовки майбутніх докторів філософії економічних спеціальностей у закладах вищої освіти України наголошено на потребі формування у майбутніх докторів філософії як науково-педагогічних працівників: здатності до викладацької діяльності в умовах формальної та неформальної освіти; вміння організувати науково-педагогічну діяльність у системі вищої освіти на основі нормативно-правових документів; вміння критично мислити, рефлексувати, неперервно підвищувати власний рівень викладацької майстерності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні кращих вітчизняних та зарубіжних практик підготовки докторів філософії з економічних спеціальностей.

Список використаної літератури:

1. Постанова КМУ «Про Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-p#Text>.
2. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін* : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 квітня 2019 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2019. Том 1. 208 с.
3. *Підготовка докторів філософії (PhD) в умовах реформування вищої освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Запоріжжя, 5–6 жовтня 2017 р.). Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2017. 216 с.
4. Кірдан О.П. Професійна підготовка майбутніх економістів у системі неперервної освіти: теорія і практика : монографія. Умань : Видавець «Сочінський М.М.», 2019. 302 с.
5. Kirdan O. Professional development of university teachers in conditions of Ukraine's integration into the European higher education area. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION* : proceedings of the International Scientific Conference. Volume I, May 22th –23th, 2020. Pp. 397–407. Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2020 URL: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol1.5070>.
6. Сучасна лекція: методика підготовки і проведення : методичний посібник / уклад. О.І.Безлюдний, Н.В.Безлюдна, О.М.Коберник, О.Л.Кірдан. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2017. 133 с. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/6789/7819>.
7. Міжнародний маркетинг. Методичні вказівки для самостійної роботи студентів ОС «магістр» спеціальності 075 «Маркетинг». / Пенькова О.Г. Умань : Уманський національний університет садівництва. 2018. 68 с.
8. Міжнародний маркетинг. Методичні вказівки для семінарських занять студентів ОС «магістр» спеціальності 075 «Маркетинг». / Пенькова О.Г. Умань : Уманський національний університет садівництва. 2018. 28 с.
9. Методика викладання у вищій школі : навчально-методичний посібник / Уклад. : В.І.Кобаль. Мукачево : Вид-во МДУ, 2016. 203 с.
10. Теорія і методика викладання у вищій школі. Конспект лекцій з навчальної дисципліни : навчальний посібник для підготовки докторів філософії очної форми навчання, які навчаються за спеціальністю 133 «Галузеве машинобудування» КПІ ім. Ігоря Сікорського. / уклад.: І.О.Казак. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 116 с.
11. Паламарчук О. Викладання в університеті на засадах лідерства : навчальний посібник. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 40 с.
12. Педагогіка вищої школи: хрестоматія / В.А.Бугров, А.А.Марушкевич, Є.С.Спіцин. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2016. 544 с.
13. Сучасні технології освіти дорослих : посібник / авт. кол.: Л.Б.Лук'янова, О.В.Аніщенко, Л.Є.Сігаєва, С.В.Зінченко, О.В.Баніт, Н.І.Дорошенко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 182 с.
14. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
15. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
16. Козлова Г.М. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Одеса : ОНЕУ, ротапринт. 2014. 200 с.
17. Кочубей А.В., Якубовська С.С. Педагогіка та методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Рівне : НУВГП, 2017. 292 с.
18. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / О.В.Малихін, І.Г.Павленко, О.О.Лаврентьєва, Г.І.Матукова. Сімферополь : Дайфі, 2011. 270 с.

- 19.Методика викладання у вищій школі : методичні рекомендації / Уклад. В.В. Стинська. Івано-Франківськ : НАІР, 2016. 65 с.
- 20.Ковальчук Г.О. Технології навчання економічних дисциплін у системі неперервної освіти (теоретико-методичний аспект) : монографія. Київ : КНЕУ, 2014. 511 с.
- 21.Уманський національний університет садівництва. Проєкт освітньо-наукової програми «доктор філософії» третього рівня вищої освіти за спеціальністю 051 «Економіка». URL: https://mon.udau.edu.ua/assets/files/osvitni-programi/eip/ekonomika/051_doktor-filosofii.pdf.
-

Kirdan O., Penkova O. Methods of teaching in higher education – the fundamental component of training a doctor of philosophy

The article is devoted to the substantiation of modern requirements and the content of pedagogical training of future doctors of philosophy in higher education institutions of Ukraine.

To achieve the goal of the article, a set of interrelated methods was used: logical analysis and systematization of scientific and educational literature; structural and comparative analysis of regulations and educational programs; synthesis, generalization.

The publications of domestic scientists on the training Doctor of Philosophy are analyzed, the conclusion is made that the content, forms and methods of pedagogical training of graduate students are insufficiently substantiated in the modern pedagogical discourse.

Based on the analysis of normative documents, the organizational principles of postgraduate training are characterized. It is stated that the readiness to organize and conduct classes with the use of modern information technology is a mandatory component of the training of Doctor of Philosophy of any specialty.

It is stated that the educational and methodological support of pedagogical training of future specialists at the third level of higher education needs to be updated and expanded. The need for continuity and continuity in professional and pedagogical training at the second (master's) and third (doctor of philosophy) levels of higher education is indicated. It is stated that the educational and methodological support of pedagogical training of future specialists at the third level of higher education needs to be updated and expanded. The need for continuity and continuity in professional and pedagogical training at the second (master's) and third (doctor of philosophy) levels of higher education is indicated.

On the basis of the analysis of normative documents, educational-methodical and scientific sources, practical experience the conceptual approaches to professional-pedagogical preparation of doctors of philosophy of economic specialties are generalized. It is emphasized that the study of the discipline "Pedagogy and methods of teaching in high school" and the passage of scientific and pedagogical practice as mandatory components of the educational component of the educational and scientific program contributes to the formation of readiness of candidates for the degree of Doctor of Philosophy to teach in economics. Emphasis is placed on the need to form the ability of future doctors of philosophy as research and teaching staff to teach in formal and non-formal education; ability to organize scientific and pedagogical activities in the system of higher education on the basis of legal documents; ability to think critically, reflect, continuously improve the level of teaching skills.

Key words: *doctor of philosophy, methods of teaching in higher education, scientific and pedagogical workers, teaching activity, educational and scientific program, professional and pedagogical training, general competences, special (professional) competences.*

УДК 378:02:004.738.5-027.44(045)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.18>

А. І. Клєба

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри інформатики
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ВИКОРИСТАННЯ WEB-ТЕХНОЛОГІЙ МАЙБУТНІМИ ВИХОВАТЕЛЯМИ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті актуалізується проблема використання web-технологій у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Висвітлено, що інформатизація та масова глобальна комунікація суспільства висувають нові соціальні замовлення до системи закладів вищої освіти на підготовку майбутніх вихователів, які повинні мати фундаментальні знання в галузі інформатики та обчислювальної техніки, володіти інформаційними технологіями Internet, web-простору та здатних використовувати їх у майбутній професійній діяльності.

Проаналізовано результати досліджень науковців з підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до фахової діяльності, розглянуто праці із використання інформаційно-комунікаційних технологій та хмарних сервісів в освітньому процесі.

Доведено, що готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти грамотно застосовувати інформаційно-комунікаційні технології призведе до розширення можливостей системи навчання, урізноманітнення та збагачення освітнього процесу, зробить його цікавим і сучасним для молодого покоління.

Охарактеризовано переваги застосування інформаційно-комп'ютерних технологій. Доведено, що одним з найбільш перспективних напрямів інформатизації освіти є використання web-технологій. Виокремлено основні знання і вміння їх використання, уміння створювати програмні засоби, застосовувати комп'ютер для оформлення навчальних матеріалів, документації тощо. Охарактеризовано основні напрями вдосконалення підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти через поєднання традиційного та онлайн-навчання; застосування Google-сервісів, електронних посібників, презентацій тощо; розвитку мотивації; вдосконалення самостійної роботи за рахунок відкритого доступу до хмарних технологій та постійного професійного зростання вихователів з метою підвищення рівня інформаційної грамотності.

Розглянуто принципи ефективної психолого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів із застосуванням web-технологій. Розглянуто використання в освітньому процесі хмарного сервісу за допомогою додатку Google Classroom. Визначено, що онлайн-технології посідають важливе місце в закладах вищої освіти, а дотримання зазначених вимог сприятиме подальшому саморозвитку та самоосвіті майбутніх вихователів із застосуванням web-технологій.

Ключові слова: інформатизація, інформаційно-комунікаційні технології, майбутні вихователі, web-технології, Google Classroom.

Постановка проблеми. Інформаційні технології призвели до глобальних змін у нашому житті: зникають професії, людей замінюють роботи зі штучним інтелектом, потік інформації збільшується щодня й ми просто не встигаємо за ним. Для того щоб вижити у цьому швидкоплинному світі, нам потрібно чітко розуміти, як працюють сучасні технології, яким чином нам швидко адаптуватись і швидко вчитись і як ми зможемо використовувати ці технології в нашому професійному та повсякденному житті. Важливою відмінною рисою сучасного періоду розвитку суспільства є його дедалі більша інформатизація. Процес інформатизації суспільства на сучасному етапі розвитку освіти набуває все більш глобальний характер, що впевнено призведе до

формування та становлення на планеті нової постіндустріальної цивілізації – інформаційного суспільства. А обов'язковою умовою інформатизації суспільства є інформатизація освіти, метою якої є підготовка висококваліфікованих спеціалістів із новим типом мислення, що відповідає постіндустріальному суспільству.

Інформатизація та масова глобальна комунікація суспільства висувають нові соціальні замовлення до системи закладів вищої освіти на підготовку майбутніх вихователів, які повинні мати фундаментальні знання в галузі інформатики та обчислювальної техніки, володіти інформаційними технологіями Internet, web-простору та здатні впроваджувати їх у майбутній професійній діяльності.

Упровадження хмарних технологій є не менш важливим елементом у системі навчання, які поєднують дистанційну та традиційну форми навчання й уможливають розв'язок багатьох суттєвих проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до фахової діяльності розглядали учені А. Богуш, В. Борова, В. Берека, Г. Беленька, Н. Гавриш, Н. Денисенко, І. Дичківська, Л. Зданевич, С. Курінна, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська, М. Роганова, С. Семчук, Т. Танько, Г. Цветкова, О. Чекан та інші. Дослідження в галузі використання інформаційно-комунікаційних технологій, хмарних сервісів у освітньому процесі активно розглядали Л. Білоусова, Ю. Жук, С. Криштоф, Н. Морзе, Н. Хміль, О. Якушина та інші. Основні результати досліджень телекомунікаційних технологій у педагогічній освіті відображені в роботах А. Андрєєва, М. Бухаркіна, Є. Полата, Ю. Уварової, А. Хуторського та інших.

Аналіз таких досліджень та проблем засвідчує, що на сучасному етапі розвитку освіти створені всі умови у закладах вищої освіти для формування предметних інформаційних компетентностей, цифрової грамотності, медіаосвіти майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

З огляду на вищесказане **метою статті** є виявлення особливостей організації процесу підготовки майбутніх вихователів у контексті використання web-технологій.

Виклад основного матеріалу. Натепер швидкими темпами відбувається процес інформатизації, отже, необхідність підготовки на високому рівні майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти дасть можливість ефективно вирішувати завдання у професійній діяльності.

Освітня реформа «Нова українська школа» натепер найбільш проявляється в початковій освіті, а питанням дошкільної освіти, якій передують початкова освіта, слід приділити пильнішу увагу. Бо саме випускники закладів дошкільної освіти будуть крокувати у перші класи Нової української школи. Тому саме якість підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти повинна являти собою інтеграційний стержень, бути основою системи професійної освіти.

У Базовому компоненті дошкільної освіти України актуалізується інформаційне спрямування дошкільної освіти, що ставить нові завдання у системі підготовки вихователів, які здатні формувати у дошкільнят як предметні, міжпредметні компетентності, так і інформатичну компетенцію.

Готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти грамотно використовувати інформаційно-комунікаційні технології допоможе доповнювати й розширювати можливості традиційної системи навчання, урізноманітнювати і зба-

гачувати освітній процес, робити його цікавим та сучасним для молодого покоління.

При цьому використовувати інформаційно-комунікаційні технології та електронні освітні ресурси слід варіативно в поєднанні з іншими засобами, щоб досягти необхідного рівня якості, варіативності, диференціації, індивідуалізації навчання і виховання, готувати дітей до майбутнього життя в інформаційному суспільстві. В організації освітнього процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій та електронних засобів навчання необхідно послуговуватися документом «Санітарний регламент для дошкільних навчальних закладів», затвердженим наказом МОЗ України від 24.03.2016 № 234, та дотримуватися правил безпечної поведінки під час роботи за комп'ютером [4].

Застосування інформаційно-комп'ютерних технологій майбутніми вихователями забезпечуватиме такі переваги, як:

- відбір, координування та дозування інформації;
- зворотний зв'язок між дітьми, батьками та вихователем;
- дистанційна можливість діагностування через Інтернет;
- виготовлення дидактичного матеріалу тощо.

І. Таран [5] підкреслює, що особливості інформаційно-комунікаційної діяльності майбутніх вихователів зумовлюються можливістю застосування мережевих технологій як знаряддя пізнавальної діяльності та знаряддя доступу до соціальної пам'яті, реалізація яких призводить до алгоритму роботи у всесвітній мережі, алгоритму самоосвіти в рамках дистанційних форм навчання.

Педагогічна практика вимагає від вихователя ґрунтовних знань у таких сферах, як телекомунікаційні технології, мультимедіа та гіпермедіа, видавничі системи тощо. Такі напрями телекомунікації вимагають особливої уваги, позаяк безпосередньо пов'язані з формуванням інформаційної культури у дошкільників.

Проаналізувавши наукові дослідження у галузі інформаційно-комунікаційних технологій та хмарних сервісів (В. Биков, Р. Гуревич, Н. Ничкало, С. Сисоєва та інші), можемо говорити про спроможність використовувати майбутніми вихователями такі сервіси для пошуку та передачі інформації, перевірки набутих знань та вмінь студентів.

Одним з найбільш перспективних напрямів інформатизації освіти є використання web-технологій. Це зумовлене низкою причин, основна з яких – форма подання інформації (гіпертекстова), що реалізується за допомогою цієї технології. Гіпертекстова форма подання інформації багаторазово збільшує дидактичні можливості телекомунікацій як у плані доступу до нових джерел знань, так і в плані організації нових видів навчальної діяльності.

Застосовуючи web-технології, у педагогів з'являється можливість ефективно використовувати навчальний час, зосереджуючи свою увагу на індивідуальній допомозі вихованцям, обговоренні інформації, розвитку креативних здібностей. Використання web-технологій дає змогу вирішувати одну із задач інформатизації освіти, а саме підвищення інтенсивності та ефективності навчання, створення умов і засобів постійного, індивідуального підвищення кваліфікації фахівцями [1].

Використання web-технологій призводить до збільшення обсягу опрацьованої інформації та підвищення рівня інформаційно-комунікаційної діяльності майбутнього вихователя.

На думку науковців І. Лецюка, О. Рамського та В. Співаковського, які відзначили «великий дидактичний потенціал web-технологій та їх вплив на розвиток пізнавальної діяльності в освітньому процесі» [3, с. 309], натепер «аудиторія користувачів всесвітньої мережі розширюється й молодшає, мережні сервіси стають доступнішими, приваблюють своєю новизною та можливостями, мають вплив на розвиток молодшої людини. Рівень розвитку інформаційних технологій дає змогу застосовувати сервіси організації комунікацій, дидактичних платформ пересічному вчителю» [3, с. 309].

Організація ефективної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти за допомогою web-технологій уможливорюється за умов дотримання системи принципів, таких як:

- організація узгодженої системи всіх учасників інформаційного процесу;
- орієнтація навчальної діяльності не лише на споживання готового контенту, а й участь у співпошуку та співтворчості [3, с. 310];
- неперервна освітня діяльність;
- відкрита інформаційна система;
- варіативність у розвитку інформаційного середовища.

Для успішного вирішення завдань, що стоять перед вихователем закладу дошкільної освіти, йому потрібні знання і вміння, які дають змогу:

- використовувати глобальні та науково-освітні комп'ютерні мережі;
- створювати програмні засоби для використання у навчально-виховному процесі (гіпертекстові і мультимедіа-технології);
- використовувати комп'ютер для оформлення навчальних матеріалів, документації тощо.

На думку Т. Коваленко, застосування інформаційно-комунікаційних та хмарних технологій у закладі дошкільної освіти створює умови для:

- формування у дітей здатності орієнтуватися в інформаційних потоках навколишнього світу;
- опанування практичних засобів роботи з інформацією на рівні вікових можливостей;
- формування вміння обмінюватися інформацією за допомогою сучасних технічних засобів, що

сприятиме досягненню успіху в будь-якій діяльності в сучасному інформаційному суспільстві [2, с. 15].

Досвід застосування web-технології Google Classroom став зручною платформою у процесі педагогічної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Це безоплатний сервіс, який створено для освітніх закладів із метою зручного поширення і класифікації завдань в електронному вигляді, за допомогою якого відбувається віртуально процес поширення файлів між користувачами.

До складу Google-диску входить набір офісних додатків для спільної роботи над текстовими документами, електронними таблицями, презентаціями, кресленнями тощо. Кожному користувачеві надається 15 ГБ для зберігання даних. Створення у закладах освіти та закладах дошкільної освіти механізмів управління інформаційними джерелами, можливостями хмарних технологій та сервісів набуває актуальності на сучасному етапі розвитку освіти.

Отже, вихователі у професійній діяльності мають змогу на Google-диску цього додатку зберігати всі необхідні матеріали для проведення занять (лекції, розробки практичних занять, методичні рекомендації, тощо), до яких є спільний доступ.

Отже, застосування web-технологій у процесі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти актуалізує:

- поєднання традиційної та онлайн-освіти;
- зворотний зв'язок між вихователем, батьками та дітьми (бесіда, спілкування у Google Classroom, опитування тощо);
- використання у процесі психолого-педагогічної підготовки навчально-дидактичного матеріалу (презентації, електронні лекції, гіперпосилання, тестові завдання, вебквести тощо) [6, с. 307].

Висновки і пропозиції. Web-технології, Інтернет посідають важливе місце у психолого-педагогічній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Вони стали невід'ємними системами інформаційної картини, що створюють умови для налаштування мобільної комунікації в умовах закладів вищої освіти, реалізації нових педагогічних можливостей, додаткових освітніх послуг, самоосвіти, дистанційної освіти, нових організаційних форм і методів навчання.

Таким чином, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти мають доступ набувати нові знання та можливості для саморозвитку та самоосвіти, вдосконалення своєї педагогічної діяльності та майстерності. Для вирішення цієї проблеми потрібен високий рівень комп'ютеризації освітніх закладів, низька вартість підключення до мережі Інтернет, високий рівень педагогічних програмних продуктів навчального призначення

та належна кількість науково-педагогічних методик навчання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Список використаної літератури:

1. Вітюк В.В. Інноваційні технології професійного розвитку педагогів в умовах реформування освіти. *Педагогічний пошук*. 2018. № 2. С. 7–10.
2. Коваленко Т.М. Використання ІКТ у навчально-виховній роботі з дітьми дошкільного віку. *Впровадження та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у роботі дошкільного навчального закладу з дітьми, педагогами, батьками та громадянськістю* : тематичний зб. праць / упоряд.: А.А. Волосюк ; за заг. редакцією Л.А. Шишолік. Рівне : РОІППО, 2015. 85 с.
3. Лецюк І. Організація процесу формування готовності майбутніх учителів
4. Про затвердження Санітарного регламенту для дошкільних навчальних закладів: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0563-16> (дата звернення: 10.06.2020).
5. Таран І.Б. Організація підготовки майбутніх вихователів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій в умовах ДНЗ. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2014/3/47.pdf (дата звернення: 11.06.2020).
6. Титова Н.М. Теоретичні і методичні засади психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ. 2019. 498 с.

Klieba A. Usage of web-technologies by future educators in the process of psychological and pedagogical training

The article actualizes the problem of using web-technologies in the process of psychological and pedagogical training of future educators of preschool institutions.

It is highlighted that informational support and mass global communication of society stand for new social orders in the system of higher education institutions for training future educators who must have fundamental knowledge in the field of information science and computer technology, have information technology Internet, web-space and be able to use them in future professional activity.

The results of researches of scientists on preparation of future educators of preschool institutions for professional activity are analyzed, works on use of information and communication technologies and cloud services in educational process are considered.

It is proved that the readiness of future educators of preschool education institutions competently apply information and communication technologies will expand the capabilities of the education system, diversify and enrich the educational process, make it interesting and modern for the younger generation.

The advantages of using information and computer technologies are described. It is proved that one of the most potential ways of informatization of education is the use of web-technologies. The basic knowledge and skills of their use, the ability to create software, use a computer to design training materials, documentation, etc. are highlighted. The main directions of improving the training of future educators of preschool institutions through a combination of traditional and online learning are described; usage of Google-services, electronic manuals, presentations, etc.; development of motivation; improvement of independent work due to open access to cloud technologies and constant professional growth of educators in order to increase the level of information literacy.

The principles of effective psychological and pedagogical training of future educators with the use of web-technologies are considered. The usage of the cloud service in the educational process using the Google Classroom application is considered. It is determined that online technologies occupy an important place in higher education institutions, and compliance with these requirements will promote further self-development and self-education of future educators with the use of web-technologies.

Key words: *informational support, information and communication technologies, future educators, web-technologies, Google Classroom.*

УДК 378.147:811.111

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.19>**О. Ю. Коваль**викладач кафедри іноземних мов
Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного**К. О. Кулик**викладач кафедри іноземних мов
Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Статтю присвячено методам самостійної роботи студентів під час вивчення іноземної мови. Процес становлення нової, багаторівневої системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір, супроводжується зміною освітньої парадигми: з традиційної суб'єктно-об'єктної на особистісно орієнтовану, що передбачає постійне зростання самостійності фахівців, а під час навчання – значимості самостійної роботи студентів.

Стверджується, що ефективна самостійна робота можлива тільки у разі наявності у студентів зацікавленості в отриманні знань, а також внутрішньої мотивації до самостійної позааудиторної діяльності, яка, своєю чергою, створюється та постійно підтримується викладачем. Проаналізовано праці вітчизняних та зарубіжних науковців щодо необхідності опанування студентами методів самостійної роботи.

Зазначено, що методично точно спланована, організована та контрольована самостійна робота студентів у ЗВО є важливою умовою досягнення високих результатів навчання, яка сприятиме отриманню якісних професійних знань, умінь та навичок. Найважливіше завдання викладача та колективу кафедри вищого навчального закладу – навчити студентів самостійно працювати з підручниками, літературними та інтернет-джерелами; логічно формулювати та втілювати свою думку як в усній, так і письмовій формі; розвинути зацікавленість до різноманітних видів та форм самостійної роботи; сформулювати розуміння необхідності самостійної роботи як джерела систематичного отримання знань будь-якої сфери життєдіяльності; залучати студентське товариство до активної пізнавальної діяльності з обов'язковою підтримкою в самостійному отриманні і використанні на практиці набутих знань та вмінь.

Застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій є надзвичайно ефективним засобом в організації самостійної роботи студентів. Комп'ютерні технології та Інтернет створюють можливість для комплексного розвитку навичок мовлення, говоріння, письма та аудіювання, вони дають змогу глибше зрозуміти культуру країни, мова якої вивчається, спонукають інтерес до вивчення іноземної мови.

Ключові слова: самостійна робота, іноземна мова, контроль, навчальний процес, мотивація.

Постановка проблеми. Система фахової підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах періодично зазнає змін відповідно до соціально-економічних перетворень.

Метою вищої освіти нині є «підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство в навчанні, вихованні і науково-методичній роботі» [1, с. 90].

Система вищої освіти у класичних університетах України потребує удосконалення та модернізації для того, щоб підготувати кваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, які будуть здатні до компетентної, відповідальної й ефективної діяльності за своєю спеціальністю на рівні світових стандартів.

Це не можливо без підвищення ролі самостійної роботи студентів, посилення значимості

професорсько-викладацького складу, керівництва ЗВО, факультетів і кафедр у розвитку навичок самостійної роботи, стимулюванні професійного зростання студентів, вихованні їхньої творчої активності.

Необхідність опанування студентами методів самостійної роботи зумовлена тим, що в період навчання у ЗВО закладаються основи професіоналізму, формуються вміння самостійної професійної діяльності вироблення адекватних сучасним умовам стилів керівництва та адміністрування, в тому числі і науковими дослідженнями у ЗВО 3–4 рівнів акредитації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспекти організації самостійної роботи студентів розглянуто в працях І. Бендери, І. Зимньої, Л. Журавської, Ю. Бабанського, В. Козакова, Л. Морської, П. Сердюкова. Дослідники наголошу-

ють, що самостійна робота є важливим компонентом якісного, продуктивного навчання. На думку вчених, самостійна робота – одна з необхідних умов успішного вивчення будь-якого предмета, зокрема й іноземної мови, який розглядається нині не тільки як інструмент комунікацій, але перш за все як засіб, що стимулює процес пізнання. Дослідження науковців свідчать про існування певних проблем вивчення іноземної мови у зв'язку з відсутністю навичок самостійної роботи.

Водночас аналіз науково-педагогічної літератури і практичний досвід засвідчують, що проблема організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземної мови не досить досліджена.

Мета роботи – розглянути специфіку і проблеми організації самостійної роботи студентів, визначити ефективні методи її організації з урахуванням сучасних вимог та умов суспільства, а також розкрити умови та методи ефективної організації самостійної роботи студентів як цілісної системи освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основне завдання вищої освіти полягає у формуванні творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Вирішення цього завдання навряд чи можливе тільки шляхом передачі знань у готовому вигляді від викладача до студента. Необхідно перевести студента з пасивного споживача на творця, що вміє сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її вирішення, знайти оптимальний результат і довести його правильність [2, с. 52].

Освітні програми є основними нормативними документами, на основі яких розробляються навчальні плани та здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах.

До навчального плану включені різні форми організації навчального процесу: аудиторні заняття – лекції, семінари, практичні або лабораторні заняття, контрольні заходи, а також позааудиторні заняття, до яких належить самостійна робота студентів. У наявних навчальних планах ці форми навчання, як правило, подані в рівній пропорції: половина навчальних годин відводиться для роботи в аудиторії, друга половина – на самостійну. Проте в навчально-методичній літературі можна побачити тенденцію до зменшення в навчальних планах аудиторних годин і збільшення годин, відведених на самостійну роботу (до 60% навчального часу).

Традиційно самостійна робота визначається як: – «основний спосіб освоєння студентами навчального матеріалу без участі викладача, а також час, вільний від обов'язкових навчальних занять» [3, с. 80];

– «форма навчання, в якій студент засвоює необхідні знання, опановує уміння і навички, вчиться планомірно і систематично працювати,

мислити, формує свій стиль розумової діяльності» [4, с. 25].

Основними завданнями СРС є засвоєння в повному обсязі основної освітньої програми та послідовне вироблення навичок ефективної самостійної професійної (практичної й науково-теоретичної) діяльності на рівні світових стандартів.

Під час організації самостійної роботи студентів повинні реалізовуватись методологічні підходи, а саме:

– диференційний підхід, що дає змогу розширити доступність навчання, при цьому відбувається поліпшення якості навчання, впроваджуються інноваційні технології, використовуються додаткові освітні ресурси, що призводить до посилення ролі самостійної роботи студентів;

– системний підхід, що характеризується активним використанням інформаційних технологій, які забезпечують не тільки системність, а й структурно-функціональний зв'язок навчального матеріалу. Інноваційні освітні технології спрямовані на те, щоб підвищити інтерес до навчання, привчити студента працювати самостійно, бути компетентним та мобільним, адаптуватися до вимог сучасного суспільства [5, с. 90].

Організацію самостійної роботи студентів здійснюють викладачі кафедр ЗВО, а також самі студенти, які вивчають дисципліну.

СРС може бути організована під керівництвом викладача (відповідно до розкладу) в групі або в підгрупі, а також індивідуально зі студентом. Кафедра організує та контролює зміст та проведення навчальної самостійної роботи відповідно до графіків контролю самостійної роботи студентів кафедри.

Самостійна та індивідуальна робота студентів забезпечується всіма навчально-методичними засобами, необхідними для вивчення навчальної дисципліни (теми): підручниками, навчальними та навчально-методичними посібниками, методичними рекомендаціями (вказівками), науковою літературою, періодичними виданнями та інтернет-джерелами.

Самостійна робота є основним способом оволодіння студентами матеріалом у вільний від обов'язкових навчальних занять час, але її зміст визначається робочою програмою, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача.

Як правило, самостійна робота реалізується в таких процесах: під час аудиторних занять – на практичних або лабораторних заняттях; у контакт з викладачем поза рамками аудиторних занять – на консультаціях з навчальних питань, у ході творчих контактів, під час ліквідації заборгованостей, під час виконання індивідуальних завдань тощо; під час роботи над виконанням студентом навчальних та творчих завдань у бібліотеці, вдома, в гуртожитку, на кафедрі.

Організація СРС з іноземної мови має включати такі етапи: складання плану самостійної роботи з навчальної дисципліни; розробку викладачем завдань для самостійного опрацювання; організацію консультацій з виконання завдань; контроль ходу виконання та результатів самостійної роботи.

Вивчення іноземної мови вимагає значного часу і зусиль, воно не обмежується однією дисципліною або курсом. Простого заучування навчального матеріалу і наявності кваліфікації досвідченого викладача не досить. Для успішного оволодіння англійською мовою потрібна систематична цілеспрямована робота студента протягом значного проміжку часу.

Тому без мотивації й особистого інтересу самостійна робота втратить свою ефективність і потребуватиме ще більших витрат часу і сил.

Згідно з аналізом літературних джерел [2; 6] є внутрішні чинники, що сприяють активізації самостійної роботи, а саме:

- участь студентів у творчій діяльності під керівництвом викладача;
- участь в олімпіадах, студентських конференціях, конкурсах студентських науково-дослідних робіт;
- заохочення студентів за успіхи у навчанні та творчій діяльності – стипендії, заохочувальні бали та санкції за погане навчання;
- індивідуальний підхід до відбору завдань, що виконуються в аудиторії;
- особистість викладача, за допомогою якого студент зможе розкрити свій творчий потенціал, визначити перспективи свого внутрішнього зростання.

Згідно з програмою самостійна робота студентів з іноземної мови у Таврійському державному агротехнологічному університеті ім. Дмитра Моторного у кожному семестрі має такі складники, як:

1. *Підготовка до практичного або лабораторного заняття.* Під час планування домашнього завдання викладач повинен враховувати здібності студентів, кількість часу на виконання. Зміст кожного домашнього завдання повинен мати конкретну практичну, навчальну, виховну, розвиваючу мету. Домашнє завдання повинне бути цікавим по формі та пов'язаним з матеріалом попереднього заняття. Домашнє завдання повинно мати творчий характер, а не спрямоване на механічне повторення студентом пройденого матеріалу на занятті. Під час виконання домашніх завдань здійснюється підготовка студентів до активної парної та групової мовленнєвої діяльності.

2. *Виконання завдань з позааудиторного читання.* Для більш якісного і швидкого опанування англійською мовою студентам необхідно читати англомовні науково-популярні тексти,

адаптовані за ступенем складності відповідно до рівня мовної підготовки студентів.

Для цього підійдуть як матеріали, запропоновані викладачами кафедри іноземних мов, так і матеріали, дібрані студентом у Інтернет (але за умови узгодження їх зі своїм викладачем англійської мови).

Самостійне позааудиторне читання в кожному семестрі складається з двох завдань, кожне з яких передбачає самостійне опрацювання текстів загальною кількістю 12000 друк. знаків.

Студент має прочитати та перекласти запропоновані тексти з метою ознайомлення з інформацією; скласти словник незнайомих слів; виконати післятекстові завдання, підготувати усне повідомлення англійською мовою за змістом текстів.

3. *Підготовка презентацій.* Такий вид самостійної роботи передбачає:

- роботу в інформаційних мережах з пошуку та обробки інформації до тем, що вивчаються;
- складання словника незнайомих слів;
- усний та письмовий переклад;
- складання плану усної презентації;
- складання плану наступного обговорення;
- усну або письмову мініпрезентацію опрацьованого матеріалу.

Така форма самостійної продуктивної діяльності студентів, як презентація, сприяє формуванню навичок та розвитку вмінь монологічного мовлення студентів під час вивчення мови, які є необхідним етапом участі у проєктній роботі, яка виконується самостійно. Використання візуальної підтримки не тільки спрощує розуміння доповідача студентами з низьким рівнем володіння іноземною мовою, але й робить презентацію більш жвавою. Творчі самостійні роботи є найбільш ефективним типом самостійної діяльності студентів, яка дає змогу їм отримувати принципово нові знання, зміцнити навички самостійного пошуку знань.

4. *Робота на навчально-інформаційному порталі.* Робота на навчально-інформаційному порталі є обов'язковим складником самостійної роботи студента. Студенту необхідно пройти лексико-граматичні тестові завдання до вивчених на заняттях тем. Тести дадуть змогу студентам перевірити власний прогрес у вивченні іноземної мови, виявити слабкі сторони і доопрацювати їх. Студенти мають змогу проаналізувати результати виконання тесту, доопрацювати той матеріал, який погано засвоїли, і пройти тест ще раз. Наприкінці семестру студенти мають виконати підсумковий тест.

5. *Підготовка до поточного та модульного контролю.*

Самостійна робота оцінюється під час поточного контролю теми на відповідному занятті. Засвоєння тем, які виносяться лише на само-

стійну роботу, контролюється під час підсумкового контролю.

До критеріїв оцінювання результатів самостійної роботи можна віднести:

- 1) рівень засвоєння студентами навчального матеріалу;
- 2) повноту знань і умінь з теми, що вивчається, до якої належить самостійна робота;
- 3) обґрунтованість і чіткість викладу;
- 4) використання лексики відповідно до регламентованого лексичного мінімуму;
- 5) оформлення звітної матеріалу відповідно до вимог.

Висновки і пропозиції. Отже, самостійна робота студентів – це основна форма організації навчання, яка включає різноманітні види індивідуальної й колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів під керівництвом викладача або без його безпосередньої участі.

У контексті нашого дослідження самостійна робота визначається як вид навчальної діяльності, який спрямований на формування пізнавальних здібностей студента, їх спрямованість на безперервну самоосвіту.

Самостійна робота студентів є важливим складником у підготовці кваліфікованого фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, здатного до компетентної професійної діяльності на рівні світових стандартів.

Список використаної літератури:

1. Бендера І.М. Основні вимоги до методики планування самостійної роботи студентів. *Наука і методика*. 2007. № 10. С. 89–93.
2. Журавська Л.М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ. *Освіта та управління*. Т. 3. 1999. № 2. С. 125.
3. Біла Т.А. Деякі аспекти інноваційного підходу до організації самостійної роботи. *Наука і методика*. 2007. № 10. С. 79–84.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Вища школа. 2006. С. 376.
5. Карпов Я.С. Напрями підвищення ефективності самостійної роботи студентів. *Стратегія посилення СРС у контексті приєднання України до Болонського процесу*: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. Харків. 2004. С. 87–89.
6. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 49–51.
7. Исмаилова Г.К., Асеежанова А.Е. Эффективные формы самостоятельной работы студента в процессе изучения английского языка. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. № 12-8. С. 1501–1504.
8. Самсонова Н.И. Самостоятельная работа при обучении иностранному языку. *Молодой ученый*. 2016. № 7 (111). С. 706–708.

Koval O., Kulyk K. Improving the efficiency of students' independent work in the foreign language learning process

The article is devoted to the methods of independent work of students in learning foreign language. The process of formation of a new, multilevel education system focused on entering the world educational space is accompanied by a change in the educational paradigm: from the traditional subject-object to personality-oriented, which involves a constant increase in independence of professionals, and training – the importance of students' independent work.

The article proves the idea, that effective independent work is possible only if students have an interest in acquiring knowledge, as well as intrinsic motivation for independent extracurricular activities, which are created and constantly supported by the teacher. The papers of native and foreign scientists on the need for students to master the methods of independent work were analyzed.

The opinion, that methodically correctly planned, organized and controlled independent work of students in higher education is an important condition for achieving high learning outcomes, which will contribute to the acquisition of quality professional knowledge, skills and abilities.

The most important tasks of the teacher and the staff of the department of higher education are to teach students to work independently with textbooks, literary and Internet sources; logically formulate and embody their opinion both orally and in writing; to develop interest in various types and forms of independent work; to form an understanding of the need for independent work as a source of systematic knowledge of any sphere of life; to involve the student society in active cognitive activity with obligatory support in independent acquisition and use in practice of the acquired knowledge and skills.

The usage of the latest information and communication technologies is extremely effective in organizing the independent work of students. Computer technology and the Internet provide an opportunity for the integrated development of speech, speaking, writing and listening skills, they provide a deeper understanding of the culture of the country whose language is being studied, and stimulate interest in foreign language learning.

Key words: individual work, foreign language, control, educational process, motivation.

UDC 378.147:615.8-051

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.20>**Yu. V. Kopochynska**Candidate of Science in Physical Education and Sports,
Associate Professor at the Department of Biosafety and Human Health
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

DISCIPLINE "PROPEDEUTICS OF PHYSICAL THERAPY" AS A COMPONENT OF FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY

The purpose of the article is to highlight the content of the discipline "Propaedeutics of Physical Therapy" as a component of the formation of professional identity of future professionals in physical therapy, ergotherapy. It is established that professional identity is one of the indicators of the level of professional development of a person, which by its origin is acquired and allows a specialist in physical therapy to realize their belonging to their profession and professional community. Professional identity in its concept is closely interrelated with such concepts as professional development, professionalism, professional self-esteem, professional self-determination and is one of the main criteria to become a professional in a competitive environment. Professional identity is a person's idea of his place in a professional group, as well as the place of his professional group in the system of social relations. It can be concluded that professional identity allows to focus on a person in the world of professions, giving a person valuable guidance and providing opportunities for self-realization. Due to the study of the discipline "Propaedeutics of Physical Therapy", future specialists in physical therapy, ergotherapy develop professional competencies, professional and personal qualities, as well as professional identity. In the process of studying the discipline, students are formed the ability to account for the effectiveness of exercise, competently navigate and understand the essence of information relating to health, pathomorphological and pathophysiological processes in accordance with the patient's diagnosis; develop and plan individual programs of physical therapy and ergotherapy; to restore and improve the motor functions of the patient in the process of physical therapy; to carry out current control of a functional condition of the patient and efficiency of the applied technologies of physical therapy in the course of work. In the process of teaching modern information technologies are widely used, which allow to qualitatively change the content, organizational forms of learning, more effectively use the intellectual capabilities of students, to develop in them different types of thinking, communication skills.

Key words: professional identity, professional disciplines, future specialists, professional training, physical therapy, ergotherapy.

Formulation of the problem. In Ukraine today, the higher education scheme of specialists in physical therapy, ergotherapy wales the task of tuition students' standalone practice in the field of physical therapy, ergotherapy, taking decisive actions in professional situations, that is, stimulating professional thinking, activating creative potential, and building up a steady interest in education future profession.

Along with this, the need for specialists in physical therapy, ergotherapy not only own their profession, but also navigate in related industries, is distinguished by their ability to act quickly, make decisions, work with high productivity and efficiency, solve non-standard professional tasks, and be prepared for constant personal and professional development [5].

Therefore, the matter of finding modern pedagogic proc for the creation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy is becoming relevant.

Analysis of recent researches and publications. The question of formation of professional identity of future specialists in physical therapy and ergotherapy

is relevant among the researches of modern scientists, in particular R. Hammond, V. Cross, A. Moore, K. Hossein, O. Carole, L. Heather, F. Randa. The results of the analysis of the researches of the mentioned scientists show that in the process of professional formation of future specialists role-playing is important, including the norms, values, qualities necessary for becoming a student as a physical therapist/ergotherapist [3] paid to the organization of clinical practice under the guidance of an experienced, specially trained qualified physiotherapist/ergotherapist. This kind of training practice is called supervision.

The analysis of the latest scientific researches and publications allows to state that among the modern scientific researches on pedagogy of higher education and psychology of professional self-determination and becoming of personality, the issue of preparation of competitive specialists in higher educational institutions is urgent [4; 6; 7]. However, the results of the majority indicate that in order to improve the competitiveness of the specialist in the

future, it is necessary to form his professional identity [2]. The professional training of future specialists in physical therapy, ergotherapy should be aimed primarily at the development of a high level of basic professional competences, based on practical training [6]. Educational and industrial practices should create favorable conditions for interaction of future specialists with experienced specialists with clinical experience in the field of physical therapy and ergotherapy.

Purpose of the article. The purpose of the article is to highlight the content of the discipline “Propaedeutics of Physical Therapy” as a component of the formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy.

Presentation of the main research material. Professional identity is one of the indicators of the level of professional development of a person who by his/her origin is acquired and makes it possible for a specialist in physical therapy to become aware of his/her belonging to his/her profession and to his/her professional community. Professional identity in its concept is closely interconnected with concepts such as professional development, professionalism, professional self-esteem, professional self-determination, and is one of the main criteria for becoming a professional in a competitive environment.

Professional identity is the representation of a person about his or her place in a professional group, as well as about the place of his/her professional group in the system of social relations. It can be concluded that professional identity allows one to navigate a person in the world of professions, giving the person valuable guidance and providing opportunities for self-realization [1].

The descriptive mechanism of the structure of professional identity can be constructed through a set of three main components: motivational value, activity and cognitive.

180 hours and 6 ECTS credits have been allocated for the study of the discipline “Propaedeutics of Physical Therapy” at the National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”. The discipline is taught to students in order to form in students the ability to account for the effectiveness of exercise, competently navigate and understand the essence of information relating to health, pathomorphological and pathophysiological processes in accordance with the patient’s diagnosis; develop and plan individual programs of physical therapy and ergotherapy; to restore and improve the motor functions of the patient in the process of physical rehabilitation; to carry out current control of a functional condition of the patient and efficiency of the applied technologies of physical rehabilitation in the course of work.

The main tasks of studying the discipline in accordance with the working curriculum of the discipline “Propaedeutics of Physical Therapy” are:

- assimilation of modern theoretical knowledge about the examination and study of the functional state of the basic systems of the body;

- mastering the principles of using physical therapy and ergotherapy;

- understanding of drawing up of algorithm of the individual program of physical therapy;

- assimilation of methodical approaches to the organization of the procedure of physical therapy of patients of different nosological groups.

According to the requirements of the educational and professional program students must know:

- tasks and significance of the discipline “Propaedeutics of physical therapy”;

- principles of physical therapy, ergotherapy;

- traditional and alternative means and methods of physical therapy, ergotherapy;

- features of physical therapy procedures;

- mechanisms of influence of means of physical therapy on a state of health of patients;

- methods for assessing the functional status of patients;

- methods of examination of the state of health of patients.

According to the requirements of the educational-professional program students must be able to:

- solve professional problems;

- test and evaluate modern rehabilitation and diagnostic complexes;

- rehabilitation technical systems and devices;

- summarize advanced scientific and technical experience;

- develop an individual rehabilitation program and use different research methods for diseases of organs and systems, various injuries and injuries;

- analyze the results obtained and evaluate the effectiveness of the developed rehabilitation program.

According to the working curriculum of the discipline “Propaedeutics of physical therapy” meaningful module I provides for the study of future specialists in physical therapy, ergotherapy, general concepts of physical therapy.

Topic 1 is entitled “Stages of development of physical therapy, basic principles and objectives, organizational forms of physical therapy” and involves the study of such sections as: introduction to the discipline, its structure, features; history of origin, stages of development, definition of the modern concept of rehabilitation, types of rehabilitation; physical therapy, its features; basic principles and tasks, stages and organizational forms of physical therapy; the main components of physical therapy; terminological dictionary; basic principles of physical therapy; organizational forms of physical therapy; the main components of physical therapy; rehabilitation period, intensity of rehabilitation care; recovery strategy, compensation strategy; multidisciplinary physical therapy team.

Conducting physical therapy in acute, acute and long-term periods; survey indicators, European standards, assessment, rehabilitation prognosis; the beginning of the program of physical therapy, the individual program of physical therapy; symptoms, syndromes, disorders; means and methods of examination in physical therapy for disorders of the cardiovascular, respiratory, nervous systems and musculoskeletal system; means and methods of rehabilitation effect in disorders of body systems.

Topic 2 is entitled "Classification of the main categories of life" and involves the study of such sections as: scales for quantitative assessment of the patient's condition of different nosological groups; indications, contraindications to the appointment of a rehabilitation program; rehabilitation in acute, subacute and long-term periods; classification of the main categories of life and their limitations by severity; degree of ability to self-care, to move independently, to study, to work, to orientation, to communicate, to control their own behavior.

Topic 3 is entitled "Basic principles of diagnosis in physical therapy" and involves the study of such sections as: rehabilitation examination; form of complex examination; manual muscle testing; defining the goals of physical therapy; main contingents of patients for outpatient rehabilitation; duration of rehabilitation course depending on nosology; the amount of rehabilitation measures depending on the level of rehabilitation assistance; basic components of examination and control of patients by a physical therapist in disorders of the cardiovascular and respiratory, nervous systems and musculoskeletal system; methodology of drawing up approximate rehabilitation programs and complexes of medical gymnastics for patients of different nosological groups.

Content module II is aimed at students mastering the knowledge and skills in the use of physical therapy.

Topic 4 is entitled "Features of kinesiotherapy and massage in physical therapy" and involves the study of such sections as: basic methods of kinesiotherapy; mechanisms of therapeutic action of physical exercises – general, gymnastic, special; principles of training, the impact of exercise on the patient's body; basic means of kinesiotherapy – physical exercises, their types (active and passive); stretching exercises, isometric, corrective, coordination of movements; breathing reflex and special exercises; diagnosis of the effectiveness of kinesiotherapy; systematic registration of personal health indicators: functional state of the systems (cardiovascular system, respiratory, nervous, musculoskeletal system), well-being, physical development and physical fitness in the diary of self-control; common functional tests (cardiovascular system, respiratory, musculoskeletal system) to determine physical development

and physical fitness; organization of classes in special medical groups, medical and pedagogical observations; aging and features of physical activity in middle and old age.

Topic 5 is entitled "Technical and physiotherapeutic agents" and involves the study of such sections as: the concept of mechanotherapy, indications and contraindications to use; methods of mechanotherapy, conditions and dosage of physical activity; mechanotherapy devices of block and pendulum type, lever principle; indications and contraindications to use; dosage of physical activity during the restoration of muscle strength, joint mobility; the concept of physiotherapy; mechanisms of therapeutic action of physical factors; classification of physical factors; therapeutic electrophoresis, electrosleep and electrical stimulation; basic concepts of magnetic therapy; indications and contraindications to use; the concept of ergotherapy, types, stages of education of motor skills; indications and contraindications; motor modes.

Topic 6 is entitled "Compilation of comprehensive individual physical therapy programs" and involves the study of such sections as: components of physical therapy programs: examination, review, evaluation, diagnosis of disorders, prognosis, intervention; planning: drawing up rehabilitation goals; formation of technologies of intervention, control; registration of the program of physical therapy; goal setting in SMART-format; drawing up a program using therapeutic exercises (kinesiotherapy), training of motor skills, postisometric relaxation, massage, preformed therapeutic factors, etc.; drawing up a block diagram of an individual rehabilitation program on a selected topic.

In the process of teaching, modern information technologies are widely used, which allow to qualitatively change the content, organizational forms of learning, more effectively use the intellectual capabilities of students, to develop their different types of thinking, communication skills.

The so-called computer presentations are especially popular.

We assume that the main purpose of the presentation is the effective realization of the inherent non-didactic potential. The didactically filled presentation helps to solve the problem of intensification and optimization of the learning process in lectures and practical classes.

The inclusion of the presentation in the structure of the classroom should be determined by a specific goal, integrated with independent work.

Conclusions. Thus, due to the study of the discipline "Propaedeutics of Physical Therapy" in future specialists in physical therapy, ergotherapy, professional competencies, professional and personal qualities, as well as professional identity are formed. Professional identity is one of the

indicators of the level of professional development of a person who by his/her origin is acquired and makes it possible for a specialist in physical therapy to become aware of his/her belonging to his/her profession and to his/her professional community. In the process of studying the discipline, students are formed the ability to account for the effectiveness of exercise, competently navigate and understand the essence of information relating to health, pathomorphological and pathophysiological processes in accordance with the patient's diagnosis; develop and plan individual programs of physical therapy and ergotherapy; to restore and improve the motor functions of the patient in the process of physical therapy; to carry out current control of a functional condition of the patient and efficiency of the applied technologies of physical therapy in the course of work.

Prospects for further research are to study the content of other professional disciplines in order to form the professional identity of future professionals in physical therapy, ergotherapy.

References:

1. Копочинська Ю.В. Деякі загальнонаукові підходи до формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2017. Вип. 79, том 3. С. 153–159.
2. Atkinson R., McElroy T. Preparedness for physiotherapy in private practice: Novices identify key factors in an interpretive description study. *Manual Therapy*. 2016. 22. Pp. 116–121, DOI: 10.1016/j.math.2015.10.016.
3. Hammond R., Cross V., Moore A. The construction of professional identity by physiotherapists: A qualitative study. *Physiotherapy*. 2016. No 102. Pp. 71–77. DOI: 10.1016/j.physio.2015.04.002.
4. Harman K., Sim M., LeBrun J., Almost J., Andrews C., Davies H., Khalili H., Sutton E., Price S. Physiotherapy: an active, transformational, and authentic career choice. *Physiotherapy Theory and Practice*. 2019. Pp. 1–14. DOI: 10.1080/09593985.2019.1639230.
5. Kopochnyńska Yu., Kuksa N., Glynyana O., Karpenko Yu., Liakhova I. The introduction of modular training technologies in the process of training future specialists in physical therapy, ergotherapy as a condition for the formation of professional identity. *Journal of Physical Education and Sport*® (JPES). 2020. Vol 20 (Supplement issue 1). Art 73. Pp. 494–500.
6. Korpi H., Piirainen A., Peltokallio L., 2017. Practical work in physiotherapy students' professional development. *Reflective Practice*. 2017. Pp. 821–836. DOI: 10.1080/14623943.2017.1361920.
7. Paskaleva R. Effect of innovations in kinesiotherapy and ergotherapy training on the students' motivation for practical work. *British Medical Bulletin*. 2016. Pp. 321–333.

Копочинська Ю. В. Дисципліна «Пропедевтика фізичної терапії» як складник формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії

Метою статті є висвітлення змістового наповнення дисципліни «Пропедевтика фізичної терапії» як складника формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії. Встановлено, що професійна ідентичність є одним із показників рівня професійного розвитку людини, яка за своїм походженням набувається та дає можливість фахівцеві з фізичної терапії усвідомити свою належність до професії та професійної спільноти. Професійна ідентичність у її концепції тісно взаємопов'язана з такими поняттями, як «професійний розвиток», «професіоналізм», «професійна самооцінка», «професійне самовизначення», і є одним з головних критеріїв статистичного професіоналом у конкурентному середовищі. Професійна ідентичність – це уявлення людини про її місце в професійній групі, а також про місце своєї професійної групи в системі суспільних відносин. Можна зробити висновок, що професійна ідентичність дає змогу орієнтуватися на людину у світі професій, даючи людині цінні вказівки та надаючи можливості для самореалізації. Завдяки вивченню дисципліни «Пропедевтика фізичної терапії» у майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії формуються професійні компетенції, професійні та особистісні якості, а також професійна ідентичність. У процесі вивчення дисципліни у студентів відбувається формування здатностей проведення обліку ефективності занять фізичними вправами, компетентно орієнтуватися і розуміти суть інформації, яка стосується стану здоров'я, патоморфологічних та патофізіологічних процесів відповідно до діагнозу пацієнта; розробляти і планувати індивідуальні програми фізичної терапії та ерготерапії; відновлювати та вдосконалювати рухові функції пацієнта у процесі проведення фізичної терапії; здійснювати поточний контроль функціонального стану пацієнта та ефективності застосованих технологій фізичної терапії у процесі роботи. В процесі викладання широко застосовуються сучасні інформаційні технології, які дають змогу якісно змінити зміст, організаційні форми навчання, ефективніше використовувати інтелектуальні можливості студентів, розвивати у них різні види мислення, комунікативні здібності.

Ключові слова: професійна ідентичність, фахові дисципліни, майбутні фахівці, професійна підготовка, фізична терапія, ерготерапія.

УДК 378.018.8:37.013.42-051]:159.942-053.4/6
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.21>

Г. О. Корінна

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

Н. Д. Трофаїла

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито особливості та структуру готовності майбутніх соціальних педагогів до емоційного розвитку дітей. Визначено, що соціальний педагог – це спеціаліст, зайнятий у сфері соціальної роботи або освітньо-виховної діяльності, який здійснює посередницьку роль між освітніми закладами, сім'єю, трудовими колективами, громадськістю, організовує їх взаємодію, об'єднує зусилля з метою створення у соціальному середовищі умов для всебічного розвитку дітей, підлітків, молоді як особистостей та їх благополуччя у соціумі. Основне завдання соціально-педагогічної роботи – налагодження балансу між відповідальністю суспільства перед особистістю та особистістю перед суспільством. Головна особливість соціально-педагогічної роботи – вміння соціального педагога визначити проблеми та потреби особистості на різних рівнях: індивідуальному, міжособистісному та суспільному. З'ясовано, що одним із пріоритетних напрямів роботи соціального педагога в закладах дошкільної освіти є гармонійний емоційний розвиток дітей, що сприяє формуванню їхньої здатності розрізняти емоції за їх зовнішнім проявом, емоційні стани інших людей, адекватно виражати свій емоційний стан, керувати власною поведінкою, а також розвиток моральних, соціальних, естетичних, пізнавальних почуттів. Врахування емоційної сфери дітей зумовлює гостру необхідність підготовки студентів факультетів соціальної педагогіки до роботи з ними в процесі їхнього емоційного розвитку. Така готовність педагогів до соціально-педагогічної діяльності в закладах дошкільної освіти дасть змогу створювати сприятливі умови для виховання дошкільників, орієнтовані на особистість дитини з урахуванням її емоційного розвитку. Розглянуто проблеми, які має вирішувати соціальний педагог, а також особливості роботи соціальних педагогів з дітьми, адже соціальні педагоги допомагають вихованцям опанувати свій соціальний досвід, увійти в систему соціальних відносин, поширювати або розв'язувати складні міжособистісні зв'язки. На основі аналізу наукової літератури автори подають власне тлумачення поняття «готовність майбутніх соціальних педагогів до емоційного розвитку дітей».

Ключові слова: готовність, соціальний педагог, емоційний розвиток дітей.

Постановка проблеми. Умови життєдіяльності сучасних дітей констатують небажані тенденції, серед яких – поступове збільшення кількості дітей з наявністю депресивності, емоційної напруги, агресивності, з нейротичними ускладненнями розвитку, підвищеною емоційною чутливістю, розладами в адекватному емоційному реагуванні на оточення тощо. Адже емоції не лише визначають якість пізнавальних процесів дитини, але і структуру її особистості загалом, дають змогу виразити оцінне, особистісне ставлення до діяльності, яку вони виконують, підвищувати або знижувати рівень свого впливу на неї.

Одним із пріоритетних напрямів роботи соціального педагога в закладах дошкільної освіти є гармонійний емоційний розвиток дітей, що сприяє формуванню їхньої здатності розрізняти емоції за їх зовнішнім проявом, емоційні стани інших

людей, адекватно виражати свій емоційний стан, керувати власною поведінкою, а також розвиток моральних, соціальних, естетичних, пізнавальних почуттів. У цьому зв'язку виникає необхідність у готовності майбутніх соціальних педагогів до емоційного розвитку дітей.

А отже, врахування емоційної сфери дітей зумовлює гостру необхідність підготовки студентів факультетів соціальної педагогіки до роботи з ними в процесі їхнього емоційного розвитку. Така готовність педагогів до соціально-педагогічної діяльності в закладах дошкільної освіти дасть змогу створювати сприятливі умови для виховання дошкільників, що орієнтовані на особистість дитини з урахуванням її емоційного розвитку. На що ми і звернемо нашу увагу у статті, адже лише з урахуванням особливості готовності студентів можливий ефективний та якісний освітній процес закладу вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз соціально-педагогічної літератури свідчить про наукові пошуки вчених та практиків щодо формування готовності, спрямованої на особистісне і професійне удосконалення майбутніх педагогів, зокрема щодо морально-психологічної готовності (Л. Кондрашова), готовності до професійного саморозвитку (О. Пехота), готовності до інноваційної професійної діяльності (І. Богданова, І. Гавриш), готовності до саморегуляції педагогічної діяльності (В. Чайка).

Питання соціально-педагогічної діяльності соціального педагога та його професійної підготовки досліджували вітчизняні вчені, які визначали пріоритетне завдання вищої освіти, – підготовку фахівця нового рівня якості (В. Андрущенко, В. Бондарь, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Мороз, С. Сисоєва, Д. Чернілевський).

Цінними для нашого дослідження є численні науково-теоретичні розробки проблеми теоретичної та практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі А. Капської, Л. Міщик, В. Нікітіної, В. Поліщук, С. Харченко. Питання особливостей професійної соціально-педагогічної діяльності та врахування їх у процесі професійної підготовки розглянуті у працях В. Бочарової, Ю. Галагузової, І. Зверєвої, Г. Лактіонової, А. Капської, Л. Міщик, Л. Штефан, З. Фалинської; питання підготовки і професійного становлення соціальних педагогів і соціальних працівників – С. Архипової, В. Сластьоніної, С. Тетерського, С. Чистякової, Н. Шмельової та ін.

Відповідно до специфіки нашого дослідження суттєве значення мають праці багатьох психологів та педагогів (Л. Виготський, Л. Зінківський, О. Запорожець, Л. Неверович, В. Кудрявцев, Л. Стрелкова та ін.). Вивченням емоційних станів дітей займалися такі відомі психологи, як М. Фігурін, Н. Денисова, М. Аскаріна, К. Бібанова, які наголошували на важливості розвитку емоційної сфери, зокрема на вихованні почуттів з перших років життя дитини.

Проте розкриття сутності питання готовності майбутніх соціальних педагогів до емоційного розвитку дітей ще не було предметом спеціальних педагогічних досліджень.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу наукової літератури обґрунтувати готовність майбутніх соціальних педагогів до емоційного розвитку дітей задля їхньої ефективної професійної діяльності в майбутньому.

Виклад основного матеріалу. За період становлення соціальної педагогіки в Україні було накопичено певний досвід: розроблено методологічні питання, поняття про професійно-педагогічну культуру соціального педагога; систему знань, умінь, професійних та особистісних якостей, які він мусить мати; кодекс етики соціального педа-

гога, що містить комплекс принципів та правил, якими фахівець має користуватися у професійній діяльності; мету, функції та напрями такої діяльності та багато іншого [9, с. 4]. «Професія соціального педагога належить до тієї групи соціально орієнтованих професій, які надзвичайно чутливі до змін у суспільстві і зміст яких відповідає забезпеченню умов виконання фахових завдань, потребує постійної корекції», – зазначає А. Лякішева [5].

Як потрактовано у виданні «Соціальна педагогіка: мала енциклопедія», «соціальний педагог – це особа, фах якої – соціально-педагогічна робота й освітньо-виховна діяльність. Як спеціаліст він організовує взаємодію освітніх та позанавчальних установ, сім'ї, громадськості з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя дітей та молоді в мікросоціумі, їхнього всебічного розвитку. Основне завдання соціально-педагогічної роботи – налагодження балансу між відповідальністю суспільства перед особистістю та особистості перед суспільством. Головна особливість соціально-педагогічної роботи – вміння соціального педагога визначити проблеми та потреби особистості на різних рівнях: індивідуальному, міжособистісному та суспільному» [10, с. 249]. Соціальний педагог у певному значенні виконує роль універсала, проте його універсальність має досить чіткі предметні кордони, які визначаються змістом освітніх та виховних проблем учня та можливими шляхами їх вирішення [10, с. 250].

Окрім того, соціальний педагог – це спеціаліст, зайнятий у сфері соціальної роботи або освітньо-виховної діяльності, який здійснює посередницьку роль між освітніми закладами, сім'єю, трудовими колективами, громадськістю, організовує їх взаємодію, об'єднує зусилля з метою створення у соціальному середовищі умов для всебічного розвитку дітей, підлітків, молоді як особистостей та їх благополуччя у соціумі [11].

Якість підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах сучасного закладу вищої освіти визначається низкою зовнішніх і внутрішніх чинників, а саме: вимогами Болонської угоди до якості освіти; атестаційними та акредитаційними вимогами; вимогами споживачів освітніх послуг; застосуванням систем менеджменту якості в галузі освіти; політикою держави у справі широкого запровадження ринкових механізмів в освіті; збільшуваними вимогами персоналу вищого навчального закладу до якості організації освітнього процесу [4, с. 24].

Сучасні наукові дослідження переконливо доводять, що для системи вищої освіти пріоритетом стає підготовка фахівця, що базується на формуванні у нього світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості. А орієнтація сучасної вищої освіти на формування

професійно-творчої особистості, фахівця інноваційного типу, який здатний реалізувати освітні стандарти, впроваджувати нові освітні технології, вимагає ефективної організації цілісної професійної підготовки в умовах закладів вищої освіти, оновлення змісту професійної підготовки педагогів, знаходження доцільних засобів, методів та форм його реалізації [8, с. 33].

Оскільки готовність є результатом професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, зокрема, і до роботи з дітьми у процесі їхнього емоційного розвитку, слід охарактеризувати сутність поняття «готовність майбутніх соціальних педагогів до емоційного розвитку дітей», а тому вважаємо за необхідне проаналізувати поняття «готовність» та подати зміст авторського визначення цього феномена.

Проблема готовності до діяльності стала предметом досліджень психологів, педагогів на початку ХХ століття, коли питання готовності почали розглядати з позиції теорії рефлексів І. Павлова і з позиції теорії установки Д. Узнадзе. На початку 60-х років ХХ століття були виявлені фізіологічні, нейрофізіологічні і психологічні механізми регуляції і саморегуляції поведінки (П. Анохін, Н. Бернштейн, Н. Левітін, А. Лурія, Г. Мегун, Г. Уолтер), з усією очевидністю постала проблема готовності до професійної діяльності зокрема. У тлумаченні поняття «готовність» дослідники йдуть різними шляхами: одні акцентують увагу на його структурних складниках, інші – на його сутності [7].

У 60-х роках ХХ століття проблема готовності до діяльності стала предметом досліджень представників соціальної та педагогічної психології, а також психології розвитку (Б. Ананьєв, В. Асєєв, М. Афанасьєв, Ю. Бабанський, А. Бодальов, Р. Богдасєвський, Н. Головатий, А. Деркач, Е. Климов, А. Ковальов, Н. Кузьміна, М. Котик, Н. Конюхов, В. Мерлін, К. Платонов, В. Пономаренко, В. Слєпєтєв, І. Семенов, В. Ширинський та ін.). Дослідники акцентують увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком готовності, орієнтуючись на встановлення характеру зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності.

Під час аналізу сутності поняття «готовність» варто відзначити дослідження А. Ліненко, яка зазначає, що «готовність – це цілісне утворення, що характеризує її емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність у момент включення в діяльність визначеної спрямованості». Тобто готовність не вроджена, а виникає в результаті певного досвіду людини, що ґрунтується на формуванні її позитивного ставлення до професійної діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній [2].

На переконання Г. Троцько, готовність майбутніх педагогів – це «цілісне, складне особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогіч-

ної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самовдосконалюватися [12, с. 15].

Готовність, на думку С. Литвиненко, відзначається стійкою професійно-педагогічною мотивацією, спрямованістю на особистісно зорієнтовану взаємодію з дітьми, усвідомленням суспільного й особистісного значення соціально-педагогічної діяльності, глибокими теоретичними і прикладними знаннями змістової і процесуальної сутності соціально-педагогічної діяльності та сформованими педагогічними вміннями, високим творчим потенціалом і здатністю до саморозвитку. Готовність майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності автор трактує як «результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне, багаторівневе, динамічне особистісне утворення, структура якого займає мотиваційний, змістовий, діяльнісний, креативний компоненти» [3, с. 16]. Зазначені компоненти постають як взаємозв'язані і взаємозумовлені складники готовності майбутніх фахівців до реалізації функцій і завдань соціально-педагогічної діяльності [3, с. 16].

Отже, специфікою визначень різними науковцями готовності до педагогічної діяльності є те, що вони не є суперечливими, а радше взаємодоповнюваними. Усе це розширює і поглиблює уявлення про складність і багатогранність поняття «готовність».

Готовність майбутнього соціального педагога до роботи із соціальними сиротами І. Галатир визначає як «особистісне утворення, що передбачає сформованість системи спеціальних знань, умінь і навичок, наявність професійно важливих якостей, характеризується спрямованістю на успішну взаємодію та допомогу соціальним сиротам, а також спроможністю протидіяти перешкодам, що виникають у процесі роботи з такими дітьми» [1, с. 178].

Наголошуючи на важливості питання підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми, О. Михайленко розуміє готовність як «інтегративне утворення особистості студента з високим рівнем оволодіння ним психолого-педагогічними і спеціальними знаннями, відповідними вміннями і навичками, а також професійно значущими якостями, необхідними для ефективного виконання основних освітніх функцій з обдарованими дітьми на досить високому творчому рівні» [6, с. 178].

Своєю чергою готовність соціального педагога О. Тютюнник визначає як «специфічну професійну характеристику особистості, що включає наявність спеціальних знань із проблеми наркотичної залежності та специфіки взаємодії з учнями старшого шкільного віку у контексті профілак-

тики, спектра умінь, які необхідні для реалізації соціально-профілактичної діяльності, комплексу індивідуально-психологічних якостей і особливостей соціального педагога, прагнення до творчого пошуку найбільш ефективних шляхів, способів, технологій профілактичної діяльності, професійної спрямованості на профілактичну діяльність, активізацію внутрішніх резервів особистості, що забезпечують ефективне професійне функціонування спеціаліста» [13, с. 15].

Подані визначення готовності свідчать про широку розгалуженість цього поняття, але незважаючи на різноманітність, виявляють свою єдність у тому, що готовність до професійної діяльності зумовлена насамперед сутністю самого педагогічного процесу, змістом професійно-педагогічних функцій, мотивами професійної діяльності, необхідними психолого-педагогічними знаннями й уміннями педагога, вимогами до професійно важливих якостей особистості педагога як суб'єкта праці, що здійснює такий вид діяльності. Характеризуючи стан вивченості цієї проблеми, можна констатувати той факт, що проблема формування готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів, спрямованої на розвиток емоційної сфери дошкільника, актуальна та на часі.

Отже, на основі аналізу наукової літератури подаємо авторське тлумачення поняття «готовність майбутніх соціальних педагогів до емоційного розвитку дітей», яке розуміємо як «цілісне професійно-особистісне утворення та результат професійної підготовки у закладах вищої освіти, що являє собою сукупність теоретичних знань щодо нормативних документів та концепцій з проблем емоційного розвитку дітей, а також практичних умінь майбутніх соціальних педагогів, що спрямовані на розвиток емоційної сфери дітей на етапі дитинства.

Висновки і пропозиції. Узагальнюючи все вищесказане, констатуємо, що професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми в процесі їхнього емоційного розвитку виступає складовою частиною цілісної структури підготовки студентів зазначеного напрямку у закладі вищої освіти, а готовність є результатом такої підготовки, що дає змогу ефективно взаємодіяти з дітьми та їхніми батьками. Беручи до уваги специфіку професійної готовності, слід наголосити, що майбутній соціальний педагог має володіти ґрунтовними теоретичними знаннями, уміннями та навичками, до характеристики яких можна віднести психологічні якості, педагогічні здібності та низку особистісних якостей, зокрема гнучкість, емоційність, самоконтроль, самовдосконалення, творчість, креативність тощо. Крім цього, соціальний педагог має враховувати у своїй роботі вікові особливості дітей дошкільного віку, досконало знати соціальну ситуацію розвитку дітей, вільно володіти знаннями та керуватися ними в роботі,

враховуючи особливості процесу соціалізації та емоційного розвитку дітей.

Визначивши сутність поняття «готовність» та подавши авторське визначення терміна «готовність майбутніх соціальних педагогів до емоційного розвитку дітей», слід визначити структуру такої готовності, що і становить **перспективу подальших розвідок у цьому напрямі.**

Список використаної літератури:

1. Галатир І.А. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із соціальними сиротами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 234 с.
2. Линенко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія . Одеса : ОКФА, 1995. 80 с.
3. Литвиненко С.А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2005. 40 с.
4. Лігум Ю.С. Якість освіти і новітні технології навчання в контексті інтеграції в європейський освітній простір. *Педагогіка і психологія* : науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. Київ : Педагогічна преса, 2011. № 2 (71). С. 22–27.
5. Лякішева А.В. Методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного напрямку студентам ВНЗ : навчально-методичний посібник / А.В. Лякішева, Л.К. Грицюк. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. 504 с.
6. Михайленко О.В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з обдарованими дітьми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Чернігів, 2013. 283 с.
7. Овчинникова М.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до варіативної організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках математики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Луганськ, 2003. 22 с.
8. Підлипняк І.Ю. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.). Умань : ПП Жовтий О.О., 2013. Вип. 44. С. 28–34.
9. Професійний довідник соціального педагога / укл. О.І. Рассказова. 2-ге вид., перероб. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 223 с.
10. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.

11. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові : словник / уклад. В.Й. Бродовська, І.П. Патрик, В.Я. Яблонко. 2-ге вид. Київ : ВД «Професіонал», 2005. 224 с.
12. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 1997. 54 с.
13. Тютюнник О.В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Київ, 2010. 25 с.

Korinna H., Trofaia N. Features of readiness of future social teachers for the emotional development of children in higher education institutions

The article reveals the essence and structure of the readiness of future social educators for the emotional development of children. It is determined that the readiness of future social educators is a necessary prerequisite for their formation as a professional, socially competent, psychologically mature individuals with high professionalism, modern worldview, the need to expand and deepen their own competence. One of the priorities of the social educator in preschool education is the harmonious emotional development of children, which contributes to the formation of their ability to distinguish emotions by their external manifestation, emotional states of others, adequately express their emotional state, manage their own behavior and moral, social, aesthetic, cognitive feelings. In this regard, there is a need for future social educators to be ready for the emotional development of children. The development of the profession in historical retrospect involves a change in the requirements for its representatives, including knowledge, skills, abilities, certain personal qualities and norms of behavior. The problems to be solved by a social educator, as well as the peculiarities of social educators' work with children are considered, as social educators help students to master their social experience, enter the system of social relations, spread or resolve complex interpersonal relationships. The professional competence of a social educator is based on a combination of knowledge and practical skills, values, emotions, behavioral components that can be mobilized for professional activities in working with different categories of the population and ensures the readiness of the specialist to perform socio-pedagogical functions in accordance with state standards and requirements society. Determining the personal characteristics of a social educator, it is always necessary to remember that he works in a field that is based on the ability to function successfully in the system of interpersonal relations. Based on the analysis of the scientific literature, the authors provide an authors' interpretation of the concept of "readiness of future social educators for the emotional development of children".

Key words: *readiness, social pedagogy, emotional development of children.*

УДК 378.036:7.044

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.22>

К. Г. Корсікова

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Н. В. Пилипенко

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЕСТЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

У статті здійснюється історичний аналіз процесу естетичної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Увага звертається на значну кількість робіт, пов'язаних із дослідженням таких понять, як «естетичне виховання», «естетична культура», «естетична діяльність». Однак з метою глибокого та повного розуміння проблеми розвитку художньої творчості студентів здійснюється дослідження саме терміна «естетична підготовка майбутнього вчителя».

Досліджено, що витоки наукових поглядів на естетичну підготовку знайдені у вченнях стародавніх філософів, теологів Середньовіччя, педагогів Відродження та філософів Просвітництва. У прямому значенні цього слова естетична думка виникає в епоху рабовласницького суспільства. Аналіз художніх пам'яток Стародавнього світу говорить про те, що Єгипет став першою державою, у якій наука й мистецтво активно розвивалися.

Виявлено, що у період Древньої Греції і Риму естетична думка відокремлювалась від міфології і розвивалася разом з наукою і філософією. У цей же час виникають перші естетичні теорії у Малій Азії, потім у грецьких містах Південної Італії й острова Сицилії, а також Афінах. Установлено, що у філософських працях Платона, Аристотеля, Сократа, Демокрита міститься чимало висловлювань про призначення, методи та засоби естетичного виховання, що мають значення й для сучасної естетичної підготовки педагога.

У період Середньовіччя естетичні засади відходять на другий план, уступаючи місце християнській ідеології. Відродження та розвиток ідей естетичної підготовки продовжилися у період Ренесансу, базуючись на ідеях гуманізму, гармонійного розвитку особистості.

З'ясовано, що в епоху Просвітництва в наукову термінологію філософської естетики вводить термін «естетика», що означає «сприймати за допомогою почуттів», а як самостійна дисципліна естетика виділяється в середині XVIII століття.

У результаті дослідження встановлено, що в нашій країні питання естетичного виховання студентів та відповідної підготовки вчителів почали активно розроблятися у середині XIX – на початку XX століття. Особливий внесок у розробку цього питання зробили П. Білецький-Носенко, К. Ушинський, В. Острогорський, М. Румянцев, С. Миропольський, М. Сумцов.

Підкреслено, що сучасний педагог естетичного курсу дисциплін – це вмілий організатор, людина високої культури, широкої ерудиції, здатний творчо вирішувати завдання культурно-естетичного розвитку молодого покоління.

Ключові слова: естетика, естетична підготовка, історичний аналіз, Стародавній світ, Відродження, естетичне виховання, мистецтво, естетична думка, педагог естетичного курсу.

Постановка проблеми. У сучасних умовах модернізації національної системи освіти пріоритетним завданням освітньої політики України є організація цілісного науково обґрунтованого виховного процесу, орієнтованого на загальнолюдські цінності, – формування творчої, діяльної, інтелектуально розвиненої та духовно багатой людини. Гуманізація освіти, викликана необхідністю подолання пануючого у сучасному суспільстві культу техніцизму та споживацтва, визначила провідним напрямом Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [8, с. 4] забез-

печення високої естетичної освіченості і вихованості особистості.

Великого значення нині набуває естетична підготовка майбутніх учителів початкових класів, оскільки вона є основою ефективного здійснення ними важливої освітньої функції, що спрямована, зокрема, на формування естетично розвинутої, вихованої на найкращих надбаннях культури людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Естетична підготовка педагогів привертає постійну увагу сучасних дослідників. У науко-

вих працях М. Веселовського, Н. Вітковської, Д. Єменського, Л. Дементьєвої, Г. Падалки, Г. Пономарьової, В. Сухомлинського досліджуються питання естетичної культури учителя. Окремі ідеї та положення теорії естетичного виховання дітей та молоді окреслено у працях О. Бурова, Л. Воловича, Є. Квятковського, М. Лейзерова, І. Руснак; провідні засади і принципи методики естетичного виховання розкрито у працях Л. Коваль, І. Мельничук, Т. Танько, Т. Цвілих, А. Щербаківа.

За основу обґрунтування ідеї впливу різних форм естетичної діяльності та видів художньої творчості на підготовку студентів представлені результати наукових пошуків з питань художньої творчості Б. Асаф'єва, О. Костюка, В. Медушевського, В. Ражнікова.

Окремої уваги заслуговують дослідницькі роботи у галузі психології, педагогіки, педагогічної психології О. Абдуліної, А. Алексюка, М. Данилова, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Пехоти, В. Сластьоніна, М. Скаткіна, І. Якиманської, у яких розглядаються проблеми професійної та естетичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у ЗВО.

Зважаючи на психолого-педагогічну та соціально-освітню значущість проблеми естетичної підготовки майбутніх педагогів, історичний підхід до вирішення цієї проблеми дасть можливість повніше й глибше зрозуміти поняття «естетична підготовка», що дасть змогу у майбутньому виокремити напрями його удосконалення.

Мета статті – дослідити та узагальнити теоретичні засади й практичний досвід естетичної підготовки майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Витоки наукових поглядів на естетичну підготовку можна знайти у вченнях стародавніх філософів, теологів Середньовіччя, педагогів Відродження та філософів Просвітництва, які досліджували науку естетику, а пізніше проблему естетичного виховання особистості.

Естетична думка в точному значенні цього слова виникає в епоху рабовласницького суспільства. Але поява зачатків художньо-естетичної діяльності належить до глибокої давнини – до кінця середнього палеоліту та до всього пізнього палеоліту. Як суб'єкт естетичної творчості та сприйняття людина сформувалась у процесі трудової діяльності [3, с. 18].

Однією з ранніх рабовласницьких держав, у яких наука та мистецтво отримали високий розвиток, був Єгипет. Аналіз художніх пам'яток говорить також і про те, що творчість єгипетських художників регулювалася певними канонами, естетичними принципами, які передавалися від покоління до покоління.

У період Древньої Греції естетична думка відокремлювалася від міфології й розвивалася разом з наукою та філософією.

Загибель рабовласницького суспільства Греції й Риму в VI столітті нашої ери поклала кінець розвитку античної філософії, а разом із тим і античної естетичної думки. Перші естетичні теорії з'явилися в містах Малої Азії, потім у грецьких містах Південної Італії й острова Сицилії й, нарешті, у самій Греції – в Афінах. Естетика Древнього Риму виникла в I столітті до нашої ери і розвивалася паралельно із грецькою естетичною думкою.

Найбільш ранньою школою грецької філософії, у якій розроблялися важливі естетичні поняття, була піфагорійська школа. Вона була заснована Піфагором у VI столітті до нашої ери у місті Кротоні (Південна Італія). Уперше Піфагор звернув увагу на порядок і гармонію, що панують у Всесвіті. Космологічна теорія піфагорійців носить естетичний характер [5, с. 85].

У філософських працях Платона, Аристотеля, Сократа, Демокрита та інших міститься чимало висловлювань про призначення, методи та засоби естетичного виховання, що мають вагомое значення й для сучасної естетичної підготовки педагога. Розвиваючи поняття свого наставника Сократа про професіоналізм, працелюбство, добродієність вчителя, майстерність його спілкування, Платон підкреслював значення свободи вибору педагога та учня: «Жодну науку вільна людина не повинна вивчати як раб... Тому не по-насилницьки викладай дітям науку, а через гру: тоді ти краще побачиш, хто до тебе схильний» [9, с. 115].

У стародавньому світі педагог сам по собі є прикладом естетичності, виконує особливу й визначальну соціальну функцію суспільства. Він займається і моральним, і трудовим, і політичним вихованням, сфокусованим в ідеї прекрасного.

У період Середньовіччя ідеї античного світу щодо естетичного виховання відходять на задній план і заплуталися в тенетах християнської ідеології.

Естетичні погляди раннього Середньовіччя пов'язані передусім з поглядами Аврелія Августина (354–430) – одного з перших теоретиків Середньовіччя, який намагався широко використовувати античну спадщину, знайомити своїх сучасників з філософськими поглядами цієї доби [6, с. 3].

Позиція Августина щодо вирішення естетичних проблем була досить суперечлива. Як високоосвічена людина Августин захоплювався мистецтвом, зокрема музикою та скульптурою, схилився перед красою зовнішнього світу, довершеністю природи. Водночас як глибоко релігійна людина він осуджував себе, як здавалося йому, за гріховну любов [6, с. 4].

Важливе місце в естетичних поглядах зрілого і пізнього Середньовіччя займають теоретичні роботи домініканського монаха, філософа та богослова Фоми Аквінського (1225 або 1226–1274). Як і Августина, Аквінського передусім цікавлять такі поняття, як «прекрасне», «краса». Для визначення цих понять і пояснення стану людини,

яка «переживає красу», філософ залучає поняття «задоволення» і стверджує, що краса – це те, що «задовольняє людину в процесі чуттєвого споглядання» навколишнього світу, певних речей, творів мистецтва [2, с. 154]. Поштовхом до виникнення задоволення є завершеність форм предмета, гармонія його частин.

Крім теоретиків, у період Середньовіччя представлені вчителі-ченці, зокрема укладачі підручників Алкуїн (біля 735–804) – «Бесіда з Піпіном» і Ельфиг (IX–X ст.) – «Бесіда між учителем і учнями».

Середньовіччя, зосередивши увагу на таких складних естетичних проблемах, як специфіка краси і прекрасного, види мистецтва, співвідношення чуттєвого й духовного в мистецтві, стало помітною віхою у становленні естетичної науки.

Епоха Відродження, або Ренесанс, розпочалась як могутній культурний рух у межах XIV – початку XVII століття, в ході якого відбулося подолання духовної диктатури та деспотії церкви, виникла нова культура, звернена до земних справ, прагнення людей до щасливого життя, а також нова система національних літератур, нова філософія й наука; небувалого розквіту досягло в ту пору мистецтво.

Концепція естетичного виховання в епоху Відродження базується на ідеях гуманізму, гармонійного розвитку особистості (ідеалі універсальної людини), яка залишається нормою і неперевершеним зразком для наступних поколінь.

У період Відродження найвідомішою була школа гуманіста Вітторіо да Фельтре (1378–1446), у якій тілесне покарання було скасовано як несумісне з вихованням честі та людського достоїнства. У цій школі прослідковувалася тенденція сполучити розумове, моральне, естетичне та фізичне виховання. Водночас у всіх інших школах продовжувала процвітати ремінна педагогіка й зубріння, засновані на педагогіці фізичного насилля [7, с. 12].

У філософській естетиці в епоху Просвітництва також відбувається важлива подія: в наукову термінологію вводиться власне термін «естетика», що означає «сприймати за допомогою почуттів».

Естетика як самостійна дисципліна виділяється в середині XVIII століття О. Баумгартеном (1714–1762). У 1750 році виходить перший том написаного ним латинською мовою трактату «Естетика», перший параграф якого говорить: «Естетика (теорія вільних мистецтв, мистецтво прекрасно мислити, мистецтво мислити аналогічно розуму) являє собою науку про чуттєве пізнання» [5, с. 118–119].

Зародження ідей естетичної підготовки педагога пов'язано з появою професійної педагогічної діяльності, що була спричинена соціальним розвитком суспільства: потрібно було в порівняно короткий термін передавати практичний досвід одного покоління іншому.

Значний вклад у розвиток естетичної підготовки внесли вітчизняні митці та науковці, а саме П. Білецький-Носенко, К. Ушинський, В. Острогорський, М. Румянцев, С. Миропольський, М. Сумцов.

Питання естетичного виховання студентів та відповідної підготовки вчителів почали активно розроблятися в нашій країні ще у середині XIX – на початку XX століття [11, с. 98].

Інтерес громадськості до естетичної підготовки вчителів був пов'язаний насамперед з гуманістичними тенденціями освіти, що віддзеркалювалися у практиці роботи шкіл вищої, середньої та початкової ланки. Широке впровадження у їх навчально-виховний процес предметів естетичного циклу відбувалося на початку XX століття за підтримки передових педагогів та прогресивної преси, які важливим шляхом гармонійного та всебічного розвитку дитини вважали естетичне виховання її особистості. З іншого боку, процес розширення змісту шкільної освіти здійснювався під впливом офіційних документів і розпоряджень Міністерства народної освіти стосовно естетичного виховання учнів, що мали прогресивний характер і вплив на зміст естетичної підготовки вчителя [1, с. 56].

Слід зазначити, що у початковій школі впровадження естетичного виховання відбувалося переважно під впливом прогресивних поглядів відомих діячів науки та культури, за ініціативи земств, громадських організацій та передових учителів, які усвідомлювали необхідність збагачення естетичних вражень, формування естетичних якостей особистості, реалізації творчих потенцій учня саме в ранньому шкільному віці [12, с. 31].

Видатні вітчизняні педагоги – П. Білецький-Носенко, К. Ушинський, В. Острогорський, М. Румянцев, С. Миропольський та інші – постійно зверталися до пошуку ефективних засобів естетичного виховання учнів, серед яких найбільш дієвими вони вважали рідне слово, природу рідного краю, а також такі види мистецтва, як музика та живопис [10, с. 215].

Провівши аналіз діяльності видатних вітчизняних педагогів середини XIX – початку XX століття, можна констатувати, що відбувався процес становлення, вдосконалення та формування всіх елементів структури естетичної підготовки вчителів. Особливо помітні зміни відбулися у системі підготовки учителів початкової школи: учительських інститутах, семінаріях, постійних (одно-, дво- та трирічних) педагогічних курсах, епархіальних училищах, педагогічних класах при жіночих гімназіях, короткотермінових педагогічних курсах тощо.

На початку XXI століття педагог естетичного курсу дисциплін – це вмілий організатор, людина високої культури, широкої ерудиції. Все це ставить за обов'язок закладам вищої освіти педагогічного профілю приділяти велику увагу підготовці вчи-

теля, здатного творчо вирішувати завдання культурно-естетичного розвитку молодого покоління [4, с. 16]. Найважливішою умовою вдосконалення педагогічної підготовки вчителів є активізація процесу засвоєння педагогічних знань, розвиток самостійності та творчої активності студентів.

Педагоги сучасності [4; 7; 9; 10] говорять про те, що результатом естетичної підготовки майбутніх учителів початкової освіти повинна бути готовність до естетично спрямованої педагогічної діяльності. Вона визначається як складне особистісне утворення, що виступає важливою характеристикою професійної підготовки вчителя і включає у себе різного роду установки на усвідомлення педагогічної проблеми, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності та оцінку своїх можливостей у досягненні певних результатів. З урахуванням того, що естетичні орієнтації є відображенням ціннісних ставлень, які проявляються в різноманітних формах діяльності та творчості людини, визначаються відповідні їм види художньо-естетичної активності особи.

Висновки та перспективи подальшого розвитку. Проведений історичний аналіз засвідчив, що естетична підготовка майбутніх педагогів має глибокі історичні коріння. Загалом, аналіз стану розробленості проблеми формування естетичної культури у майбутніх учителів початкових класів показав, що термінологічне поле дослідження є досить розробленим у науковій літературі з філософії, естетики, педагогіки, хоча різні аспекти досліджуваної проблеми ще залишаються висвітленими не остаточно.

В умовах реформування Нової української школи [5] пріоритетним напрямом естетичної підготовки майбутніх педагогів має стати урахування найкращого історико-культурного та мистецького досвіду, його коректне зіставлення з новими освітніми вимогами та доцільне використання у сучасних ЗВО. Саме такий підхід ми вбачаємо перспективним для подальшого дослідження, удосконалення та впровадження у теорію і практику естетичної підготовки здобувачів вищої освіти.

Список використаної літератури:

- Благова Т. Художньо-естетична підготовка в системі педагогічної освіти в Україні (1917–1920 рр.). *Рідна школа*. 2004. № 11. С. 56–57.
- Дорошенко Т.В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Чернігівський нац. пед. ун-т ім. Т.Г. Шевченка, 2016. 470 с.
- Естетика : підручник для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів / Левчук Л.Т., Панченко В.І., Оніщенко О.І., Кучерюк Д.Ю. Київ : Вища школа, 2006. 431 с.
- Зязюн І.А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності. *Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку* : зб. наук. праць. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–23.
- Концепція Нової української школи / М-во освіти і науки України. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016> (дата звернення: 18.06.2020).
- Масол Л.М. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів (теоретичні підходи й експериментальний досвід). *Мистецтво та освіта*. 2009. № 2. С. 2–6.
- Мужикова І. Методика формування базових знань та вмінь з образотворчого мистецтва у майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2004. 20 с.
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки / М-во освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 19.06.2020).
- Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
- Пилипенко Н.В. Педагогічні умови формування естетичної культури у майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельн. гум.-пед. акад. Хмельницький, 2017. 296 с.
- Попова В.Л. Естетична підготовка вчителів у діяльності педагогічних курсів Слобожанщини (кінець XIX – початок XX ст.) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2004. 256 с.
- Шумська О.О. Естетична підготовка майбутніх учителів у Харківському університеті (друга половина XIX – початок XX ст.) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2006. 287 с.

Korsyкова K., Pylypenko N. Theoretical and practical fundamentals of aesthetic training of future teachers: retrospective analysis

The article provides a historical analysis of the process of aesthetic training of future primary school teachers. Attention is drawn to a significant number of works related to the study of such concepts as "aesthetic education", "aesthetic culture", "aesthetic activity". However, in order to deeply and fully understand the problem of development of artistic creativity of students, the study of the term "aesthetic training" of the future teacher.

It is investigated that the origins of scientific views on aesthetic training are found in the teachings of ancient philosophers, theologians of the Middle Ages, teachers of the Renaissance and philosophers of the Enlightenment. In the literal sense of the word, aesthetic thought arises in the era of slave-owning society. An analysis of the artistic monuments of the ancient world shows that Egypt became the first country in which science and art were actively developing.

It was found that in the period of Ancient Greece and Rome, aesthetic thought was separated from mythology and developed along with science and philosophy. At the same time, the first aesthetic theories emerged in Asia Minor, then in the Greek cities of southern Italy and the islands of Sicily, as well as in Athens. It is established that the philosophical works of Plato, Aristotle, Socrates, Democritus contain many statements about the purpose, methods and means of aesthetic education, which are important for modern aesthetic training of teachers.

During the Middle Ages, aesthetic principles receded into the background, giving way to Christian ideology. The revival and development of the ideas of aesthetic training continued during the Renaissance, based on the ideas of humanism, the harmonious development of the individual.

It was found that in the Enlightenment, the term "aesthetics" was introduced into the scientific terminology of philosophical aesthetics, which means "to perceive with the help of the senses", and aesthetics stood out as an independent discipline in the middle of the XVIII century.

As a result of the research it was established that in our country the issues of aesthetic education of students and appropriate teacher training began to be actively developed in the middle of the XIX – beginning of the XX century. P. Biletsky-Nosenko, K. Ushinsky, V. Ostrogorsky, M. Rumyantsev, S. Myropolsky, and M. Sumtsov made a special contribution to the development of this issue.

It is emphasized that the modern teacher of the aesthetic course of disciplines is a skilful organizer, a man of high culture, broad erudition, able to creatively solve the problem of cultural and aesthetic development of the younger generation.

Key words: *aesthetics, aesthetic training, historical analysis, Ancient world, Renaissance, aesthetic education, art, aesthetic thought, teacher of aesthetic course.*

УДК 009

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.23>**С. М. Крашевська**викладач кафедри іноземних мов
Національної академії внутрішніх справ

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ОНЛАЙН-ОСВІТИ

Нині онлайн-освіта набуває дедалі більшої популярності не лише в Україні, а й у світі загалом. Усі охочі можуть залучитися до різноманітних проектів та курсів за умови бажання, певного технічного оснащення та доступу до інтернету.

У статті окреслено відмінності між такими поняттями, як «дистанційна освіта» та «електронне навчання». Розкрито основні характеристики онлайн-освіти, описано її переваги та недоліки порівняно з традиційною системою освіти та актуальність на цей момент. Окреслено фактори, що сприяють зростанню популярності онлайн-навчання серед усіх верств населення по всьому світу, як вікових, так і різного рівня платоспроможності. Серед згаданих факторів вагому роль відіграють доступність та мобільність дистанційної освіти. Навчатись можна у будь-який час, адже відеолекції, тести та інші джерела доступні цілодобово, а все, що потрібно, – це інтернет на телефоні, комп'ютері чи планшеті.

Проаналізувавши певну кількість джерел, доходимо висновку, що метод онлайн-навчання може бути дуже ефективним альтернативним методом навчання. Для зрілих, самодисциплінованих і мотивованих студентів, що добре організовані і вміють добре керувати своїм часом, – це справжня знахідка. На жаль, це середовище навчання недоречно для несамотійних людей. Онлайн-курси вимагають самостійності та відповідальності. Зазначено, що опитування виявило, що одним із недоліків онлайн-освіти є те, що роботодавці з неохотою працевлаштовують тих, хто отримував освіту у цьому середовищі, ставлячи під питання якість отриманих знань, умінь і навичок. Нині викладачі ще тільки звикають до ведення занять дистанційно, але, за відгуками, уже зіткнулися з низкою питань, таких як доречний контроль отриманих знань та індивідуальний підхід у процесі ведення онлайн-занять.

Доречним прикладом є характеристика особливостей організації онлайн-освіти в Україні нині.

Основними аспектами у процесі розгляду питання є такі, як «дистанційна освіта», «електронне навчання» та «онлайн-освіта».

Ключові слова: інформаційне суспільство, дистанційне навчання, електронне навчання, онлайн-освіта, інтернет-ресурси.

Постановка проблеми. Кількість онлайн-курсів зростає з часом. Причиною тому служать відразу кілька пересічних трендів. Зростає кількість нових професій і цікавих вакансій. Удосконалюється програмне забезпечення. Людям потрібно швидко освоювати нові навички, і онлайн-навчання вже в деяких сферах вирішує це завдання краще за офлайн-навчання. Не останню роль відіграли вимушена ізоляція і перехід на тимчасове дистанційне навчання в березні 2020 року.

Об'єктивність оцінок, інтерактивність підказок, змога повернутися до пройденого матеріалу є незаперечними перевагами. Сам формат онлайн-освіти цінний як для студентів, так і для викладачів. Але він не тільки цінний, але часто і набагато вимогливіший. Викладачеві потрібно буквально вивіряти кожне слово. Тепер його тези будуть почуті й переглянуті не однією сотнею студентів. Його лекція може стати надбанням усього майбутнього людства.

Незважаючи на всі ці переваги, онлайн-освіта все-таки сприймається тільки як ідеальна додаткова освіта, але не вища. Спробуємо розібратися в нюансах, перевагах і недоліках онлайн-навчання і спрогнозувати його майбутнє.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Дослідженням тематики онлайн-освіти під час отримання професійних знань займалися багато вітчизняних науковців, серед яких О. Мамон [1], О. Вовк [4], К. Бугайчук [5].

Мета статті. Метою статті є виокремлення специфіки онлайн-освіти як такої, що набуває усебічного поширення, та можливостей її використання освітніми організаціями під час надання послуг.

Виклад основного матеріалу. Сама ідея навчання як дистанційного не є новою. Перші спроби відбулися майже 100 років тому. Перше застосування дистанційного навчання на практиці реалізувалося через поштовий сервіс, коли навчальний заклад відсилав матеріали, вправи і завдання учням та студентам. Організований таким чином освітній процес використовується донині, але до нього додалися аудіо- та відеозаписи уроків. У 1920-х роках з'явилося перше «освітнє радіо», а в 1945 році за ініціативою Державного університету штату Айова було засновано «освітнє телебачення» [6, с. 7].

Із відкриттям і поширенням інтернету в 90-х роках минулого століття дистанційне навчання зробило наступний величезний крок у своєму

розвитку і не тільки зберігає стійку й позитивну динаміку, а й інтенсивно розвивається завдяки багатому інформаційному середовищу, наявним можливостям.

«Онлайн-освіта», або «електронне навчання», – термін, що визначає метод викладання або навчання, з використанням комп'ютерів, електронних засобів та інтернету. Він дає змогу віддалено навчатися, брати участь у різноманітних курсах, вебінарах і тренінгах, не залишаючи власного помешкання [5, с. 23].

У той час, як в українській системі освіти поняття «дистанційна освіта» та «електронне навчання» не розмежовуються, в закордонній практиці організації освітнього процесу вони різняться, і дистанційна освіта не зобов'язує використовувати онлайн-ресурси, тоді як належне забезпечення альтернативними джерелами з інтернету є обов'язковим у процесі електронного навчання. «Дистанційна освіта» є терміном, що використовується для визначення фізичної відстані між учителями та учнями під час освітнього процесу [3, с. 11].

Новий Закон «Про освіту» розглядає дистанційну освіту як «індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається переважно за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [7, с. 38]. Згідно з цим Законом, важливою відмінністю реалізації такої форми освіти від інших є використання інформаційно-комунікаційних технологій за допомогою комп'ютерної мережі на відповідно підготовленій методологічній базі, за підтримки дистанційної платформи навчання. Спілкування учасників процесу відбувається на віддалі та є двостороннім.

З огляду на використання терміна «онлайн-освіта» українським законодавством, у статті це поняття використовується як форма освітнього процесу з використанням онлайн-технологій, що відбувається за віддаленості викладача та студента.

Є кілька факторів, що сприяють зростанню популярності онлайн-навчання:

- молоді люди вибирають нетрадиційну освіту, щоб почати і просуватися по кар'єрних сходах, одночасно доповнюючи і продовжуючи свою освіту;
- економічна криза призвела до погіршення економічної ситуації. Після неї люди стали підвищувати і змінювати свою кваліфікацію за допомогою навчальних програм онлайн;
- останні події у світі з пандемією, за яких навчання було тимчасово переведено на дистанційну форму, тощо.

Метод онлайн-навчання може бути дуже ефективним альтернативним методом навчання для зрілих, самодисциплінованих і мотивованих студентів, які гарно організовані і вміють ефективно керувати своїм часом. Але це середовище навчання недоречно й негативно позначається на несамостійних й неорганізованих студентах. Онлайн-курси вимагають певних затрат часу й певного рівня самоорганізації та відповідальності.

Бостонська консалтингова фірма Eduventures, Inc. (2006) виявила, що близько половини навчальних закладів і більше 60% роботодавців загалом згодні з високою якістю онлайн-навчання, але думки тих, хто навчається, різняться. Лише близько 33% потенційних онлайн-студентів заявили, що вони вважають якість онлайн-освіти достатньою або кращою, ніж звичайна освіта. Водночас 36% опитаних майбутніх студентів вказали на занепокоєння з приводу того, що роботодавці неохоче працевлаштовують тих, хто проходив навчання онлайн. Саме це і є причиною, через яку студенти відмовляються проходити онлайн-курси, вебінари тощо.

Види онлайн-навчання різняться, але усі вони мають певні загальні фактори, які варто враховувати студентам, вибираючи того чи іншого курсу або програми.

Плюси онлайн-освіти можна поділити на чотири групи:

- зручність;
- економія;
- технологія;
- додаткові переваги [11].

1. Зручність

Зручність пов'язана з місцем навчання, часом, тривалістю курсу:

- немає потреби витратити час на дорогу до вишу і назад;
- немає географічних обмежень у виборі навчання та прив'язки до певного місця проживання чи перебування;
- ви маєте змогу самостійно складати власний графік навчання. Є змога вчитися у своєму темпі, у зручний для себе час;
- високоякісний діалог – запорука засвоєння матеріалу. Учень має змогу ретельно обміркувати отриманий матеріал, перш ніж надати відповідь або переходити до наступної теми;
- вагомою є орієнтація на учнів. Очікується, що студенти будуть читати всі роботи своїх однокурсників, але вони можуть брати активну участь тільки в тих частинах роботи, що найбільш відповідають їх потребам;
- доступ до максимальної кількості ресурсів, можливість використовувати необмежену кількість наочного матеріалу, як основного, так і додаткового з ресурсами та інформацією з усього світу [12].

2. Економія

Пов'язана з фінансовою стороною, яка часто відіграє вагомий роль у виборі сфери навчання та самореалізації:

- здебільшого онлайн курси, тренінги, семінари, вебінари коштують дешевше, ніж звичайні заняття в класах загальноосвітніх шкіл або вишів;
- немає потреби витратити кошти на проїзд;
- студент може продовжувати знаходитися на своєму місці роботи під час занять;
- зниження витрат на саму реалізацію освітнього процесу.

3. Технологія

Є змога працювати над курсом майже будь-де, за умови доступу до комп'ютера. Онлайн-курси дають змогу познайомитися з новими технологіями і практикувати використання офісного програмного забезпечення, інтернету.

4. Додаткові переваги:

- рівна участь всіх однокурсників. Не буде найбільш товариського студента, який зможе монополізувати дискусію або витратити час на «пусті» балачки;
- високий рівень динамічної взаємодії між викладачем і учнями загалом, а також між самими учнями. Ідеї та ресурси є загальними, і в процесі навчання будуть відбуватися безперервний обмін інформацією та співпраця, оскільки кожен учасник має змогу зробити власний внесок в обговорення курсу та прокоментувати роботу однокурсників.

Мінуси онлайн-освіти можна поділити на чотири групи:

- обмежена соціальна взаємодія;
- вартість технології та планування;
- ефективність оцінювання;
- проблематично для викладачів.

1. Обмежена соціальна взаємодія

Можливості викладачів та інших студентів є обмеженими:

- особливо це помітно на самостійних курсах. Зазначено, що виникають складнощі у розвитку відносин із викладачами та іншими однокурсниками;
- ймовірність обмежених можливостей локальної мережі є інколи одним із вагомих недоліків у разі потреби залучити зовнішні джерела;
- більшість спілкування – через електронну пошту, чат або дискусійні групи, а не в офлайн-тусовці;
- відсутність індивідуального підходу з боку викладача щодо особистого спілкування та комунікації, бо дистанційно насправді «пізнати» особистість практично неможливо через нестачу необхідних елементів спілкування. Наприклад, віддалене спілкування невзможливо передати емоційний стан людини повною мірою.
- немає атмосфери студентства, яка потрібна для створення соціальної взаємодії.

2. Вартість технології та планування:

- потрібно враховувати час завантаження комп'ютера, програм і підключення до інтернету;
- від студентів можуть зажадати матеріального забезпечення певного рівня, вищого за наявний. Можливо, знадобляться навички для усунення несправностей у роботі комп'ютера;
- додаткові витрати на швидкісний інтернет [10].

Планування і коригування графіка навчання здебільшого ведеться відповідно до графіка роботи викладача, тому якщо студент планує вчитися вночі, то йому доведеться чекати відповіді від викладача або одноклассників аж до наступного дня.

3. Ефективність оцінювання

Проаналізувавши відгуки про дистанційну роботу багатьох викладачів, можна сказати, що більшість сходяться на думці, що перевірка пам'яті не є найкращим заходом навчання в будь-якому середовищі, а інструменти для навчання у процесі такої форми навчання ще й складно реалізувати. Важко оцінити результати програми. Залишається відкритим питання: чи насправді навчаються студенти того, що говорить викладач і передбачено навчальним планом?

4. Проблематично для викладачів

Оскільки програмне забезпечення стає дедалі більш просунутим, викладачам необхідно йти в ногу з часом. Традиційним викладачам, які вірять у лекції та роздаткові матеріали, може бути непросто освоїти таку систему і програмне забезпечення. Студент має бути мотивований і дисциплінований, щоб своєчасно виконувати свою програму.

Основні недоліки онлайн-освіти полягають у необхідності високої самодисципліни, відповідальності та самоорганізації учасників такого навчального процесу. Відсутність постійного контролю з боку викладача й часових лімітацій у навчанні має компенсуватися високою організованістю та відповідальністю з боку здобувача знань задля того, щоб уникнути зниження ефективності навчального процесу.

З огляду на сьогоднішній день, налагодження онлайн-освіти є актуальним питанням для України, оскільки саме такий її різновид має одну вагомий перевагу (серед потенційних студентів із низькою платоспроможністю) над традиційною освітою в нашій державі – низьку вартість отримання знань.

Висновки і пропозиції. Отже, в сучасних умовах глобалізації та інформатизації суспільства онлайн-освіта дає нагоду створити вигідні умови та розширити можливості для входження вітчизняної економіки у світовий простір. Обсяг необхідних знань невпинно зростає, а спостерігаючи за світовими тенденціями у сфері освітньої діяльності, такими як навчання протягом усього життя через швидке

старіння знань, ми можемо впевнено сказати, що вони характерні й для України. Онлайн-освіта дає змогу навчатися й, з огляду на усі позитивні сторони, забезпечити якісною й менш дорогою освітою набагато більшу кількість населення, а також нівелювати проблему браку фінансування закладів освіти.

Список використаної літератури:

1. Мамон О.В. Тенденції розвитку електронної освіти та ефективність упровадження e-learning у традиційну освіту. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2014. Вип. 2(13). С. 302–307.
2. Самолук Н., Швець М. Актуальність і проблемність дистанційного навчання. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 1.1. С. 193.
3. Іванюк І.В. Формування понятійно-термінологічного апарату з питань розвитку дистанційної освіти. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/740/1/%D0%86%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%8E%D0%BA%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf>.
4. Вовк О.Б. Системи електронного навчання – нові форми сучасної освіти. *Математичні машини і системи*. 2015. № 3. С. 79–86.
5. Бугайчук К.Л. Дистанційне та електронне навчання: сутність, особливості, співвідношення. URL: http://dspace.univd.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1477/distanciynе_tа_elektronne_navchannya_sut.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
6. Smal T. Nauczanie na odległość (e-learning). ZESZYTY NAUKOWE WSOWL. 2009. № 3 (153).
7. Про освіту: Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38-39. С. 380.
8. Trends in Higher Education Marketing, Recruitment, and Technology. Hanover Research, March 2014. Washington: Academy Administration Practic. 26 p. URL: <http://www.washington.edu/.../hanover-researchexecutive-overvie>.
9. Top-25 безкоштовних бізнес-курсів усіх часів. URL: http://osvita.ua/abroad/higher_school/distancelearning/50673/.
10. Online Degree Programs. URL: https://www.internationalstudent.com/study_usa/online-degrees/.
11. Accredited online colleges your complete guide for 2018. URL: <https://www.bestcolleges.com/features/top-online-schools/>.
12. US universities recruiting online students from abroad? us-universities-recruiting-online-students-from-abroad. URL: <https://www.studyportals.com/blog/>.

Krashevskа S. Advantages and disadvantages of online education

Nowadays online education is becoming more and more popular not only in Ukraine but also all over the world. Anyone can get involved in a variety of projects and courses if only they have certain technical equipment and access to the Internet.

The article outlines the differences between such concepts as “distant education” and “e-learning”. Described the main characteristics of online education. Its advantages and disadvantages in comparison to the traditional education system within the relevance to the nowadays situation. Outlined the factors influencing the growing popularity of online learning among all people around the world including different age groups and material status. Among all the factors mentioned, the availability and mobility of distant education play crucial role. You can study at any time, because video lectures, tests and other sources are available around the clock, and all you need is the Internet on your phone, computer or tablet.

After analyzing a number of sources, we conclude that the method of online learning can be a very effective alternative method of learning. For mature, self-disciplined and motivated students who are well organized and able to manage their time well – this is a real find. Unfortunately, this type of a learning environment is inappropriate for immature people. Online courses require independence and responsibility.

It was noted that one of the disadvantages of online education is that employers are unwilling to employ those who have been educated in this environment, questioning the quality of knowledge, skills and abilities. Currently, teachers are just getting used to conducting classes remotely, but according to reviews, have already faced with a number of issues, such as being unable to provide an appropriate control of knowledge and an individual approach conducting online classes.

The organization of online education in Ukraine for a given period of time is given as an example. The main aspects of the article are: “distant education”, “e-learning” and “online education”.

Key words: information society, distance learning, e-learning, online education, online resources.

УДК 37.011.3-051:17.022.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.24>**Л. В. Куземко**

ORCID: 0000-0003-3070-6322

кандидатка педагогічних наук,

доцентка кафедри педагогіки та психології
Київського університету імені Бориса Грінченка

ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДНИК ЙОГО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядається процес формування позитивного іміджу педагога в процесі професійної підготовки. Розкрито сутність поняття «імідж педагога» як складника особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця. Визначено, що позитивний професійний імідж педагога характеризується індивідуальним стилем і успіхом у професійно педагогічній діяльності й поєднує сформованість внутрішніх особистісно-професійних характеристик та їх зовнішні прояви під час виконання трудових функцій. Здійснено науковий пошук дієвих підходів щодо формування позитивного іміджу педагога в студентів педагогічних спеціальностей. З'ясовано, що позитивний імідж педагога формується задовго до початку виконання трудових функцій і має здійснюватися в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Наведено результати емпіричного дослідження готовності студентів спеціальностей «Дошкільна освіта» і «Початкова освіта» до формування позитивного іміджу педагога як складника особистісно-професійного розвитку. Виокремлено педагогічні умови успішного формування позитивного іміджу педагога в процесі навчальної та позанавчальної діяльності студентів у закладі вищої освіти, до яких зараховано: розвиток у студентів мотивації та особистісно-професійної спрямованості на створення власного позитивного іміджу педагога; забезпечення змісту освітнього процесу закладу вищої освіти задачами формування позитивного професійного іміджу майбутніх педагогів, що передбачає ґрунтовні і системні знання про сутність і структуру педагогічного іміджу та способи його побудови, розвитку і корекції; активізація пізнавальної діяльності студентів, яка передбачає активність у процесі оволодіння навичками самопізнання, самовдосконалення та проєктування позитивного іміджу педагога.

Розкрито досвід реалізації визначених педагогічних умов та представлено зміст роботи «Майстерні молодого педагога» як форми організації позанавчальної роботи студентів.

Ключові слова: імідж педагога, особистісно-професійний розвиток педагога, позитивний імідж, професійний імідж, професійна підготовка педагога.

Постановка проблеми. Нині в нашій країні професія педагога не користується особливою популярністю серед молоді, яка стоїть перед вибором фаху. А повага учнів до вчителя є вибірковою, адже діти поважають лише конкретних учителів як особистостей, а не педагогів загалом. Батьки дітей, особливо це стосується закладів дошкільної освіти (ЗДО), теж не завжди з повагою ставляться до праці педагога. Пояснення цієї ситуації можуть бути різні: це матеріальна і соціальна незахищеність педагога, а іноді вплив на суспільну свідомість не завжди позитивного прикладу окремих працівників закладів освіти. Отже, формування позитивного іміджу педагога набуває нині особливого значення, і не можна обійти стороною особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців, який здійснюють заклади вищої освіти (далі – ЗВО).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність формування у здобувачів вищої освіти не лише професійних компетентностей, а й здатностей до самоорганізації і саморозвитку

підтверджується численними дослідженнями та нормативними документами в галузі вищої освіти. Отже, позитивний імідж педагога формується задовго до професійної діяльності, і його варто розглядати як складник особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця. За визначенням О. Венгловської, особистісно-професійний розвиток педагога – це «процес, що спрямований на формування особистісних та професійних якостей, здатності та готовності до розвитку й саморозвитку задля продукування нових ідей, способів діяльності на основі здобутих знань і вироблення власної траєкторії професійного вивіщення» [1, с. 77].

Результати теоретичного пошуку засвідчили, що різні аспекти іміджу педагога були предметом вивчення низки науковців, а саме: проблема психології іміджу (О. Володарська, П. Гуревич, А. Панасюк, О. Ковальова), особливості педагогічного іміджу (Н. Гузій, А. Калюжний, А. Кононенко, Н. Прус), формування іміджу вихователів ЗДО (М. Апраксіна, Н. Гавриш, Л. Загородня,

Т. Марєєва, С. Тітаренко) та ін. Проблема особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога розкрита в наукових розвідках К. Абульханова-Славської, Л. Митіної, В. Моляко, Б. Федоришина та ін. Згаданими вище та іншими науковцями доведена необхідність формування здатностей до самопізнання та самовдосконалення, які визначають професійний розвиток і саморозвиток особистості. Однак, на нашу думку, в наукових працях мало уваги приділено іміджу педагога як складника його особистісно-професійного розвитку та змісту роботи щодо його формування в студентів педагогічних спеціальностей в ЗВО.

Метою статті є висвітлення результатів наукового пошуку щодо формування позитивного іміджу педагога в процесі особистісно-професійного розвитку студентів педагогічних спеціальностей у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Трактують науковцями поняття іміджу має спільні ознаки – це образ, який формується в масовій свідомості та відображає якість суб'єкта в процесі його діяльності [2, с. 33; 3, с. 35; 4, с. 6]. Дослівний переклад слова «image» пов'язаний із візуальною стороною об'єкта, що виступає носієм іміджу і буквально трактується як його зовнішній вигляд, а також із внутрішнім наповненням, що створює певний образ-уявлення, і може розглядатися як його репутація [6, с. 216]. Отже, імідж є індивідуалізованим, залежить від внутрішніх і зовнішніх проявів об'єкта, для його формування необхідне проведення низки дій для підкорення цільової аудиторії. Незважаючи на розмаїття визначень означеного феномена, науковці сходяться на тому, що імідж виникає тоді, коли його об'єкт стає публічним, тобто коли є суб'єкти його безпосереднього або опосередкованого сприйняття. Зазначають учені й основний парадокс іміджу, котрий полягає в тому, що незалежно від того, намагається його носій справити певне враження на аудиторію чи ні, він все одно його справляє [3].

Професійний імідж досить часто ототожнюється науковцями з його структурними компонентами – зовнішнім виглядом, майстерністю вербального і невербального спілкування, стилем поведінки, вмінням створювати відповідне середовище навколо себе. Крім того, до них додають життєві установки, моральні та особистісні якості людини, її вихованість та освіченість, професійність і майстерність, котрі накладають відбиток на означені вище компоненти. При цьому дослідники А. Калюжний, О. Ковальова, А. Кононенко, Т. Марєєва та ін. зазначають, що всі складники іміджу існують не ізольовано один від одного, а знаходяться в єдності та взаємодії, впливаючи один на одного. Згадані науковці визначають імідж педагога як цілеспрямоване створення візуально-аудіального образу, який дає змогу найбільш

вигідно й привабливо проявитися найкращим особистісно-діловим якостям фахівця, та визначають його складники:

- зовнішній вигляд (не лише вміння правильно одягатися, але й здатність демонструвати свій розум, професійні навички і здібності, виявляти любов до дітей і турботу про них);

- внутрішній образ (культура педагога, його установки, погляди, характер, емоційне ставлення до дійсності) та професійно педагогічне спілкування.

На основі проведеного дослідження змістової характеристики позитивного професійного іміджу педагога можемо запропонувати уточнене визначення: «позитивний професійний імідж педагога характеризується індивідуальним стилем і успіхом у професійно педагогічній діяльності й поєднує в собі сформованість внутрішніх особистісно професійних характеристик та їх зовнішні прояви під час виконання трудових функцій».

З'ясовано структуру професійного іміджу педагога зі складниками: візуальний, аудіальний, внутрішній і професійний, які поділено на три взаємопов'язані сфери. До внутрішньої належать педагогічна спрямованість, особистісно-професійні якості, здоров'я (психічне, психологічне, соціальне, духовне). Професійну сферу характеризують компетентність, якість праці, досвід, самовдосконалення, репутація. І до зовнішньої (аудіальної, візуальної) належать зовнішній вигляд, техніка мовлення, комунікативні якості мовлення, ораторське мистецтво, предметне середовище, невербальні засоби спілкування [5].

Для з'ясування обізнаності студентів педагогічних спеціальностей у питаннях позитивного іміджу педагога нами проведено емпіричне дослідження, яке виконувалося в межах магістерської роботи А. Кононенко, магістрантки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка. У дослідженні взяли участь студенти першого курсу спеціальностей «Дошкільна освіта» і «Початкова освіта».

Аналіз результатів опитування, яке розроблялося і проводилося за допомогою Google Форм, уможливив з'ясування обізнаності першокурсників щодо формування позитивного іміджу педагога, ставлень та розуміння важливості його формування на цьому етапі навчання. Наведемо кілька прикладів за результатами проведеного дослідження.

На прохання вибрати із запропонованого переліку найбільш прийнятне визначення педагогічного іміджу 52% студентів відповіли, що це візуальна привабливість особи, самопрезентація, конструювання людиною свого образу для інших, 28% – що це сукупність внутрішніх якостей і зовнішньої поведінки педагога, що носій цього іміджу є втіленням тих ідеальних якостей, які вони хотіли

б мати; 20% респондентів відповіли, що це поєднання багатьох компонентів: одяг і макіяж, колір обличчя, доглянута шкіра, укладене волосся та ін., але визначальним фактором є одяг.

Отже, студенти мають уявлення про те, що імідж педагога – це результат індивідуальної діяльності, й розуміють, що не останню роль відіграє самопрезентація та привабливість у спілкуванні. Однак більшість респондентів надають перевагу зовнішньому прояву педагогічного іміджу. Наше припущення підтвердилося відповідями на таке запитання «Оберіть характеристики, які, на Вашу думку, входять до структури позитивного іміджу педагога?». Узагальнені результати для наочності представлені в гістограмі (рис. 1).

Відповіді студентів засвідчують важливість таких складників позитивного іміджу педагога, як вміння гарно говорити, зовнішній вигляд і манера поведінки. Одним із найважливіших складників, який вибрали 83,3% респондентів, є професійний і життєвий досвід. Цей вибір студентів зрозумілий, хоча аналіз педагогічної практики не завжди

підтверджує висловлену респондентами думку. Тішить розуміння першокурсниками ваги професійної підготовки для формування позитивного іміджу в майбутній педагогічній діяльності. Щодо визначення мети формування власного позитивного педагогічного іміджу, то відповіді студентів засвідчили глибоке усвідомлення важливості досліджуваної проблеми (рис. 2).

За результатами опитування можемо зробити висновок, що студенти орієнтуються в термінології та мають певне розуміння поняття «професійний імідж педагога». Позитивним є те, що більшість опитуваних надає великого значення навчання в закладі вищої освіти для формування позитивного професійного іміджу (70,8%). Однак багато респондентів віддають перевагу лише зовнішнім ознакам у професійному іміджі, тоді як це насамперед особистісно-професійні якості та вміння.

У процесі з'ясування сутності поняття іміджу педагога для нас є авторитетною думка дослідниці Т. Марєєвої, яка зазначає, що він формується сам собою, стихійно, у процесі взаємодії з дітьми,



Рис. 1. Відповіді на запитання «Виберіть характеристики, які, на Вашу думку, входять у структуру позитивного іміджу педагога?»

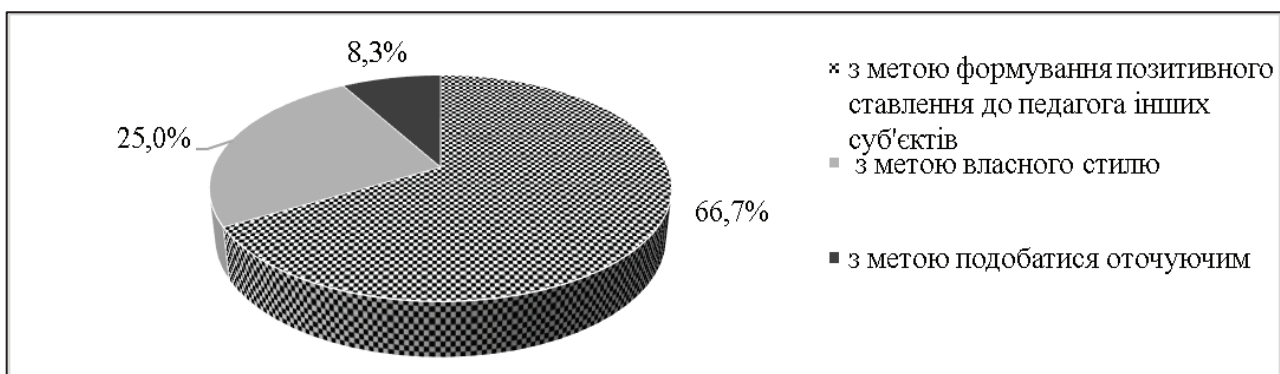


Рис. 2. Відповіді на запитання: «З якою метою, на Вашу думку, створюється педагогічний імідж?»

їхніми батьками, вихователями або ж цілеспрямовано. При цьому полюс іміджу вихователя може бути як позитивним, так і негативним [5]. Отже, позитивний професійний імідж педагога формується у процесі педагогічної діяльності, однак особистісно-професійні характеристики (цінності, якості, вміння й навички, здатності до самопізнання і саморозвитку тощо) розвиваються під час навчання у ЗВО. Це припущення підтверджують праці А. Калюжного, який визначив найбільш важливі елементи побудови педагогічного іміджу: створення іміджу є тільки доповненням, а не заміною педагогічної діяльності; необхідно звертатися до формування педагогічного іміджу задовго до початку педагогічної діяльності; обов'язково необхідні експерти зі сторони [2, с. 35].

Аналіз вище наведених досліджень дав змогу виділити такі педагогічні умови формування позитивного іміджу педагога в процесі професійної підготовки:

- розвиток у студентів мотивації та особистісно-професійної спрямованості на створення власного позитивного іміджу педагога;

- забезпечення змісту освітнього процесу ЗВО задачами формування позитивного професійного іміджу майбутніх педагогів, що передбачає ґрунтовні і системні знання про сутність і структуру педагогічного іміджу та способи його побудови, розвитку і корекції;

- активізація пізнавальної діяльності студентів, яка передбачає активність у процесі оволодіння навичками самопізнання, самовдосконалення та проектування позитивного іміджу педагога.

Професійна підготовка студентів спеціальностей 012 «Дошкільна освіта» та 013 «Початкова освіта» першого (бакалаврського) освітнього рівня здійснюється під час навчальної і позанавчальної діяльності в закладі вищої освіти. У процесі навчальної діяльності студенти опановують навчальні дисципліни, які своєю чергою формують професійні й особистісні якості, вміння та здатності вирішувати освітні завдання в майбутній професійній діяльності. Позанавчальна діяльність у ЗВО є особливою формою організації вільного часу студентської молоді. Вона, на відміну від навчальної роботи, характеризується позанормативністю й індивідуальним характером.

Отже, позанавчальну діяльність розглядаємо як необхідну складову частину цілісного освітнього процесу ЗВО, тому що вона містить різні заходи навчального і виховного характеру. Ми розглядаємо позанавчальну діяльність як систему взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що є невід'ємною складовою частиною особистісно-професійної підготовки і здійснюється поза розкладом навчальних занять із метою створення умов для особистісного розвитку студентів і їх самореалізації. Зважаючи на те, що

позитивний імідж більшою мірою залежить від готовності та прагнення майбутнього педагога до його формування, вважаємо доцільною організацію позанавчальної діяльності студентів у формі педагогічної майстерні.

Для реалізації поставлених завдань та визначених педагогічних умов нами розроблено проєкт «Майстерні молодого педагога» для студентів спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» першого (бакалаврського) освітнього рівня вищої освіти. Мета майстерні – активізація усвідомленого ставлення майбутніх педагогів до необхідності створення власного позитивного іміджу у вибраній професії та формування здатностей до самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення.

Напрями діяльності майстерні:

- організація тренінгів, майстер-класів, лекторіїв, диспутів із метою формування усвідомленого ставлення до необхідності особистісно-професійного самовдосконалення для створення позитивного іміджу в майбутній педагогічній діяльності;

- формування умінь самопрезентації, позитивної самооцінки та оцінки інших;

- розвиток здатностей до психологічної адаптації в освітньому та соціокультурному середовищах, педагогічної взаємодії та умінь злагоджено працювати в команді.

Впродовж навчального року в майстерні проведено зі студентами низку тематичних зустрічей, серед яких майстер-класи: «Сучасний педагог очима дітей», «Імідж педагога – полюс плюс», «Я в системі професійного та особистісного спілкування», «Самовдосконалення сьогодні – успіх завтра» та ін.

Висновки і пропозиції. Результати повторного опитування першокурсників засвідчили, що формування позитивного іміджу педагога не має відбуватися стихійно і відповідна організація освітнього процесу ЗВО створює сприятливі умови для цього. Отримані знання та вміння надалі допоможуть студентам якісно створювати власний професійний імідж, презентувати себе як професіонала своєї справи, впливатимуть на здорову конкуренцію на ринку праці та освітніх послуг.

Список використаної літератури:

1. Венгловська О. Особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця засобами пошукової діяльності. *Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. Коменського*. 2017. Ч. 1. С. 77–79.
2. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 222 с.
3. Ковальова О.О. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу у майбутніх педагогів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2007. 340 с.

4. Кононенко А.О. Психологічні складові індивідуального іміджу сучасного педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2003. 20 с.
5. Мареева Т. Позитивний професійний імідж майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу: актуальність та перспективи наукових досліджень. URL: <https://ird.npu.edu.ua/files/mareeva.pdf> (дата звернення: 21.05.2020).
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

Kuzemko L. Formation of the teacher image as a component of his personal and professional development

In this article considered formation process of positive image of the teacher in the process of professional training. Revealed essence of the concept "teacher image" as a component of personal and professional development of the future specialist. Determined, that positive professional teacher image characterized by individual style and success in professional pedagogical activity and combines formation of personal and professional characteristics and their external manifestations while performing work functions. Done scientific search of effective approaches regarding the formation of positive teacher image in students of pedagogical specialties. Found out, that positive teacher image begins forming long time before starting of work functions and must be implemented in the educational process of higher education.

Presented results of an empirical study of the readiness of students of specialties "Pre-school education" and "Primary education" for formation positive teacher image as a component of personal and professional development. Singled out pedagogical conditions of successful formation of positive teacher image in the process of educational and extracurricular activities of students in higher education institution. Which include: development of students motivation, personal and professional focus on creating own positive teacher image; providing content of educational process of higher education institution tasks of formation of positive professional image of future teachers, that provide thorough and systematic knowledge about essence and structure of pedagogical image and ways of its construction, development and correction; activation of students cognitive activity, which provides activity in the process of formation own image, mastering the skills of self-knowledge, self-improvement and projection of positive teacher image. Revealed experience of realization certain pedagogical conditions and presented the content of the work "Workshops of a young teacher".

Key words: *image of teacher, personal and professional development of a teacher, positive image, professional image, professional training of teacher.*

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

КРИТЕРІЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ

У статті обґрунтовано, що поліхудожньоцентричний підхід як найбільш доцільний для формування готовності до музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва зі школярами визначається методичною спрямованістю на продуктивну практичну творчу діяльність зі школярами, створення творчої атмосфери в учнівському колективі, розвиток творчих та естетичних здібностей вихованців. Визначено, що поліхудожньоцентричний підхід до методичної підготовки до музично-просвітницької роботи зі школярами дає змогу створити культурно-мистецьке середовище через інтеграцію різних видів мистецтва. Зазначений підхід охоплює систему професійних знань, умінь, навичок, фахові здібності та професійно важливі якості особистості, що спрямовані на врахування поліфункціональної специфіки професійної діяльності, формування позитивного ставлення майбутнього фахівця до професії, усвідомлення себе як фахівця-професіонала, творчий саморозвиток та самореалізацію. У відповідності до поліхудожньоцентричного підходу моделювання навчально-виховного процесу полягає у спрямованості навчання на реалізацію освітньої мети, що зумовлює єдність навчального, розвивального-виховного та ціннісного призначення музично-просвітницької діяльності.

Показано розроблені критерії і показники готовності до музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва зі школярами, а саме: мотиваційно-пізнавальний, який характеризується критерієм міри вмотивованості на реалізацію музично-просвітницької діяльності зі школярами; рефлексивний компонент із рефлексивністю як критерієм; когнітивно-направлений, що виражається в обізнаності та інструментальній озброєності у методах і формах музично-просвітницької роботи; комунікативно-емпатійний компонент, виражений у критеріях міри розвитку емпатії, комунікативних та організаційних здатностей; творчо-діяльнісний з такими критеріями, як абнотивність, креативність та естетичні здібності. Відповідно до визначених критеріїв і показників охарактеризовано високий, середній та низький рівні сформованості готовності до музично-просвітницької діяльності зі школярами.

Ключові слова: музично-просвітницька робота зі школярами, методична підготовка учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи зі школярами, критерії готовності до музично-просвітницької діяльності зі школярами, поліхудожньоцентричний підхід, педагогічна рефлексивність, абнотивність, креативність, емпатія.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження полягає в доцільності поліпшення методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності зі школярами з урахуванням суттєвих змін підготовки фахівців, які пов'язані з реаліями нової української школи. Сучасна мистецька освіта створює основу для послідовного саморозвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва як особистості й професіонала, на чому і повинна базуватись сучасна методична підготовка майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Музично-педагогічні та мистецтвознавчі основи дослідження представлені розвідками у теорії та методиці музичного навчання (Е. Абдуллін, Ю. Алієв, О. Апраксина, Л. Арчажникова, Б. Асаф'єв, А. Болгарський, Л. Василенко, Н. Гуральник, О. Єременко, К. Завалко, Л. Коваль, А. Козир, Л. Куненко, Л. Мазель, Л. Масол, В. Медушевський, О. Михайличенко, В. Москаленко, О. Ніколаєва,

О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, В. Петрушин, Г. Побережна, В. Ражников, О. Реброва, Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Турчин, О. Устименко-Косоріч, В. Федоришин, Г. Ципін, Ю. Цагареллі, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Розробку методичної підготовки висококваліфікованих фахівців для мистецьких закладів шкільної та позашкільної освіти представлено у роботах Ю. Алієва, О. Апраксини, Л. Базильчука, В. Баннікова, Л. Безбородової, А. Болгарського, Б. Бриліна, Т. Жигінас, Т. Євсєвої, О. Єременко, Д. Кабалевського, Н. Кічук, І. Кобозевої, А. Козир, Л. Кожевникової, Л. Кондрацької, С. Коновець, С. Ломова, Л. Масол, О. Мельник, Т. Надолінської, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, І. Полякової, А. Растригіної, О. Рудницької, Л. Савенкової, Т. Танько, В. Шишкіної, О. Щолокової та ін.

Виклад основного матеріалу. Теоретико-методологічною засадою модернізації методичної

підготовки майбутніх учителів музики до просвітницької роботи з учнями є система ідей, смисловим стрижнем якої є парадигма актуалізації мистецького навчання з наданням переваги творчому поліхудожньоцентричному підходу до вивчення творів мистецтва.

Сутність поліхудожньоцентричного підходу полягає у можливості облаштування культурно-мистецького середовища через інтеграцію різних видів мистецтва у музично-просвітницькій діяльності майбутнього педагога-музиканта у школі. Поліхудожньоцентричний підхід визначається методичною спрямованістю учителя музики на продуктивну практичну творчу діяльність зі школярами, створення творчої атмосфери в учнівському колективі, розвиток творчих та естетичних здібностей вихованців. Цей підхід охоплює систему професійних знань, умінь, навичок, фахові здібності та професійно важливі якості особистості, що спрямовані на врахування поліфункціональної специфіки професійної діяльності, формування позитивного ставлення майбутнього фахівця до професії, усвідомлення себе як фахівця-професіонала, творчий саморозвиток та самореалізацію.

Відповідно до поліхудожньоцентричного підходу моделювання навчально-виховного процесу у виші вбачається у спрямованості навчання на реалізацію освітньої мети, що зумовлює єдність навчального, розвивально-виховного та ціннісного призначення музично-просвітницької діяльності.

Цілісність методичної підготовки майбутнього вчителя музики на основі поліхудожньоцентричного підходу забезпечує взаємозв'язок структурних компонентів, що розкривають якість цього напрямку підготовки через критерії й показники сформованості зазначеного феномена.

Відповідно до мотиваційно-пізнавального, когнітивно-направленого, комунікативно-емпатійного, рефлексивно-усвідомленого і творчо-діяльнісного компонентів було визначено критерії сформованості готовності до реалізації музично-просвітницької роботи у школі.

Критерієм мотиваційно-пізнавального компонента визначено міру вмотивованості майбутніх учителів музики на музично-просвітницьку діяльність зі школярами. Оцінка результатів роботи педагога-студента передбачає формування нового смисло-творчого мотиву й завершується постановкою нових цілей.

Мотивування студентів до просвітницької роботи передбачає стимулюючі фактори, що дають поштовх активізації творчої діяльності, викликають заохочення, інтерес, захопленість музичним мистецтвом. У різних видах музичної творчої діяльності ключову роль відіграють ситуативні фактори (наприклад, вплив різних людей – викладачів-музикантів різних професій),

попередній фаховий досвід, специфіка самої діяльності майбутнього вчителя музики й відповідна його поведінка у різних педагогічних ситуаціях (навчальних, концертних, сольного та колективного виконання музичних творів, практичної роботи з учнями тощо) [1]. На думку В. Орлова [2], міра актуальності та інтенсивності мотивації залежить від її ситуативних детермінант, тобто визначальної причинності, що зумовлює стимуляцію певних дій особистості.

Отже, критерій мотиваційно-пізнавального компонента підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва виявляється у показниках прояву пізнавального інтересу студентів до музично-просвітницької роботи у школі та їх спрямованості на оволодіння і поглиблення знань та вмінь, які забезпечують успішність музично-просвітницької діяльності зі школярами.

Когнітивно-направлений компонент готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-просвітницької діяльності з учнями містить, передусім, компетентність, музично-педагогічну грамотність, теоретико-методологічні знання базових термінів музичної педагогіки, знання концепцій і підходів музично-естетичного виховання учнівської молоді, знання форм і методів позашкільної діяльності зі школярами. Компетентність учителя музики є актуальною здатністю підготовленого фахівця продуктивно виконувати професійні завдання, реалізувати фахові обов'язки, що є сукупністю наявних елементів досвіду, застосовувати набуті раніше знання, уміння і навички під час реалізації окремих функцій, пов'язаних з циклом виконання професійної діяльності.

Провідним компонентом методичної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-просвітницької діяльності з учнями є успішна організація позашкільної роботи, що передбачає володіння знаннями про:

- теоретичні і методичні основи процесу організації позашкільної діяльності (навчання, виховання, всебічний розвиток учнівської молоді);
- теоретичні і практичні основи проектування просвітницької діяльності;
- об'єкти і технології дидактичного проектування (теоретичного й практичного навчання учнівської молоді);
- організацію системи позакласної діяльності учнів;
- успішне вирішення навчально-педагогічних і виховних ситуацій;
- індивідуальну педагогічну спрямованість музично-естетичного розвитку кожного учня.

Таким чином, критерій когнітивно-направленого компонента підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва виявляється у показниках обізнаності про умови, методи, форми, засоби та прийоми музично-просвітницької роботи зі шко-

лярами, а також оволодіння засобами та методами просвітницької роботи учителя музичного мистецтва у школі.

Критерієм комунікативно-емпатійного компонента є міра здатності студентів-педагогів до організації творчої взаємодії з учнями, міра здатності до співпереживання та емпатії, яка позитивно позначається на ефективності взаємодії зі школярами у процесі підготовки та проведення музично-просвітницьких заходів, а також міра розвитку їх комунікативних та організаційних здатностей, що позитивно позначаються на вмінні організувати творчий колектив та створювати умови для продуктивної взаємодії та спілкування зі школярами. Розглянемо окремі показники комунікативно-емпатійного критерію.

Нині надзвичайної гостроти набуває проблема формування педагогічної емпатії. Емпатія є здатністю індивіда емоційно відзиватися на переживання інших людей, розуміти їхні думки і почуття без активного втручання з метою надання дійової допомоги [3]. Отже, емпатія виступає як особлива здатність до співпереживання, до відчування стану іншої людини. Емпатійне спілкування припускає окреме звертання до іншого для перевірки своїх вражень й уважне вслуховування в зміст отриманої інформації.

На думку Н. Гузій, педагогічна емпатія виступає як здатність учителя емоційно відгукнутися на дитячі почуття й переживання, розподіляти інтереси, ставати на місце учнів шляхом емоційної ідентифікації у формі співпереживання [1]. Емпатія є здатністю «поглянути на речі очима стороннього, яка з віком згасає, вірогідність цього пов'язується з розвитком стереотипів. Водночас творча особистість, що постійно розвивається, зберігає високий рівень емпатійності протягом усього життя» [4, с. 133]. Для будь-якого прояву емпатії необхідним є прояв комунікативних особливостей вчителя, що розвиваються в навчально-виховному процесі. Неадекватність типових прийомів музично-педагогічної діяльності різноманітним педагогічним ситуаціям об'єктивно стимулює вчителя до проявів емпатії.

Під емпатією розуміється здатність до розуміння стану іншої людини без зміни власного емоційного стану, розуміння об'єкта і його стану, але й емоційного співпереживання та співчуття [3]. Окрім емпатії, комунікативно-емпатійний компонент становить критерій організаторських здібностей. За Л. Уманським, організаторські здібності містять:

- організаторське чуття як психологічну кмітливість, практичний психологічний розум, психологічний такт;

- здатність до емоційно-вольового впливу представлена соціальною енергійністю, вимогливістю, критичністю;

- схильність до організації діяльності представлена здатністю до самостійної організаторської діяльності, виконанням функції організатора і відповідальністю за роботу інших людей у важких і несприятливих умовах;

- потребу здійснювати організаторську діяльність і постійну готовність братися за неї, отримання позитивних емоцій від її здійснення [9].

На думку А. Поденка, організаторські здібності забезпечують оптимальне розв'язання організаторських завдань будь-якого типу, а саме: саморегуляція, поліконтекстність розуміння ситуації, відсутність суперечливості розвитку окремих організаторських якостей [5].

Таким чином, критерій комунікативно-емпатійного компонента підготовки учителів до музично-просвітницької роботи у школі виявляється у прояві емпатії та комунікативних здатностей у творчій взаємодії з учнями, а також у сформованості організаторських здібностей як сукупності здатності до самостійної організації діяльності учнівського колективу, умінні планувати, моделювати, прогнозувати результати сумісної зі школярами творчої музично-просвітницької роботи.

Критерієм рефлексивно-усвідомленого компонента методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва визначено міру рефлексивного усвідомлення студентами художньо-музичних творів у виконавській діяльності. Цей критерій оцінюється мірою розвитку рефлексивності особистості майбутнього учителя музичного мистецтва.

В. Лабунцем розглянуто здатність майбутніх учителів музики до рефлексивно-сміслового оцінювання результатів власної творчої діяльності, а також уміння аналізувати і розмірковувати з цього приводу в контексті концепції диспозиційної регуляції поведінки особистості, що співвідноситься з конкретними проблемними ситуаціями. У ситуаціях, які виникають щодня та розв'язуються через усвідомлення своєї позиції та організації окремих дій, виявляється рефлексивність педагога. Такі ситуації пов'язані з формуванням способів педагогічної взаємодії з учнями у сфері художньо-музичної діяльності, мають довготривалий характер та передбачають подолання стереотипів особистісного досвіду шляхом їх переосмислення, саме тому вони вимагають високого рівня рефлексивних здатностей [3].

Найбільш евристично плідний підхід до розуміння рефлексивності був запропонований А. Карповим, в якому ця здатність визначається як психічна властивість, що пов'язана з рефлексією загалом. Поряд із рефлексією як процесом рефлексування, як психічним станом, рефлексивність утворює конструкт рефлексії і є здатністю до розуміння психіки інших людей [2].

3. Мірошник педагогічну рефлексивність учителя визначено через інтелектуальну рефлекс

сивність, рефлексивність під час прийняття педагогічних рішень, рефлексивність у складних педагогічних ситуаціях, емоційну рефлексивність, які у сукупності відбивають загальний показник педагогічної рефлексивності [5]. І. Ульянічем визначено, що педагогічна рефлексія учителя є рефлексивною компетентністю у педагогічній діяльності [11].

На думку Т. Хомуленко і Т. Доцевич, педагогічна рефлексивність виступає як ключовий регулятивний компонент метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій і розкривається позитивними зв'язками з компонентами метакогнітивної компетентності, пов'язана з рольовою компетентністю, що дає змогу викладачеві користуватись широким репертуаром професійних та соціальних ролей, із системною рефлексією, яка дозволяє педагогу об'єктивно оцінювати власні переваги та недоліки як професіонала, та із загальною рефлексивністю, що передбачає здатність до ситуативної, ретроспективної та перспективної рефлексії у педагогічній діяльності [2].

Таким чином, критерій підготовки до музично-просвітницької роботи зі школярами за рефлексивно-усвідомлюваним компонентом є оволодіння навичками саморегуляції власних станів у процесі підготовки студентів до музично-просвітницької роботи, а також готовність фахівця до емоційно-почуттєвого осмислення творів музичного мистецтва, формування рефлексивності як якості, що забезпечує саморегуляцію та усвідомлення процесу і результату просвітницької роботи з учнями.

Критерієм творчо-діяльнісного компонента методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва визначено міру розвитку їх естетичних здібностей, виражених у здатностях до синестезії, чуття форми та сприйняття емоційної виразності художнього твору, рівень абнотивності як особистісної властивості учителя, що зумовлює його спроможність виокремити талановитих, творчо обдарованих учнів та забезпечити ефективну творчу взаємодію з учнівським колективом, а також міру розвитку креативності студента, яка забезпечує когнітивну готовність до здійснення музично-просвітницької діяльності, що передбачає творчий підхід до організації заходів музичного просвітництва, варіабельність змісту просвітницької роботи, оригінальність та швидкість педагогічних рішень, гнучкість у виборі форм і методів роботи зі школярами, опір замиканню у процесі оновлення репертуару заходів просвітництва.

Критерій творчо-діяльнісного компонента методичної підготовки студента передбачає наявність артистизму, виявлення творчого натхнення, естетичну спрямованість майбутнього учителя музичної освіти. У процесі залучення дітей до музичного мистецтва у них ефективно розвивається

уява, фантазія, емоційна чутливість, художня проникливість, креативність, тобто новоутворення шкільного віку. Специфіка музично-просвітницької роботи полягає в потребі інтересу до цього виду мистецтва, активної роботи мислення та уяви, що призводить до бажання самостійно проявити себе у творчій діяльності.

Ступінь розвитку абнотивності як здатності до творчої сумісної діяльності майбутнього учителя музичного мистецтва свідчить про сформованість його професійної компетентності та креативності, особистісне зростання, як наслідок, його конкурентоспроможність на сучасному ринку праці. Високий рівень абнотивності є здатністю учителя до адекватного сприйняття, осмислення та розуміння креативного студента чи учня, виділення обдарованого учня і надання йому необхідної психолого-педагогічної підтримки в процесі актуалізації та реалізації його творчого потенціалу [3].

Креативність також виступає показником сформованості творчо-діяльнісного критерію підготовки до музично-просвітницької роботи у школі і є здатністю людини породжувати незвичайні ідеї, знаходити оригінальні рішення. Креативність є творчою спрямованістю, яка властива всім, але під впливом середовища може втрачати або актуалізувати свою позицію, зокрема у дослідженнях О. Торшилової [12, с. 73–74] показано, що креативність властива кожній дитині, реалізується за наявності певних здібностей у певній діяльності. Показниками сформованості креативності виступають такі якості, як: наявність інтелектуальної творчої ініціативи, широта категоризації, швидкість, гнучкість та оригінальність мислення, здатність бачити унікальні якості об'єкта, комплексність та синтетичність сприйняття, спонтанність сприйняття, тенденція віддавати перевагу невизначеним, асиметричним, складним об'єктам [12, с. 73–75].

О. Торшилова у своєму дослідженні естетичних здібностей визначила чуття форми як інтегральну естетичну здібність, яка включає в себе вміння сприймати, відсторонювати та надавати значення формі (за допомогою емпатії та уяви). Поряд з чуттям форми до структури естетичних здібностей автором визначено здатність до синестезії та емоційність естетичного сприйняття, тобто емоційної чуйності (емпатії) до об'єктів сприйняття [12].

В. Найчук до структури естетичних здібностей включено ступінь розвитку моторики, пластичної та мімічної виразності, міру розвитку формотворчих рухів, здібностей до створення естетичних образів, здатності до абстрагування, інтерпретації та моделювання різних форм об'єктів, перцептивного образного мислення на формотворення, здатності до образного і продуктивного формотворення, здатності до полімодального (синесте-

тичного) сприйняття і формування реалізації такої здібності в процесі естетичної діяльності [7].

Таким чином, критерій творчо-діяльнісного компонента підготовки до творчої просвітницької роботи зі школярами майбутніх учителів музичного мистецтва виявляється у показниках уміння адекватно оцінювати та розуміти креативного учня, надавати йому необхідну психолого-педагогічну підтримку в процесі актуалізації та реалізації його творчого потенціалу, уміння швидко та адекватно створювати нові, оригінальні творчі продукти, пов'язані з організацією музично-просвітницьких заходів, прояву естетичних здібностей як здатності до чуття форми, синестезії та емоційності в оцінці творів мистецтва.

Компоненти, критерії та показники готовності студентів до музично-просвітницької роботи зі школярами у процесі інструментально-виконавської підготовки зображено у таблиці 1.

У відповідності до розробленої компонентної структури, критеріїв та показників підготовки майбутніх учителів музики до просвітницької роботи у

школі на основі поліхудожньоцентричного підходу визначено рівневу характеристику виявлення зазначеного феномена в процесі фахової підготовки студентів.

Високий рівень представлений яскраво вираженою потребою в музично-просвітницькій роботі, інтересом до творчого музичного просвітництва. Студентам, які належать до такого рівня, властива висока обізнаність та спрямованість на оволодіння формами, методами, засобами і прийомами музично-просвітницької роботи, висока педагогічна рефлексивність, здатність до системної продуктивної рефлексії власної діяльності. Високий рівень підготовки до реалізації музично-просвітницької роботи зі школярами передбачає розвинуті організаторські здібності як уміння успішно вирішувати організаторські задачі в умовах ризику, невизначеності, суперечливості ознак ситуації та в конфліктних ситуаціях, розв'язувати організаторські завдання будь-якого типу і рівня складності. Майбутній учитель музичного мистецтва

Таблиця 1

Компоненти, критерії та показники методичної підготовки до просвітницької роботи зі школярами майбутнього учителя музичного мистецтва

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-пізнавальний	Ступінь вмотивованості на музично-просвітницьку роботу	– прояв пізнавального інтересу студентів до музично-просвітницької роботи у школі; – спрямованість на оволодіння і поглиблення знань та вмінь, які забезпечують успішність музично-просвітницької діяльності зі школярами.
Когнітивно-направлений	Ступінь обізнаності та інструментальної озброєності у методах і формах музичної просвіти	– обізнаність про умови, методи, форми, засоби та прийоми музично-просвітницької роботи зі школярами; – оволодіння засобами та методами просвітницької роботи учителя музики у школі.
Комунікативно-емпатійний	Ступінь розвитку і характер емпатії, рівень розвитку комунікативних та організаторських здатностей	– прояв емпатії та комунікативних здатностей у творчій взаємодії з учнями; – сформованість організаторських здібностей як сукупності здатності до самостійної організації діяльності учнівського колективу; – уміння планувати, моделювати, прогнозувати результати сумісної зі школярами творчої музично-просвітницької роботи.
Рефлексивно-усвідомлюваний	Ступінь розвитку і характер рефлексивності	– оволодіння навичками саморегуляції власних станів у процесі підготовки студентів до музично-просвітницької роботи; – готовність фахівця до емоційно-почуттєвого осмислення творів музичного мистецтва; – формування рефлексивності як якості, що забезпечує саморегуляцію та усвідомлення процесу і результату просвітницької роботи зі школярами.
Творчо-діяльнісний	Ступінь розвитку абнотивності, креативності та естетичних здібностей	– уміння створювати творчу атмосферу сумісної діяльності зі школярами; – уміння адекватно оцінювати та розуміти креативного учня, надавати йому необхідну психолого-педагогічну підтримку в процесі актуалізації та реалізації його творчого потенціалу; – уміння швидко та адекватно створювати нові оригінальні творчі продукти, пов'язані з організацією музично-просвітницьких заходів; – прояв естетичних здібностей як здатності до чуття форми, синестезії та емоційності в оцінці творів мистецтва.

з високим рівнем підготовки до здійснення просвітницької роботи у школі виявляє високий рівень емпатії та комунікативних здібностей, що проявляються у безпосередній взаємодії з учнівським колективом, вміє виявляти творчо обдарованих дітей та встановлювати з ними сумісну творчу діяльність. На цьому рівні відбувається засвоєння культурних цінностей, актуалізація естетичних потреб, формуються естетичні здібності. Високий рівень готовності до музично-просвітницької роботи передбачає високу креативність як здатність розв'язувати творчі завдання, які стосуються організації музично-просвітницьких заходів.

Середній рівень являє собою усвідомленість спонукальних мотивів та пізнавальних інтересів до музичного просвітництва, стійкість і вибірковість мотивації до реалізації музично-просвітницької роботи, дещо обмежене коло професійних інтересів і неоднакове ставлення до різних форм і методів просвітницької діяльності. До цього рівня підготовки до музично-просвітницької роботи належить помірний рівень рефлексивності як схильність до самокопання, зниження якості системної рефлексії. Організаторські здібності відрізняються розвитком певних здібностей та компенсаторних механізмів, які нівелюють негативні ефекти у стандартних педагогічних ситуаціях, проявом ригідності у вирішенні стандартних завдань, уникненню ситуацій постановки нових завдань, недостатньою готовністю до ефективного виконання роботи в нових, більш складних умовах діяльності, труднощами у складних ситуаціях спілкування та взаємодії з учнями, негативними емоційними переживаннями, відчуттям втоми, незадоволеності у роботі в особливих умовах та спілкуванні з учнями та колегами. Крім того, середній рівень готовності до музично-просвітницької роботи передбачає помірний розвиток естетичних здібностей, що виявляється у неточності та зниженій адекватності естетичного чуття форми, відсутності синестезії, недостатній емоційності у процесі сприйняття творів мистецтва. Зниження креативності у майбутніх учителів музичного мистецтва із середнім рівнем готовності до музично-просвітницької роботи передбачає недостатній рівень здатності до створення оригінальних творчих продуктів, меншу творчу продуктивність, низький опір замикання. Майбутні вчителі із середнім рівнем підготовки до музично-просвітницької роботи зі школярами характеризуються недостатнім рівнем абнотивності як наявності труднощів у творчій взаємодії з обдарованими школярами.

Низький рівень готовності до музично-просвітницької роботи зі школярами характеризується малоусвідомленою мотивацією чи зовнішньою мотивацією до професійної діяльності,

елементарною теоретичною підготовкою, низькою обізнаністю у методах та формах просвітницької діяльності зі школярами, низьким рівнем володіння методами роботи з дітьми у галузі музичного просвітництва, майже повною відсутністю творчої активності в процесі оволодіння інструментально-виконавськими дисциплінами. Низький рівень готовності до музично-просвітницької роботи зі школярами характеризується найнижчим рівнем розвитку організаторських здібностей, сформованістю окремих здатностей, що забезпечують успішність у здійсненні типових управлінських ситуацій, середньою ефективністю, недостатньою успішністю у роботі в більш складних умовах, реагуванням негативними переживаннями у ситуаціях перешкод і ускладнень, активізацією захисних механізмів у разі тривалої дії перешкод, розвитком психосоматичних захворювань. Цей рівень готовності передбачає низьку емпатичність та недостатній рівень комунікативних здібностей, егоїстичною спрямованістю у спілкуванні, інтроспективною рефлексивністю, схильністю до «самокопання» на тлі неспроможності адекватно усвідомлювати власні переваги та недоліки у процесі здійснення музично-просвітницької роботи зі школярами. Крім того, низький рівень готовності до музично-просвітницької роботи передбачає недостатній рівень розвитку естетичних здібностей, зниження рівня креативності у майбутніх учителів музичного мистецтва як неспроможності створення оригінальних творчих продуктів, ригідність, меншу творчу продуктивність, низький опір замикання. Майбутні вчителі музики з низьким рівнем підготовки до музично-просвітницької роботи зі школярами мають низьку абнотивність як переживання труднощів у творчій взаємодії з обдарованими школярами.

Висновки. Отже, визначено низку критеріїв і показників готовності до музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва зі школярами, а саме: мотиваційно-пізнавальний, який характеризується критерієм міри вмотивованості на реалізацію музично-просвітницької діяльності зі школярами; рефлексивний компонент із рефлексивністю як критерієм; когнітивно-направлений, що виражається в обізнаності та інструментальній озброєності у методах і формах музично-просвітницької роботи; комунікативно-емпатійний компонент, виражений у критеріях міри розвитку емпатії, комунікативних та організаційних здатностей; творчо-діяльнісний з такими критеріями, як абнотивність, креативність та естетичні здібності. Відповідно до визначених критеріїв і показників охарактеризовано високий, середній та низький рівні сформованості готовності до музично-просвітницької діяльності зі школярами.

Список використаної літератури:

1. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
2. Доцевич Т.І., Хомуленко Т.Б. Педагогічна рефлексивність як детермінанта розвитку метапам'яті викладача вищої школи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. Костюка НАПН України*. Вип. 26. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. С. 595–606.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
4. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. Москва : ПЕР СЭ, 2006. 688 с.
5. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Моделирование педагогических ситуаций. Москва : Педагогика, 1981. 118 с.
6. Лабунець В.М. Методична система інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики : дис. д.пед.н. : 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ. 2015. 452 с.
7. Мірошник З.М. Рольова структура особистості вчителя початкових класів. Харків : ХНПУ, 2011. 306 с.
8. Найчук В.В. Особливості естетичного сприйняття як особливої форми естетичної діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. № 46. 2013. С. 151–158.
9. Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия. *Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева*. Москва : Педагогика, 1978. С. 80–93.
10. Орлов В.Ф., Фурса О.О., Баніт О.В. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін : навчально-методичний посібник. Київ : Едельвейс, 2012. 272 с.
11. Поденко А.В. Розвиток організаторських здібностей особистості в підлітковому віці : дис. ... к. психол. н. : 19.00.07. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Харків, 2007. 20 с.
12. Рижова Т.В. Творчість С. Рахманінова в провітницькій роботі викладача. *Матеріали III Міжнародної конференції СПДМ IX Укр. ЕРТА, присвяченої 350-річчю міста Харкова (26–29 листопада 2004 року)*. С. 96–100.
13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Москва : Нар. образование, 1998. 256 с.
14. Торшилова Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей детей 3–7 лет (теория и диагностика). Москва : Деловая Книга, 2001. 141 с.
15. Ульянич І.В. Психологічні умови формування рефлексивної компетентності вчителів-початківців : дис. ... канд. психол. наук. Слов'янськ, 2011. 247 с.
16. Уманский Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2001. 208 с.

Kuznetsova O. Criteria for methodological preparation of future music teachers for educational work with schoolchildren

The article substantiates the polyartistic-centric approach as the most appropriate for the formation of readiness for music and educational activities of future music teachers with students is determined by the methodological focus on productive practical creative activity with students, creating a creative atmosphere in the student body, development of creative and aesthetic abilities. It is determined that the polyartistic-centric approach to the methodical preparation for music-educational work with schoolchildren allows to create a cultural-artistic environment through the integration of different kinds of art. This approach covers the system of professional knowledge, skills, abilities and professionally important personality traits, aimed at taking into account the multifunctional specifics of professional activity, forming a positive attitude of the future specialist to the profession, self-awareness as a professional, creative self-development and self-realization. In accordance with the polyartistic-centric approach, the modeling of the educational process is the focus of learning on the realization of the educational goal, which determines the unity of educational, developmental and value purposes of music and educational activities.

The developed criteria and indicators of readiness for musical-educational activity of future teachers of musical art with schoolchildren are shown, namely: motivational-cognitive, which is characterized by the criterion of the degree of motivation for realization of musical-educational activity with schoolchildren; reflexive component with reflectivity as a criterion; cognitive-oriented, which is expressed in awareness and instrumental armament in the methods and forms of musical and educational work; communicative-empathic component, expressed in the criteria of the degree of development of empathy, communicative and organizational abilities; creative activity with such criteria as innovativeness, creativity and aesthetic abilities. According to the defined criteria and indicators the high, average and low levels of formation of readiness for musical-educational activity with schoolchildren are characterized.

Key words: *music-educational work with schoolchildren, methodical preparation of music art teachers for educational work with schoolboys, criteria of readiness for music-educational activity with schoolchildren, polyartistic-centric approach, pedagogical reflexivity, abnoivism, creativity, empathy.*

УДК 005:37.011.3-057.875

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.26>**А. О. Лагойський**аспірант кафедри педагогіки початкової освіти,
старший викладач кафедри економіки та міжнародних економічних відносин
Херсонського державного університету

ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ФУНКЦІЙ ТА ПРИНЦИПІВ ПЕДАГОГІЧНОГО САМОМЕНЕДЖМЕНТУ

У статті розглядається необхідність внесення ясності стосовно проблеми визначення структури та функцій педагогічного самоменеджменту як передового та ефективного інструменту професійної реалізації викладачів усіх освітніх ланок. Зазначається, що в умовах сьогодення неможливо переоцінити актуальність методичних доробок, які підвищують персональну організацію, ефективність та мотивацію педагогічних кадрів.

Аналізуються основні підходи до означення функцій самоменеджменту, вказується на відсутність консенсусу в колах дослідників щодо структури та функцій відповідної концепції. Зазначається необхідність розгляду функціонала самоменеджменту відповідно до принципів менеджменту, а не управління.

У результаті нашого дослідження окреслені фундаментальні принципи концепції самоменеджменту на основі аналізу відповідної літератури. На основі означених принципів, котрі також можна вважати завданнями, нами запропоновано власне бачення функцій та етапів самоменеджменту, які органічно співвідносяться з теоріями мотивації та прагненням до успішної професійної та соціальної реалізації викладача. У статті роз'яснено суть, послідовність та зворотній зв'язок етапів персональної організації з супроводжуваними функціями. Також акцентовано на тому, що використання навичок та методів самоменеджменту дасть змогу підвищити ефективність праці освітян і запобігти виникненню поспіху та стресу, що сприятиме реалізації творчого потенціалу, отриманню особистого задоволення від професійної діяльності.

Актуальність досліджень із проблематики педагогічного самоменеджменту підвищується в умовах невизначеності, продиктованої затяжними періодами дистанційного навчання та загальною цифровізацією, яку нині можна спостерігати на усіх рівнях освіти. Оскільки є підстави вважати певні тенденції цього процесу незворотними, доцільним видається пошук вдосконалення механізмів найшвидшої психологічної адаптації, відповідно до цього нами окреслено вектори майбутніх наукових досліджень.

Ключові слова: самоменеджмент, самоорганізація, мотивація, педагогічний самоменеджмент, управління.

Є два різновиди дисципліни – та, що, подібно до припикання, діє ззовні всередину і загартовує людину, й інша, що, подібно до світла, випромінює із серцевини зовні і, не віднімаючи в нього м'якості, робить людину безстрашною. Для першої нам завжди потрібен наставник, тоді як інша нерідко, як зерно насіння, зароджується в нас самих.

Ернст Юнгер «Сади та дороги»

Постановка проблеми. Мінлива та абсолютно непередбачувана економічна та соціальна ситуація у світі та в Україні зокрема суттєво впливає на всі сфери господарського та культурного життя, безумовно вагомими трансформації спостерігаються і в освітній системі більшості країн світу.

Так, в умовах світової пандемії коронавірусу Covid-19 стрімко зросла роль дистанційних форм навчання, а заклади освіти повністю переходять на «цифрову дидактику», хоча б на певний термін карантину. В умовах самоізоляції означені фактори створюють низку проблем для тих педагогічних кадрів, які не встигають швидко адаптуватися до нових умов праці. Спираючись на результати

спостережень, ми бачимо, що низка викладачів та студентів мали певні труднощі з самоорганізацією в умовах дистанційного навчання. Цікавим є те, що в досвідчених викладачів спостерігалися тільки ускладнення з роботою в цифровому режимі, а проблеми організації часу та дисципліни заважали працювати як студентам, так і молодим викладачам. Такі тенденції підвищують актуальність досліджень не тільки шляхів покращення медіаграмотності педагогів, а й пошуку нових методів самоорганізації, які останнім часом виокремлюються в міждисциплінарну галузь знань – «самоменеджмент».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематиці самоменеджменту присвятила

дослідження низка вчених, найвідомішими є праці Л. Зайверта, М. Вудгока, і Д. Френсіса, Аніти та Клауса Бішоф, К. Кінан, Бербеля та Хайнца Швальбе, А. Маккензі.

Вагомий внесок у розуміння концепції самоменеджменту був зроблений російськими вченими (В.А. Андреев, В.М. Карпичев, М.П. Лукашевич, В.В. Распопов, С.Д. Рєзнік, Т.В. Майданова, А.С. Хроленко).

На теренах вітчизняної науки проблему самоменеджменту досліджували К.А. Анрющенко, Т.П. Волотовська, В.М. Колпаков, В.І. Мусієнко-Репська, Л.А. Пермінова, О.С. Штепа та інші.

Проте, незважаючи на зростаючу кількість публікацій із цієї проблематики, дослідники не мають навіть умовної єдності щодо структури, функцій, моделі та методології концепції самоменеджменту.

Метою статті є теоретичне обґрунтування необхідності пошуку консенсусу між функціями педагогічного самоменеджменту відповідно до принципів та завдань самої концепції персонального менеджменту та представлення власного бачення означеної проблеми.

Відповідно до мети були поставлені такі завдання:

- аналіз доробок із проблематики визначення функцій самоменеджменту;
- синтез класичних функцій менеджменту та передових доробок персональної організації;
- представлення авторського бачення функціонального апарату педагогічного самоменеджменту.

Виклад основного матеріалу. Якщо звернутися до класичної структури функцій управління, то більшість дослідників погоджується з чотирма

етапами, запропонованими ще на початку ХХ ст. французьким дослідником А. Файолем [1]: **планування, організація, мотивація та контроль**, які мали бути реалізовані в означеній послідовності. Кожен з етапів також має підтримуватися актуальною **інформацією** та механізмами **зворотного зв'язку** (Рисунок 1). Це підтверджується включенням відповідної схеми до низки навчально-методичних посібників із менеджменту [2–7].

Один із піонерів концепції самоменеджменту Л. Зайверт вибудовує власну модель самоменеджменту (Рисунок 2), так зване «Коло правил», на основі класичної структури компонентів менеджменту, але вносить певні корективи. На думку вченого, структура самоменеджменту складається з таких компонентів: **формування власних цілей, планування, прийняття рішень, реалізація та організація, контроль**. Всі етапи також поєднані **комунікацією** [8, с. 38].

Запропонованої Л. Зайвертом структури певною мірою дотримується більшість дослідників концепції самоменеджменту і педагогічного самоменеджменту відповідно [9–12].

З огляду на те, що структури самоменеджменту вибудовуються на основі класичних функцій управління, логічним є питання доцільності вживання окремого терміна «самоменеджмент», оскільки відповідно до вищезазначеного підходу достатньо було б використовувати звичне поняття «самоуправління» або «самоорганізація».

На нашу думку, структура та функції сучасного педагогічного самоменеджменту мають відрізнятися від класичної управлінської моделі врахуванням передових концепцій менеджменту та



Рис. 1. Функції управління за А. Файолем



Рис. 2. «Коло правил» Л. Зайверта

психології, які характеризуються необхідністю максимального виключення елементів примусового керування, віддаючи перевагу особистісній орієнтації через психологічні чинники теорій мотивації та саморегуляції. Отже, ми вважаємо, що систему функцій педагогічного самоменеджменту варто вибудовувати, відштовхуючись від принципів та завдань самої концепції менеджменту, яка передбачає створення самоорганізованої системи, якою у цьому разі виступає сам індивід.

Більшість дослідників [13–15] та авторів оригінальних концепцій самоменеджменту [16–18] солідарні стосовно загальних принципів цього напрямку особистісного розвитку, серед яких основними можна виділити такі:

- пошук найефективніших способів виконання роботи;
- економія часу, психічних та фізичних ресурсів;
- покращення результатів праці;
- вдосконалення персональної організації;
- мінімізація стресу та поспіху;
- підвищення мотивації до діяльності;
- подолання прокрастинації;
- зменшення кількості помилок;
- професійне вдосконалення та соціальна реалізація.

Безумовно, вищезазначені принципи належать і до освітян, оскільки працівники освітньої ланки, викладачі вишів особливо, мають порівняну свободу дій у підготовці та проведенні занять відповідно до специфіки творчої професії [19; 20]. Відповідно до означених функцій та принципів самоменеджменту пропонуємо схему персональної організації.

Цікавим для нашого дослідження є позиція В.Ф. Токарева, який визначає функції самоме-

неджменту відповідно до персонально-орієнтованих технологій. На думку вченого, самоменеджмент складається з п'яти систем: саморегуляції, аналізу, адаптації, раціоналізації та розвитку особистості. При цьому автор акцентує на необхідності підсвідомої саморегуляції в процесі свідомого контролювання інших систем [16]. Загалом погоджуючись із В.Ф. Токаревим щодо функцій самоменеджменту, пропонуємо розглядати адаптоване «Коло правил» Л. Зайверта як етапи особистої організації, кожен з яких має супроводжуватися функціями.

Таким чином, на нашу думку, структура дотримання особистої організації (Рисунок 3) в професійній діяльності складається з таких фундаментальних етапів: мотивація, постановка цілей, реалізація та контроль.

Перехід між етапами здійснюється в лінійній послідовності, але всі стадії реалізації завдання пов'язані особистісно орієнтованими психологічними інструментами саморегуляції, дисципліни, адаптації та рефлексії. Вважаємо, що такий підхід дасть змогу постійно контролювати розвиток особистої діяльності, вчасно аналізувати помилки, прогнозувати труднощі, розставляти пріоритети та зберігати високий рівень мотивації від отриманих результатів.

Насамкінець хочемо зауважити, що в ідеальній перспективі, на нашу думку, концепція самоменеджменту має реалізовуватися педагогічним працівником як потреба самовмотивованої особистості, з мінімальним використанням вольових зусиль, залучених лише задля виконання необхідних «рутинних завдань» (документація, звіти тощо.) При цьому основний об'єм роботи може розглядатися як особиста потреба творчої



Рис. 3. Функції педагогічного самоменеджменту

людини, яка органічно вбудована в її систему цінностей та мотивації.

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що хоч серед дослідників проблематики самоменеджменту відсутній консенсус щодо окреслення функцій самоменеджменту, є безумовна єдність у головній меті, завданнях та принципах самої концепції.

Безумовно, дослідження функцій самоменеджменту не можуть вичерпним і потребують подальшого уточнення, класифікації та систематизації знань про природу функціонування людини, враховуючи передові досягнення психології, педагогіки, менеджменту та фізіології.

Отримані результати, на наш погляд, можуть бути застосовані в процесі підготовки студентів педагогічних спеціальностей.

Перспективи наших подальших досліджень полягають у розробленні психолого-педагогічних засад, педагогічних умов та методичних рекомендацій для студентів із розвитку педагогічного самоменеджменту.

Список використаної літератури:

1. Fayol H. Administration industrielle et générale. Paris : Dunod et Pinat, 1917. P. 11.
2. Герчикова И.Н. Менеджмент : учебник для вузов. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Юнити-Дана, 2007. 499 с.
3. Гладков И.С. Менеджмент : учебное пособие. Москва : Дашков и К', 2008. 311 с.
4. Демьяненко А.Н., Дятлова Л.А. Мифы о системе научного менеджмента Ф.У. Тейлора.

Проблемы теории и практики управления. 2007. № 1. С. 118–122.

5. Казначевская Г.Б. Менеджмент : учебник, 4-е изд., доп. и перераб. Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. 347 с.
6. Кузнецов Ю.В., Подлесных В.Н. Основы менеджмента : учебное пособие. Санкт-Петербург : ИНФРА, 2006. 356 с.
7. Мурашко М.І. Менеджмент персоналу : навч. посібник. 3-тє вид., випр. і доп. Київ : т-во «Знання», КОО, 2008. 435 с.
8. Зайверт Л. Ваше время – в Ваших руках : советы руководителям, как эффективно использовать рабочее время. Москва : Экономика, 1990. 232 с.
9. Мусиенко-Репская В.И. Подготовка студентов к педагогическому самоменеджменту в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Южноукраинский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. Одесса, 2000. 232 с.
10. Ноздренко Е.А. Самоменеджмент в организации обучения студентов. *Современные проблемы науки и образования.* 2006. № 1. С. 81–82.
11. Пермінова Л.А. Формування основ самоменеджменту майбутніх вчителів початкових класів. *Науковий вісник Ужгородського університету.* 2013. № 26. С. 145–147.
12. Хроленко А.Т. Самоменеджмент : для тех, кому от 16 до 20. Москва : Экономика, 1996. 139 с.
13. Лукашевич Н. П. Теория и практика самоменеджмента : учебное пособие. 2-е изд., испр. Киев : МАУП, 2002. 360 с.

14. Швальбе Б., Швальбе М. Личность, карьера, успех / пер. с нем. АО Издат. группа «Прогресс-Интер», 1993. 228 с.
15. Резник С.Д. Персональный менеджмент : учебник. Москва : ИНФРА-М, 2002. 621 с.
16. Токарев В.Ф. Самоменеджмент : методология и практика. Нижний Новгород : Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 1999. 136 с.
17. Карпичев В. Самоменеджмент : Введение в проблему. *Проблемы теории и практики управления*. 1994. № 3. С. 72.
18. Колпаков В.М. Самоменеджмент як фактор підготовки людини до життя в сучасному суспільстві. *Вісник післядипломної освіти*. 2014. № 12. С. 90–104.
19. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. Москва : «Педагогика», 1987. 159 с.
20. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства. Москва : «Просвещение», 1989. 302 с.

Lahoiskyi A. To the problem of determining the functions and principles of pedagogical self-management

The article considers the need to clarify the issue of defining the structure and functions of pedagogical self-management as an advanced and effective tool for professional implementation of teachers of all educational levels. It is noted that in today's conditions it is impossible to overestimate the relevance of methodological developments that will increase the personal organization, efficiency and motivation of teachers.

The main approaches to the definition of the functions of self-management are analyzed and the problem of lack of consensus among researchers on the structure and functions of the relevant concept is pointed out. There is a need to consider the functionality of self-management in accordance with the principles of management, not direct.

As a result of our research, the fundamental principles of the concept of self-management based on the analysis of the relevant literature are outlined. Based on these principles, which can also be considered tasks, we have proposed our own vision of the functions and stages of self-management, which are organically correlated with theories of motivation and the desire for successful social realization of the teacher. The article explains the essence, sequence and feedback of the stages of personal organization with the supporting functions. We also emphasize that the use of skills and methods of self-management will increase the efficiency of educators and prevent the emergence of haste and stress, which will promote the realization of creative potential and personal satisfaction from professional activities.

The relevance of research on the issue of pedagogical self-management is increasing in conditions of uncertainty, dictated by long periods of distance learning and general digitalization, which can now be observed at all levels of education. Since there is reason to believe that the process is irreversible, we consider it appropriate to seek to improve the mechanisms of the fastest psychological adaptation, in accordance with this we have outlined the vectors of future research.

Key words: *self-management, self-organization, motivation, pedagogical self-management, management.*

УДК 37.091.12.011.3-051:37.013.82:005.336.5
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.27>

Н. Г. Левіна

аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті акцентовано на важливості розвитку корекційної освіти в умовах сьогодення; обґрунтовано актуальність формування діагностичної компетентності майбутніх корекційних педагогів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін. Визначено, що вирішення окресленої проблеми буде ефективним за умови розширення та внесення коректив у зміст професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів, модернізації форм, методів і прийомів навчання в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін для досягнення необхідного рівня підготовки та формування їх діагностичної компетентності.

Доведено, що відсутність ранньої комплексної діагностики, створення корекційних маршрутів, неможливість комплексного підходу психологів, логопедів, корекційних педагогів, реабілітологів і є тим центральним вектором проблеми, яка потребує більш поглибленого вивчення і проведення наукових досліджень у галузі діагностичної компетентності майбутніх корекційних педагогів у процесі професійної підготовки.

У дослідженні проведено аналіз наукових підходів до визначення змісту поняття «компетентність», розкрито особливості діагностичної культури корекційного педагога на різних рівнях розвитку фахівця, розглянуто погляди вчених на зміст, основні структурні компоненти і сучасний стан формування діагностичної компетентності майбутніх корекційних педагогів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

Діагностична компетентність у дослідженні розглядається у професіограмі корекційного педагога як найбільш значуща в контексті загальної компетентності, забезпечуючи істотно ефективність корекційно-розвивальної діяльності.

Акцентовано на необхідності формування діагностичної компетентності корекційних педагогів, а саме: опанування ними глибокими теоретичними знаннями, вміннями застосовувати їх на практиці щодо кожної конкретної дитини, вмінні створювати індивідуальні корекційні маршрути, а отже, задовольняти діагностичні й освітні потреби дитини.

Ключові слова: корекційна педагогіка, компетентність, діагностична компетентність, корекційні педагоги.

Постановка проблеми. Сучасна корекційна педагогіка потребує нині поглибленого вивчення та комплексного підходу до формування діагностичної компетентності майбутніх корекційних педагогів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін. Зазначимо, що першочерговим для модернізації системи корекційної освіти є вивчення та об'єднання інтересів держави, суспільства і особистості. Варто підкреслити, що з часу проголошення Україною незалежності значні кроки здійснюються в забезпеченні рівного доступу до освіти дітей з особливими освітніми потребами. Доцільність такого підходу полягає в тому, що на зміну інтернатним навчальним закладам приходить інклюзивна форма навчання. На особливу увагу заслуговує прийняття низки законів України про освіту, нормативних документів України «Про створення умов забезпечення права освіти осіб з інвалідністю».

Аналіз матеріалів офіційних даних Департаменту охорони здоров'я України свід-

чить про загострення не тільки кількісних, а й якісних характеристик проблеми здоров'я. Лише за останні роки захворюваність серед дітей України, які призводять до інвалідності, зросла на 19,2%. Педагогічна практика свідчить про те, що головною метою корекційної педагогіки сучасності є саме формування в них діагностичної компетентності майбутніх корекційних педагогів. Таким чином, актуальність розгляду питання діагностичної компетентності пов'язана з тим, що кількість дітей, які потребують комплексної діагностики, постійно збільшується. Саме відсутність ранньої комплексної діагностики, створення корекційних маршрутів, неможливість комплексного підходу психологів, логопедів, корекційних педагогів, реабілітологів і є тим центральним вектором проблеми, яка потребує більш поглибленого вивчення, проведення наукових досліджень у галузі діагностичної компетентності майбутніх корекційних педагогів у процесі професійної підготовки.

Теорія і практика корекційного діагностування дають змогу своєчасно виявити, попередити і подолати порушення розвитку, поведінки і соціалізації дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Протягом останніх років збільшилась кількість дітей із різними вадами розвитку, кожна така дитина гостро потребує корекційної роботи, адже в центрі уваги завжди були проблеми комплексної діагностики. Так, значний внесок у розробку питання комплексної діагностики зробив О. Лурія, який вивчив і започаткував системний підхід у діагностиці. У своїх наукових дослідженнях відомий дослідник не тільки звертав увагу на будову і структуру дефекту, як це робиться у психології, а й обґрунтував доцільність звернення до механізмів вищої психологічної діяльності. Цінним, на наш погляд, є розроблені Н. Полонською, Н. Пилаєвою, М. Максименко, Л. Яблоковою, Т. Ахутіною методи комплексного дослідження для корекційних педагогів. Співробітниками лабораторії було створено і апробовано набір із 30 тестів, уточнено і зафіксовано методичні процедури, способи обробки тестових даних, а також виокремлено нейропсихологічні показники, максимально чутливі до «нейропсихологічних факторів». В Україні значне місце в питанні діагностики і корекції належить науковій праці В. Липи, В. Синьова, проте кількість науково-педагогічних робіт, в яких здійснюється дослідження різних аспектів формування діагностичної компетентності майбутніх корекційних педагогів, є обмеженою. Лише частково ця проблема розглядається в публікаціях А. Колупаєвої, цікаві думки стосовно діагностичної компетентності належать Ч. Ньюкітсьєну. Зазначимо, що останні його дослідження про взаємозв'язок мозку, поведінки, навчання, когнітивних і рухових функцій розкриваються через діагностичну компетентність фахівців, якій він приділяє багато уваги і надає особливе місце в корекційному маршруті. Таким чином, практичний досвід, знання теорії і практики корекційної педагогіки дали змогу дійти остаточного висновку, що нині є нагальною проблемою розв'язання питань корекційної педагогіки, насамперед пов'язаних зі зміцненням діагностичних меж і формуванням діагностичної компетентності майбутніх корекційних педагогів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін. За нашим переконанням, це приверне увагу до основних факторів корекційної діяльності майбутніх педагогів, забезпечить високу якість і глибину наукового пізнання, сформує тісний зв'язок навчання і дослідницької роботи.

Мета статті. Головна мета цієї роботи – визначити та обґрунтувати наукові засади процесу формування діагностичної компетентності майбутніх корекційних педагогів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасним проблемам розвитку корекційної освіти в Україні присвячені наукові дослідження В. Бондаря, В. Синьова, Д. Шульженко, А. Колупаєвої, М. Шеремет та ін. В їхніх роботах акцентується на першочергових завданнях цієї галузі освіти в Україні, і одним із питань є саме формування діагностичної компетентності в майбутніх корекційних педагогів.

Діагностична компетентність представляється як напрям професійної компетентності корекційного педагога. Своєю чергою діагностична діяльність розглядається у професіограмі корекційного педагога як найбільш значуща в контексті загальної компетентності, суттєво забезпечуючи ефективність корекційно-розвивальної діяльності. Проблеми компетентності становлять один із затребуваних векторів досліджень сучасної корекційної педагогіки.

Компетентність (лат. *competens, competentis* – здібний, відповідний) – освічений у визначеній галузі; той, хто має право за власними знаннями чи повноваженнями виконувати або вирішувати «будь-що». Компетентність – це спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання, що дають змогу людині визначити, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності (за А. Семеновою) [7].

Цікаве обґрунтування стосовно визначення компетентності розкрив В. Рибалка: на його думку, в основі компетентності лежить поняття високорозвинутого досвіду – знань, умінь та навичок, необхідних для ефективної діяльності в заданій предметній області. Певною мірою компетентність корелює з академічною обдарованістю і такими поняттями, як ерудиція, енциклопедизм, майстерність, професіоналізм. Компетентність – це потенційна готовність особистості вирішувати задачі зі знанням справи. Вона включає в себе змістовний (знання) та процесуальний (уміння й навички) компоненти і передбачає знання сутності проблеми й уміння її вирішувати. При цьому відбувається постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного застосування цих знань у конкретних умовах, тобто оволодіння оперативними і мобільними знаннями. У світовій освітній практиці поняття «компетентність особистості» виступає як центральне, «вузлове» поняття, оскільки: по-перше, об'єднує в собі інтелектуальну й практичну складову частину освіти, по-друге, в цьому понятті закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, що формується «від результату» («стандарт на виході»), по-третє, «компетентність особистості» має інтегративну природу, оскільки вона вбирає в себе низку одно-

рідних або споріднених знань і досвіду, що належать до широких сфер культури й діяльності [6, с. 115–117].

Вищесказане дає змогу орієнтовно визначити компетентнісну обдарованість за допомогою систем оцінювання успішності навчальної, професійної, інтелектуальної діяльності. Дійсно, незаперечним є факт, коли науковці акцентують на досвіді як пріоритетному адресаті освітнього впливу, насичуючи його знаннями, вміннями, навичками, загалом духовними цінностями. Разом із тим ними неповною мірою враховуються психологічні дані про побудову і функціонування досвіду як особистісного утворення. Досвід не механічно «упаковує» в пам'яті знання, вміння, навички, а перетворює, систематизує відображений поточний матеріал життя таким чином, щоб його можна було б використати в майбутньому (як «досвід минулого»). Цьому сприяє диференційована характеристика досвіду, що запропонована професором О. Лактіоновим. За нашим переконанням, досвід є невід'ємним складником у формуванні діагностичної компетентності майбутніх корекційних педагогів. Таке психопедагогічне, особистісне розуміння досвіду та його розвинутої форми – компетентності – принципово збагачує, персоналізує знання, вміння, навички, зменшує його обмеженість, породжує на його основі важливий центр досягнень майбутніх корекційних педагогів.

Педагогічна практика свідчить про те, що головною метою у формуванні професіоналізму сучасного корекційного педагога є саме компетентність у навчанні, де коло питань, на яких майбутній фахівець добре розуміється не лише під час вивчення предмета, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо. Компетентність у навчанні як характеристика результатів навчання широко використовується в освітніх системах європейських країн, США та Канади. Відомо, що нині проблема компетентісно орієнтованої освіти розглядається такими міжнародними організаціями, як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів, які узагальнили доробки педагогів-практиків, науковців, психологів тощо з усього світу. Міжнародні організації зосереджують зусилля спеціалістів на розробці технології оцінювання компетентностей. Одержані результати мають слугувати, передусім, для моніторингу якості освітніх послуг і рівня навчання, їх відповідності державним стандартам. У досвіді країн, які реалізують компетентнісний підхід до освіти протягом тривалого часу, спостерігаються спільні тенденції щодо розробки певної системи компетентностей у навчанні на різних рівнях змісту. Утворилась певна ієрархія компетентностей у навчанні: ключові надпредметні, або базові, знання спираються на пізнавальні процеси і виявляються в різних контекстах; загальнопредметні знання належать до певної сукупності предметів або освітніх галузей, вони відрізняються високим ступенем узагальненості і комплексності.

Зарубіжні та вітчизняні дослідники (І. Єрмаков, О. Савченко, А. Хуторський) наголошують, що ключові компетентності в навчанні мають рухливу структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення у професійній діяльності майбутніх педагогів [1]. Торкаючись питання стану сформованості діагностичної компетентності корекційних педагогів, треба визначити досить поширену думку плеяди українських науковців і практиків, якими розроблялись теоретичні і прикладні питання запровадження компетентісного підходу в освіту України (О. Савченко, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Трубачова). Зазначимо, що саме опанування теоретичних знань, умінь і навичок щодо діагностичної компетентності майбутніх корекційних педагогів дасть змогу ефективно розв'язувати професійні завдання, створюючи корекційні маршрути дітей з особливими освітніми потребами.

Педагогічна діагностика в умовах сучасності посідає важливе місце в освіті, в якій усвідомлення необхідності і значущості забезпечити повноцінну освіту та реабілітацію дітей у системі корекційної освіти неможливе без діагностики. Термін «діагностика» (від грец. *diagnostikos* – здатний розпізнавати) довгий час був медичним. Проте в сучасному світі він став застосовуватися в різних галузях взагалі та педагогіці зокрема, однак найширше застосування діагностика отримала саме в корекційній педагогіці.

На думку Г. Кумаріної, першим базальним рівнем вивчення дитини має бути педагогічний; і тому корекційні педагоги мають бути професійно підготовлені, щоб проблеми розвитку вчасно побачити і на педагогічному рівні грамотно осмислити. Педагогічна діагностика належить до числа досить складних науково-педагогічних проблем, бо пов'язана з вивченням багатокомпонентної системи, до якої входять суміжні дисципліни, знання яких необхідні у процесі формування діагностичної компетентності майбутніх корекційних педагогів. Діагностична культура корекційного педагога може проявлятися на різних рівнях розвитку фахівця: початковий рівень – діагностична грамотність (достатній рівень наявності теоретичних знань, обізнаність у галузі психології, нейропсихології дітей і деяких способах діагностичного вивчення, досвід здійснення педагогічної діагностики і прагнення

враховувати індивідуальні особливості у взаємодії з дітьми); середній рівень – діагностична компетентність (єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення діагностичного супроводу); високий рівень – діагностична культура (характеризується не тільки глибоким педагогічними та психологічними знаннями, вмінням застосовувати їх на практиці, ефективно і творчо вирішувати складні завдання корекції, навчання і розвитку особистості дитини, але й особистісною зрілістю, сильною мотивацією, ціннісними орієнтаціями, високою моральністю).

Зазначимо, що принцип єдності діагностики і корекції відображає цілісність процесу надання психолого-педагогічної допомоги в розвитку дитини, тому діагностична компетентність – це особливий вид практичної діяльності кожного корекційного педагога.

Принцип діагностичної і корекційної єдності реалізується у двох аспектах: 1) початку здійснення корекційної роботи обов'язково передусе етап прицільного комплексного діагностичного обстеження, що дає змогу виявити характер та інтенсивність труднощів розвитку, зробити висновки про їх можливі причини і на підставі висновку сформулювати цілі та завдання корекційно-розвиваючої програми. Ефективна корекція може бути побудована лише на основі ретельного нейропсихологічного обстеження. Водночас найточніші та глибокі діагностичні дані безглузді, якщо вони не супроводжуються продуманою системою психолого-педагогічних корекційних заходів; 2) реалізація корекційно-розвиваючої програми вимагає від корекційного педагога постійного контролю динаміки змін особистості, поведінки і діяльності дитини, її емоційних станів, почуттів та переживань. Такий контроль дає змогу вносити необхідні корективи до завдань самої програми, методи і засоби психопедагогічного впливу на дитину. Кожен крок у корекції має бути оцінено з точки зору його впливу на дитину з урахуванням кінцевих цілей програми. Аналіз матеріалів дає нам змогу зробити висновок, що контроль динаміки ходу та ефективності корекції вимагає здійснення діагностичних процедур, які пронизують весь процес корекційної роботи і надають педагогу необхідну інформацію та зворотний зв'язок.

Корекційна педагогіка досліджує нові шляхи розвитку діагностики, які уособлюють актуальні напрями майбутньої організації навчання, виховання та корекції дітей з особливостями психофізичного розвитку. Майбутньому корекційному педагогу потрібні поглиблені знання нейропсихологічної діагностики з дослідження психічних процесів за допомогою набору спеціальних проб із метою кваліфікації і кількісної характеристики порушень (стану) вищих психічних функцій (ВПФ) і встановлення зв'язку виявлених дефектів (осо-

бливостей) із патологією або функціональним станом певних відділів головного мозку, або з індивідуальними особливостями морфо-функціонального стану мозку загалом. Для сучасного корекційного педагога професійний рівень володіння нейропсихологічною діагностикою передбачає вивчення таких базових дисциплін: анатомія і фізіологія центральної нервової системи, основи нейропсихології, специфіка основних напрямів сучасної нейропсихології, теоретико-методологічні основи нейропсихології й нейропсихологічної діагностики. Корекційному педагогу треба вивчати принципи побудови нейропсихологічного обстеження і конкретні нейропсихологічні діагностичні методики, правила поєднання нейропсихологічних методик дослідження різних ВПФ.

На думку В. Синьова, корекційна педагогіка корегує (покрощує, виправляє) суттєво ушкоджені біологічно або соціально процеси розвитку людини [11]. Варто зауважити, що відставання дітей у розвитку є важливою та складною проблемою, яка потребує своєчасної діагностики і корекції.

Торкаючись питання формування діагностичної компетентності майбутніх корекційних педагогів, треба згадати досить поширену думку, що нині спеціалістів різного профілю (психологів, педагогів, корекційних педагогів та ін.) у всьому світі турбує неухильне зростання кількості дітей із порушенням психофізичного розвитку, а також дітей, які не можуть впоратися з програмою навчання та вимогами загальноосвітньої школи. На думку дослідників з корекційної освіти, ще в процесі підготовки дітей до школи важливо виявити труднощі в адаптації до шкільного середовища, якщо з'являються або загострюються проблеми, необхідна координація зусиль різних фахівців. Лише в разі її наявності вплив на дитину виявляється не різноспрямованим, а єдиним і узгодженим. Допомогу дитині треба починати надавати якомога раніше, за перших проявів якихось труднощів. Так, дуже поширеним явищем стала діагностика, не підкріплена подальшим коригуванням. На нашу думку, це пов'язано з невеликою кількістю наукових досліджень у галузі корекційної педагогіки, де значне місце відведене діагностичній компетентності і створенню корекційних маршрутів. Варто зазначити, що нерідко зустрічається і така помилка: в разі виявлення в дитини слабкості (несформованості), наприклад, просторових уявлень або процесів програмування і контролю, фахівці починають працювати над корекцією пізнавальної сфери, забуваючи, що будь-яке порушення або несформованість викликають системні зміни і зачіпають не тільки пізнавальний рівень, але й поведінковий, особистісний. Зазначимо, що діагностична компетентність корекційного педагога дасть змогу своєчасно виявити несформованість або неузгодженість різних функціональних

систем дитини за допомогою нейропсихологічного обстеження. Перед сучасним корекційним педагогом стоять два основні завдання: проведення діагностики з метою вироблення стратегії корекції і проведення власне корекційно-розвиваючої роботи у взаємодії з педагогами.

На основі вищезазначеного можна сформулювати основні проблеми: недостатня сформованість діагностичної компетентності майбутніх корекційних педагогів, складність діагностики у дітей у ранньому віці, недостатня кількість методик діагностики і корекції. Практичний досвід, знання теорії і практики корекційної педагогіки дали змогу дійти остаточного висновку, що в державі гостро постало питання розроблення і впровадження концепції розвитку корекційно-педагогічної науки. Цінними, на наш погляд, є такі положення :

- створення історії української корекційної педагогіки;
- розробка загальнодіагностичної теорії та практики в корекційній педагогіці;
- формування діагностичної компетентності в майбутніх корекційних педагогів засобами вивчення професійно орієнтованих дисциплін;
- розробка теоретичних основ і конкретних методик ранніх диференціальних діагностик;
- наукове обґрунтування системи професійної підготовки, системне і якісне підвищення кваліфікації корекційних педагогів;
- розробка сучасних технічних засобів діагностики і корекції.

Висновки і пропозиції. Аналіз наукових матеріалів дає нам право стверджувати, що ефективність формування діагностичної компетентності майбутніх корекційних педагогів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін – поліаспектний та багатовекторний процес, який проходить шлях від знань, умінь, навичок і досвіду завдяки компетентності в навчанні до вищих щаблів діагностичної культури, в якій корекційний педагог у процесі професійної підготовки сформує науковий стиль мислення, де принцип єдності діагностики і корекції, вивчення суміжних дисциплін, застосування інноваційних методів корекції відображає цілісність процесу формування досліджуваного явища.

Таким чином, як показав аналіз джерел із проблеми формування діагностичної компетентності,

нині відбувається активний розвиток авторських діагностичних та корекційних методик. Така динаміка дає надію, що в перспективі діагностична компетентність і розробка корекційних маршрутів перейдуть із сфери авторських розробок на вищий науковий рівень.

Список використаної літератури:

1. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник / за ред. Сохань Л.В., Єрмакова І.Г. та ін. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека освітньої політики / за заг. ред. Овчарук О.В. Київ : «К.І.С», 2004. 112 с.
3. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики. Донецк : Лебідь, 2002. 327 с.
4. Ньюкиктъен Ч. Детская поведенческая неврология. Москва :2019. Т. 2. 337 с.
5. Савченко О. Зміст шкільної освіти на рубежі століть: аналіз етапів розвитку змісту шкіл. освіти. *Шлях освіти*. 2000. № 3. С. 2–7.
6. Рибалка В.В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості: термінологічний словник. Київ, Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 424 с.
7. Словник-довідник із професійної педагогіки / за ред. А.В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 362 с.
8. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
9. Хуторской А. В. Деятельность как содержание образования. *Народное образование*. 2003. № 8. С. 107–114.
10. Єгоров Г.С., Лавриченко Н.М., Мельниченко Б.Ф. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу. Київ : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. 186 с.
11. Синьов В. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: соціально-педагогічна / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. Вип. 15. С. 7–9.

Levina N. The development of diagnostic competence of future correctional teachers in professionally oriented courses: problem statement

The article focuses on the importance of the development of correctional education nowadays. It substantiates the relevance of the development of diagnostic competence of future correctional teachers in learning professionally oriented disciplines. It is proved that the problem can be solved on condition of expansion and amendment of the content of training framework, modernization of forms, methods and techniques of teaching professionally oriented courses to achieve the required level of training and diagnostic competence of future correctional teachers. The article brings to light the issue of the development of diagnostic competence, the author proposes a model of the competence formation, analyzes scholarly approaches to the concept of competence, covers the issues of diagnostic culture of correctional pedagogy at different levels, examines the views of scientists on the content, major structural components and current state of the development of diagnostic competence of future correctional teachers in professionally oriented courses. The author also sees the purpose of the publication in demonstrating the need to form diagnostic competence of correctional teachers, specifically, acquiring profound knowledge and skills in professionally oriented courses, abilities to apply individual approach to each child, create individual correctional routes, and thus meet diagnostic and educational needs.

The need for scientific research in this area is proved by the contradictions, identified on the basis of reference literature analysis and generalization of practices on developing diagnostic competence of correctional teachers. The contradictions outlined are between society's requirements for diagnostic competence and the quality of training of correctional teachers in higher education; awareness in pedagogical science of the importance of the development of diagnostic competence in future correctional teachers in education system and lack of research in this area; personal needs of correctional teachers to increase the level of their diagnostic competence in studying professionally oriented courses.

Key words: *correctional pedagogy, competence, diagnostic competence, correctional teachers.*

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФАСИЛІТАТОРСЬКОЇ ФУНКЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розроблено діагностичний інструментарій для встановлення рівня готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності. Виділено мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-інтелектуальний компоненти готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності та відповідні однойменні критерії цієї готовності. Показниками мотиваційного критерію є наявність у студента позитивної мотивації та пізнавального інтересу до реалізації фасилітаторської функції, сформоване професійне мислення, всебічне і цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність, навички обґрунтування дієвих інструментів мотивування персоналу організації. Когнітивний компонент характеризує знаневий аспект готовності. Когнітивний критерій містить такі показники: сформованість знань про специфіку професійного спілкування менеджера, знання про фасилітацію, фасилітаторську функцію менеджера, методи фасилітації, знання теорій, методів і функцій менеджменту, сучасних концепцій лідерства. Діяльнісний компонент готовності характеризує вміння застосувати набуті знання в професійній діяльності. Діяльнісний критерій містить такі показники: майбутній менеджер демонструє навички взаємодії, лідерства, командної роботи, здатність до аналізу ситуації та здійснення комунікації в різних сферах діяльності організації, здатність до виявлення проблем та обґрунтування управлінських рішень, застосовує методи менеджменту для забезпечення ефективності діяльності організації. Емоційно-інтелектуальний компонент характеризує здатність студента усвідомлювати власні емоції, розуміти і керувати як власними емоціями, так і емоціями інших, застосовувати ці вміння в процесі реалізації фасилітаторської функції. Показниками емоційно-інтелектуального критерію є емпатійність, фасилітативність, емоційний інтелект. Виділено високий, достатній, середній та низький рівні готовності майбутнього менеджера до реалізації фасилітаторської функції, подано їх характеристику за виділеними критеріями та показниками. Показано, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту в експериментальній і контрольній груп переважує низький рівень готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції в професійній діяльності.

Ключові слова: готовність майбутнього менеджера до реалізації фасилітаторської функції, діагностика, критерій, показник, фасилітація, констатувальний експеримент.

Постановка проблеми. Останнім часом дедалі більше дослідників, вивчаючи особливості і методики професійної підготовки фахівців, звертаються до процесів фасилітації. Фасилітація розглядається як процес, група навичок і набір інструментів у поєднанні, що дають змогу ефективно організувати роботу групи, групове обговорення, підвищити ефективність командного вирішення проблем, процесів комунікації та інформаційного забезпечення. Дедалі більшого значення набуває застосування в процесі підготовки фахівців різних спеціальностей методів та технологій, що ґрунтуються на фасилітаційній основі. Аналіз сучасного стану вітчизняної системи вищої професійної освіти показує доцільність використання фасилітаційного підходу до підготовки майбутніх менеджерів, який поєднує застосування викладачами під час вивчення фахових дисциплін методів фасилітації та формування в студентів комплексу здатностей, які забезпечать реалізацію ними фасилітаторської функції в процесі професійної

діяльності. Тому актуальною є проблема діагностики ефективності застосування фасилітаційного підходу, методів і технологій фасилітації в процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В аспекті фасилітації нині вітчизняними науковцями висвітлені зміст, етапи, динаміка фасилітації, формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх психологів, педагогів (Є. Врублевська, О. Галіцан, О. Димова, І. Жижина, М. Казанжи, О. Кондрашихіна, Н. Кошечко, Л. Петровська, Т. Сорочан, О. Фісун, С. Хілько, К. Шевченко та ін.). У контексті нашого дослідження особливе значення мають розвідки, присвячені діяльності викладача-фасилітатора та діагностичним процедурам, пов'язаним з ефективністю фасилітаційних впливів. Так, у дослідженні Н. Кошечко розглянуто функції, мета, дії викладача-фасилітатора в управлінні педагогічними конфліктами закладів вищої освіти [4, с. 28]. Праця І. Кубаревої та М. Поліщук-Ба присвячена фасилітативній діяль-

ності викладача, в ній сформульовані вимоги, яким має відповідати ефективний викладач-фасилітатор [5]. Г. Волошко у своїх дослідженнях застосування фасилітації у вищій школі обґрунтовує фасилітаційний підхід у діяльності викладача як уміння будувати нові стосунки з учнями або студентами, приймаючи право учнів/студентів на вільну самореалізацію і власну експертність, а також компетентне володіння низкою інтерактивних методів і технік [1, с. 99].

Проблемі діагностики фасилітативності присвячена робота М. Казанжи [3], в якій здійснено узагальнення та аналіз методів та методик дослідження фасилітативності, що стосувалися переважно сформованості педагогічної фасилітації та підготовки майбутніх психологів до фасилітаційних впливів. Дослідниця вказує, що в основному вивчення фасилітативності проходило такими шляхами: за допомогою самооціночних методик, через занурення досліджуваного в ситуацію, яка потребує прояву фасилітативності або ж за допомогою експертної оцінки, спостереження або ж комплексу методик, які безпосередньо не спрямовані на вивчення фасилітативності тощо [3, с. 44]. У дослідженні, проведеному О. Галіцан, розроблено діагностичний інструментарій для дослідно-експериментальної роботи з формування педагогічної фасилітації, запропоновано критерії, показники та змістову характеристику рівнів сформованості педагогічної фасилітації майбутніх учителів [2].

Проте відсутні дослідження, присвячені розробці діагностичного інструментарію, за допомогою якого можна здійснити перевірку ефективності формування готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції в професійній діяльності. Отже, незважаючи на інтенсивні дослідження науковців у царині фасилітації та професійної підготовки майбутніх менеджерів, проблема діагностики рівнів підготовки майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції в професійній діяльності є актуальною.

Метою статті є розроблення діагностичного інструментарію для встановлення рівня готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Поняття «готовність» вживається у літературі для визначення її як умови та регулятора діяльності, психологічного стану, установки, наявності в суб'єкта певних потреб, як синтезу властивостей особистості тощо [6, с. 286].

Ми виділили такі компоненти готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-інтелектуальний. Відповідно до визначених компонентів виділено однойменні критерії рівнів сформованості цієї готовності.

Для характеристики рівнів готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності за виділеними критеріями і показниками ми використали програмні результати навчання, подані в стандарті вищої освіти спеціальності 073 «Менеджмент» бакалаврського рівня [9].

Мотиваційний компонент є важливою складовою частиною готовності майбутнього менеджера до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності. Мотиваційний критерій представлений такими показниками: наявність у студента позитивної мотивації та пізнавального інтересу до реалізації фасилітаторської функції, сформоване професійне мислення, всебічне і цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність, навички обґрунтування дієвих інструментів мотивування персоналу організації. Для визначення рівня розвитку мотиваційного компонента готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції ми використали адаптовану методику І. Домбровської «Мотивація навчальної діяльності: рівні і типи» [8]. Також додатково було використано опитувальник Т. Ільїної «Вивчення мотивації навчання у закладі вищої освіти» [7].

Когнітивний компонент готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції характеризує знаннєвий аспект цієї готовності. Когнітивний критерій містить такі показники: сформованість знань про специфіку професійного спілкування менеджера, знання про фасилітацію, фасилітаторську функцію менеджера, методи фасилітації, знання теорій, методів і функцій менеджменту, сучасних концепцій лідерства.

Для визначення рівня розвитку когнітивного компонента готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції можна обчислити когнітивний коефіцієнт K_k за формулою:

$$K_k = \frac{\sum_{i=1}^n R_i}{n \cdot 100}$$

де R_i – рейтинговий бал з i -ї дисципліни, і набуває значень від 1 до n ; n – кількість дисциплін.

Значення когнітивного коефіцієнта визначає належність студента до певного рівня розвитку когнітивного компонента готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції: 0–0,59 – низький рівень, 0,6–0,75 – середній рівень; 0,76–0,89 – достатній рівень, 0,9–1 – високий рівень.

Діяльнісний компонент готовності майбутнього менеджера до реалізації фасилітаторської функції в професійній діяльності характеризує вміння застосувати набуті знання в професійній діяльності. Діяльнісний критерій містить такі показники: майбутній менеджер демонструє навички взаємодії, лідерства, командної роботи, здатність до

аналізу ситуації та здійснення комунікації в різних сферах діяльності організації, здатність до виявлення проблем та обґрунтування управлінських рішень, застосовує методи менеджменту задля забезпечення ефективності діяльності організації.

Досягнення студентом рівня готовності за цим критерієм встановлювалося на основі значення діяльнісного коефіцієнта K_D , який обчислювався за формулою:

$$K_D = \frac{R_1 + R_2}{2 \cdot 100}$$

де R_1 та R_2 – рейтингові бали майбутнього менеджера за першу і другу виробничі практики.

Нами було встановлено рівневі інтервали значень коефіцієнтів: 0–0,59 – низький рівень, 0,6–0,75 – середній рівень; 0,76–0,89 – достатній рівень, 0,9–1 – високий рівень.

Емоційно-інтелектуальний компонент готовності майбутнього менеджера до реалізації фасилітаторської функції в професійній діяльності характеризує здатність студента усвідомлювати власні емоції, розуміти і керувати як власними емоціями, так і емоціями інших, застосовувати ці вміння в процесі реалізації фасилітаторської функції. Емоційно-інтелектуальний критерій містить такі показники: емпатійність, фасилітативність, емоційний інтелект. Діагностика рівня розвитку емоційно-інтелектуального компонента готовності ґрунтувалася на методиці визначення рівня розвитку емоційного інтелекту Н. Холла [10]. За цією методикою респонденти здійснюють самооцінювання п'яти парціальних характеристик: емоційна обізнаність, управління емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей. Для цього використовується спеціальний опитувальник, який містить тридцять питань, аналіз відповідей на які забезпечує визначення рівнів розвитку як парціальних характеристик емоційно-інтелектуального компонента, так і інтегральних рівнів його розвитку. Також була застосована методика визначення доброзичливого ставлення до оточуючих (за шкалою Кемпбелла) [11].

Досягнення студентом рівня готовності за цим критерієм встановлювалося на основі значення емоційно-інтелектуального коефіцієнта K_{ei} , який обчислювався за формулою:

$$K_{ei} = \frac{R}{90}$$

де R – сума балів, набраних майбутнім менеджером у результаті самооцінювання за всіма парціальними характеристиками, 90 – максимальна сума балів за всіма парціальними характеристиками.

Рівневі інтервали значень коефіцієнтів: 0–0,43 – низький рівень, 0,44–0,60 – середній рівень; 0,61–0,77 – достатній рівень, 0,78–1 – високий рівень.

Інтегральний коефіцієнт для кожного рівня визначався за формулою:

$$K_I = \alpha K_k + \beta K_D + \gamma K_{ei}$$

де $\alpha=0,3$, $\beta=0,5$, $\gamma=0,2$ – вагові коефіцієнти для, відповідно, когнітивного коефіцієнта K_k , діяльнісного коефіцієнта K_D та емоційно-інтелектуального коефіцієнта K_{ei} , які визначалися експертами.

Розглянемо характеристику рівнів готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції в процесі професійної діяльності за виділеними критеріями і показниками.

Високий рівень

Мотиваційний критерій: студент демонструє чітко виражену позитивну мотивацію та пізнавальний інтерес до реалізації фасилітаторської функції, сформоване професійне мислення, всебічне і цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність, навички обґрунтування дієвих інструментів мотивування персоналу організації.

Когнітивний критерій: майбутній менеджер демонструє знання про специфіку професійного спілкування менеджера, знання про фасилітацію, фасилітаторську функцію менеджера, методи фасилітації, знання теорій, методів і функцій менеджменту, сучасних концепцій лідерства.

Діяльнісний критерій: майбутній менеджер демонструє фасилітаторські навички взаємодії, лідерства, командної роботи, здатність до аналізу ситуації та здійснення фасилітації та комунікації в різних сферах діяльності організації, здатність до виявлення проблем та обґрунтування управлінських рішень, застосовує методи фасилітації і менеджменту для забезпечення ефективності діяльності організації.

Емоційно-інтелектуальний критерій: майбутній менеджер демонструє емоційну обізнаність, емпатію, здатність усвідомлювати власні емоції, управляти емоціями.

Достатній рівень

Мотиваційний критерій: студент демонструє наявність позитивної мотивації до професії менеджера, сформоване професійне мислення, цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність, має фрагментарні навички мотивування персоналу організації.

Когнітивний критерій: майбутній менеджер демонструє знання про специфіку професійного спілкування менеджера, знання про фасилітацію, фасилітаторську функцію менеджера, методи фасилітації, знання теорій, методів і функцій менеджменту, сучасних концепцій лідерства.

Діяльнісний критерій: майбутній менеджер демонструє фасилітаторські навички взаємодії, лідерства, командної роботи, здатність до аналізу ситуації та здійснення фасилітації та комунікації в окремих сферах діяльності організації, здатність

до виявлення проблем, застосовує окремі методи фасилітації і менеджменту.

Емоційно-інтелектуальний критерій: майбутній менеджер демонструє емоційну обізнаність, здатність усвідомлювати власні емоції, управляти емоціями.

Середній рівень

Мотиваційний критерій: студент демонструє наявність позитивної мотивації до професії менеджера, частково сформоване професійне мислення, фрагментарне уявлення про майбутню професійну діяльність, припускається помилок у мотивуванні персоналу організації.

Когнітивний критерій: майбутній менеджер демонструє знання про фасилітацію, знає окремі методи фасилітації, має фрагментарні знання теорій, методів і функцій менеджменту, сучасних концепцій лідерства.

Діяльнісний критерій: майбутній менеджер припускається помилок у процесі аналізу ситуації та здійснення комунікації, зазнає труднощів у разі потреби виявляти проблеми, застосовує окремі методи фасилітації і менеджменту.

Емоційно-інтелектуальний критерій: майбутній менеджер демонструє емоційну обізнаність, здатність усвідомлювати власні емоції, в критичних ситуаціях не справляється з управлінням емоціями.

Низький рівень

Мотиваційний критерій: у студента відсутня позитивна мотивація до професії менеджера, частково сформоване професійне мислення, він має дифузне уявлення про майбутню професійну діяльність, не вміє мотивувати персонал організації.

Когнітивний критерій: має фрагментарні знання теорій, методів і функцій менеджменту, сучасних концепцій лідерства.

Діяльнісний критерій: майбутній менеджер припускається грубих помилок у процесі аналізу ситуації та здійснення комунікації, не вміє виявляти проблеми, застосовує окремі методи фасилітації і менеджменту за допомогою викладача чи студентів.

Емоційно-інтелектуальний критерій: майбутній менеджер не демонструє емоційну обізнаність, має інтуїтивне уявлення про власні емоції, не вміє керувати емоціями.

Результати застосування запропонованої діагностики до визначення рівнів сформованості

готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції на етапі констатувального експерименту подані в таблиці 1.

Як видно з таблиці 1, і для експериментальної групи, і для контрольної групи на констатувальному етапі експерименту превалує низький рівень готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції в професійній діяльності: для експериментальної групи 78,5% студентів досягли цього рівня: для контрольної групи – 76,9% студентів перебувають на цьому рівні.

Висновки і пропозиції. Виділено мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, інтелектуально-емоційний компоненти готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції в професійній діяльності та відповідні однойменні критерії цієї готовності. Мотиваційний критерій представлений такими показниками: наявність у студента позитивної мотивації та пізнавального інтересу до реалізації фасилітаторської функції, сформоване професійне мислення, всебічне і цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність, навички обґрунтування дієвих інструментів мотивування персоналу організації. Когнітивний компонент характеризує знаннєвий аспект готовності. Когнітивний критерій містить такі показники: сформованість знань про специфіку професійного спілкування менеджера, знання про фасилітацію, фасилітаторську функцію менеджера, методи фасилітації, знання теорій, методів і функцій менеджменту, сучасних концепцій лідерства. Діяльнісний компонент готовності майбутнього менеджера до реалізації фасилітаторської функції в професійній діяльності характеризує вміння застосувати набуті знання в професійній діяльності. Діяльнісний критерій містить такі показники: майбутній менеджер демонструє навички взаємодії, лідерства, командної роботи, здатність до аналізу ситуації та здійснення комунікації в різних сферах діяльності організації, здатність до виявлення проблем та обґрунтування управлінських рішень, застосовує методи менеджменту для забезпечення ефективності діяльності організації. Емоційно-інтелектуальний компонент характеризує здатність студента усвідомлювати власні емоції, розуміти і керувати як власними емоціями, так і емоціями інших, застосовувати ці вміння в процесі

Таблиця 1

Готовність майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції на констатувальному етапі експерименту (%)

Рівень	Контрольна група (n=26)	Експериментальна група (n=28)
Низький	76,9	78,5
Середній	15,4	17,9
Достатній	7,7	3,6
Високий	0	0

реалізації фасилітаторської функції. Показниками емоційно-інтелектуального критерію є емпатійність, фасилітативність, емоційний інтелект. Виділено високий, достатній, середній та низький рівні готовності майбутнього менеджера до реалізації фасилітаторської функції, подано їх характеристику за виділеними критеріями та показниками. Показано, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту в експериментальній і контрольній груп превалює низький рівень готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції в професійній діяльності.

Основним напрямом продовження дослідження є застосування розробленого діагностичного інструментарію для перевірки ефективності структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності в педагогічному експерименті.

Список використаної літератури:

1. Волошко Г. Фасилітативний підхід у діяльності викладача як сучасний напрям реформування вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. Вип. 9 (63). С. 96–105.
2. Галицан О.А. Критеріальне забезпечення дослідно-експериментальної роботи з формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія*. Донецьк : ДонНТУ, 2009. Вип. 6 (160). URL: <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/11061/4/galican.pdf>
3. Казанжи М.Й. Особливості діагностики фасилітативності. *Наука і освіта*. 2015. № 3. С. 41–47.
4. Кошечко Н. Фасилітація як інноваційна технологія управління педагогічними конфліктами у закладах вищої освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2018. Вип. 2(8). С. 24–29.
5. Кубарева І.В., Поліщук-Ба М.Ю. Фасилітація у навчальному процесі: особливості та передумови імплементації. *Інновації в бізнес-освіті* : збірник матеріалів II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 18. 11. 2016 р., м. Київ / редкол.: О.В. Востряков (голова) [та ін.]. Київ : КНЕУ, 2016. С. 49–51. URL: <http://ibe.kneu.org>.
6. Мазур Н. Поняття «готовності» та визначення структурних компонентів готовності майбутніх вчителів інформатики. *Наукові записки Кіровоградського держ. пед. ун-у імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки*. 2013. Вип. 121(2). С. 285–289.
7. Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной. *Тестотека*. URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html>
8. Мотивация учебной деятельности: уровни и типы. Разработка И.С. Домбровской. *Тестотека*. URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/21.html>
9. 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>
10. Тест Н. Холла для визначення рівня емоційного інтелекту. Кузня кадрів. URL: <http://kadry.co/test-holla/>
11. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : Учебное пособие. Москва : Издательство Института Психотерапии, 2005. С. 490.

Lutsenko E. Diagnostics of readiness of future managers to implement the facilitation function in professional activities

Diagnostic tools to estimate the level of readiness of future managers to realize the facilitator function in professional activity are developed in the article. The such components as motivational, cognitive, practical, emotional and intellectual were defined as crucial in readiness of future managers to realize the facilitator function in professional activity and corresponding criteria of this readiness are distinguished. Indicators of motivational criterion include the student's positive motivation and cognitive interest in the implementation of the facilitator function, developed professional thinking, comprehensive and holistic understanding of future professional activity as well as skills of argumentation of effective tools to motivate the organization's staff. The cognitive component characterizes the knowledge aspect of readiness. Cognitive criterion contains the following indicators: the formation of knowledge about the peculiarities of manager professional communication, knowledge of facilitation, the facilitator function of the manager, methods of facilitation, knowledge of theories, methods and functions of management, modern concepts of leadership. The practical component of readiness characterizes the ability to apply the knowledge acquired in a professional activity. The performance criterion contains the following indicators: ability to demonstrates the skills of interaction, leadership, teamwork, the ability to analyze the situation and communicate in various areas of the organization, the ability to identify problems and justify management decisions, apply management methods to ensure the effectiveness of the organization. The emotional and intellectual component identifies the students' ability to be aware of their own emotions, to understand and manage both their own emotions and the emotions of others,

to apply these skills in the process of realization of the facilitator function. Empathy, facilitation, and emotional intelligence are considered to be the indicators of emotional and intellectual criteria. High, sufficient, medium and low level of readiness of the future manager for realization of the facilitator function are highlighted, their characteristics are given according to the selected criteria and indicators. It is shown that at the ascertaining stage of pedagogical experiment in the experimental and control groups the low level of readiness of future managers for realization of the facilitator function in professional activity prevails.

Key words: *readiness of a future manager to realize the facilitator function, diagnostics, criterion, indicator, facilitation, ascertaining experiment.*

С. А. Мамиченкоаспірант кафедри педагогіки
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

СИСТЕМНИЙ І КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХОДИ – МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ КОНКУРЕНТНИХ ВІДНОСИН У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ БІЗНЕС-АДМІНІСТРУВАННЯ

Висвітлено суть та особливості системного й компетентнісного підходів – методологічної основи формування культури конкурентних відносин у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування. Визначено, що формування культури конкурентних відносин у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування є структурним компонентом загальної системи професійної підготовки профільних фахівців у вищій школі, відповідно, має властивості педагогічної системи: її внутрішній зміст визначається логікою педагогічного процесу і включає в себе мобілізаційний, змістовно-координаційний, процесно-моделюючий і контрольно-корегуючий компоненти; структурним елементом є педагогічна задача, вирішення якої відбувається на різних етапах і стадіях процесу; цілісність системи забезпечується наявністю різноспрямованих зв'язків: прямих, зворотних, паралельних тощо. Отже, процес формування культури конкурентних відносин у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування необхідно розглядати як педагогічну систему, що характеризується цілісністю, змістовністю і взаємозв'язками елементів. Встановлено, що компетентнісний підхід розглядає вищу освіту як умову вирішення питань, незалежно від їх складності, спираючись на знання, якими володіє людина. Цей підхід акцентує на результаті освіти, причому цей результат розуміється не як сума різних інформацій, а здатність фахівця самостійно діяти в проблемних життєвих ситуаціях, тобто володіти життєвою компетентністю. Обґрунтовано, що компетентність майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування можна визначити як наявність умінь, знань та навичок в їх синергетичному взаємозв'язку та взаємозалежності, сформованих на базі загальної освіти, здатність до їх постійного оновлення, а також особисті якості індивіда, які з набуттям досвіду використовуються під час професійної діяльності. До основних компетенцій належать інтегральна компетентність, загальні компетентності, спеціальні (фахові, предметні) компетентності. У висновках наголошується: освіта покликана забезпечувати інтеграцію України в світові економічні та культурні структури, що вимагає науково-теоретичного обґрунтування прогресивних педагогічних технологій і застосування методологічних підходів для організації професійної підготовки майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування; пріоритетними освітніми напрямками розвитку освіти слугують системний і компетентнісний підходи; системний і компетентнісний підходи є методологічною основою процесу формування культури конкурентних відносин у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування, нами було розглянуто зміст і суть цих підходів. Це дало розуміння відбору якісних напрямів побудови навчального процесу у вищій школі для підготовки майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування.

Ключові слова: методологія, методологічний підхід, системний підхід, компетентнісний підхід, компетентність, компетенції майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування.

Постановка проблеми. Висококваліфіковані фахівці з бізнес-адміністрування, або бізнес-менеджери, є важливим інструментом налагодження сучасного ринкового виробництва, формування конкурентоспроможного виробничого середовища. Підготовка таких фахівців – початкова вимога сучасної ринкової економіки. На фахівців із бізнес-адміністрування, незалежно від галузевої специфіки, покладаються досить важливі функції, оскільки їх робота передбачає управління підприємствами, державними установами, бюджетними організаціями, окремими бізнес-напрямами чи проєктами, громадськими організаціями, політичними партіями та іншими формуваннями. З огляду на це система підготовки фахівців із бізнес-адміністрування має бути актуальною,

сучасною, дієвою, функціональною, адаптивною, оскільки від цього залежатиме якість роботи майбутнього фахівця на майбутній посаді та результативність функціонування керованої структури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми методології педагогіки як теорії методів науково-педагогічного дослідження, як основи професійної підготовки майбутніх фахівців різних напрямів висвітлювались у працях І.В. Андрощук [1], О.І. Гури [2], О.І. Жилиної [4], Р.А. Кубанова [7], О.В. Овчарук [10] та ін. Проте вирішення завдання модернізації вищої освіти пов'язано з необхідністю переосмислення її мети та результату, модернізацією змісту, оптимізацією методів та технологій організації навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим виникає потреба дослідити сутність систем-

ного й компетентнісного підходів та їх роль у підвищенні ефективності навчально-виховного процесу в майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування.

Метою статті є аналіз сутності та особливостей системного й компетентнісного підходів – методологічної основи формування культури конкурентних відносин у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування.

Виклад основного матеріалу. Методологію в педагогіці розглядають як «сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання і перетворення дійсності» [13, с. 147]. До методологічних основ у сучасній науці прийнято зараховувати підходи.

На думку Е.В. Яковлева, в наукових дослідженнях «підхід» розглядається як складне явище, що являє собою комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур та механізмів у пізнанні та практиці. Ми, погоджуючись з автором, бачимо методологічну роль підходів у поданні сукупності узагальнених наукових положень із досліджуваної теми, характеристик різних напрямів її дослідження і в організації діяльності самого дослідника [15, с. 41]. Отже, методологічний підхід – це коли на базі емпіричних і теоретичних досліджень формулюються загальні принципи і методи дослідження педагогічних явищ, побудови теорії.

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці накопичено достатній досвід реалізації різних підходів: діяльнісного, системного, синергетичного, компетентнісного, особистісного, полісуб'єктного (діалогічного), культурологічного тощо. Останнім часом дослідники активно використовують складові підходи: системно-діяльнісний, системно-технологічний, контекстно-діяльнісний тощо.

Ми вважаємо, що доцільно використовувати в нашому дослідженні кілька методологічних підходів, а саме: системний і компетентнісний. Обґрунтуємо свій вибір. З огляду на те, що немає універсального підходу, здатного вирішити одночасно всі дослідницькі завдання, а також те, що в кожного з підходів є свої сильні і слабкі сторони, необхідно використовувати кілька підходів.

Вибір саме системного і компетентнісного і підходів також зумовлений низкою причин. Оскільки однією з головних цілей нашого дослідження є розробка системи формування культури конкурентних відносин у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування, ми вважаємо логічним використовувати системний підхід, який допоможе оптимально спроектувати педагогічну систему. З іншого боку, компетенції фахівця – це складні професійно-індивідуальні новоутворення, що на основі міждисциплінарної інтеграції здобутих знань, соціального, професійного та особистого досвіду, сформованих умінь і навичок, особистісних якостей зумовлюють готовність та здатність людини до успішного виконання різних видів професійної діяльності. У професійному вимірі – це система знань, вмінь і

навичок, які здобула особа на кожному етапі неперервної професійної освіти (головне завдання навчання у ЗВО). Отже, загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях життєдіяльності. Підхід передбачає пріоритетну орієнтацію на цілі – вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію та розвиток індивідуальності. У такому разі впровадження компетентнісного підходу в професійній освіті є фундаментом формування компетентного фахівця, який володіє культурою професійної діяльності.

Таким чином, системний підхід забезпечить нам змогу розглядати досліджуваний нами феномен формування культури конкурентних відносин у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування як цілісну систему з окремими властивостями, елементами та взаємозв'язками. Доповнює його інструментарій компетентнісного підходу, що дасть змогу вивчити змістовне наповнення спроектованої педагогічної системи та ймовірність застосування її на практиці.

У своїй роботі ми приєднуємося до думки тих учених, які бачать ключову роль методологічного підходу в представленні узагальнених наукових положень із досліджуваної проблематики. Далі представимо результати застосування кожного з підходів до вирішення проблеми формування культури конкурентних відносин у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування.

Системний підхід є загальнонауковою основою, що орієнтує нас підходити до досліджуваних явищ життя як до системи. Зокрема, система являє собою «певний порядок, форму організації чого-небудь» [9, с. 719]; а система педагогічна – це «сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями» [5, с. 136]. Р.А. Кубанов зазначає, що універсальність категорій «система», «елемент», «структура», які в сукупності характеризують системний підхід, дає змогу їх використовувати для різних об'єктів пізнання, зокрема явищ педагогічного характеру [7, с. 15].

За переконанням А.І. Жильної, прийнявши системний підхід як методологічну основу дослідження будь-якої педагогічної системи, необхідно встановити відповідність системних властивостей освітньої системи потребам суспільства. «Системний підхід – це, насамперед, сукупність методів пізнання (системний аналіз, системне програмування, системне проектування та ін.), дослідження і конструювання дійсності, спосіб опису і пояснення природи аналізованих або

штучно створюваних об'єктів або їх моделей» [4, с. 15]. Саме тому він дає змогу досліджувати кожен компонент системи професійної підготовки майбутнього фахівця, сукупність структурних зв'язків між окремими елементами системи, визначати функції елементів системи й механізми їх функціонування, побудувати модель і систематизувати педагогічні умови щодо якісної підготовки фахівця тощо. При цьому системоутворювальними чинниками мають бути ідеї, елементи та принципи системного підходу: професійна спрямованість, науковість, систематичність, індивідуалізація, активність студентів, академічне співробітництво, єдність структурних елементів навчання й виховання, технологізація в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Як зазначає І.В. Андрощук, цінність системного підходу визначається тим, що він орієнтує процес вищої освіти на розкриття цілісності її компонентів і механізмів, які її забезпечують, виявлення різноманітних типів зв'язків складних процесів і зведення їх в єдину цілісну систему [1, с. 8].

У процесі теоретико-методологічного аналізу ми з'ясували, що системними характеристиками будь-якого досліджуваного феномена (а в нашому випадку це «формування культури конкурентних відносин у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування») є елемент, компонент, зв'язки та системоутворювальні чинники.

Далі розглянемо ці характеристики стосовно нашої проблеми дослідження. По-перше, варто зазначити, що формування культури конкурентних відносин у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування є структурним компонентом загальної системи професійної підготовки профільних фахівців у ЗВО. По-друге, цей феномен має характеристики, що характерні для будь-якої педагогічної системи, а саме: відкритість, гнучкість, керованість, безперервний розвиток, варіативність тощо. По-третє, з огляду на те, що досліджуваний феномен є компонентом системи професійної підготовки майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування у ЗВО, відповідно, має властивості педагогічної системи: 1) її внутрішній зміст визначається логікою педагогічного процесу і включає мобілізаційний, змістовно-координаційний, процесно-моделюючий і контроль-корегуючий компоненти; 2) структурним елементом є педагогічна задача, рішення якої відбувається на різних етапах і стадіях процесу; 3) цілісність системи забезпечується наявністю різноспрямованих зв'язків: прямих, зворотних, паралельних тощо.

Отже, процес формування культури конкурентних відносин у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування ми розглядаємо як педагогічну систему, що характеризується цілісністю, змістовністю і взаємозв'язками елементів.

Далі розглянемо компетентнісний підхід. Головним напрямом розроблення проблеми підготовки майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування у вищій освіті є узагальнення конкретно-емпіричного досвіду сумісної діяльності учасників цього процесу за крайньої абсолютизації його психологічного й суб'єктивно-особистісного аспектів. Головна мета – формування компетентності в майбутнього фахівця.

Ідея компетентнісного підходу – одна з відповідей на питання, який результат освіти необхідний особистості і сучасному суспільству. У процесі розв'язання цього завдання вирішується проблема формування професійної компетентності фахівця, що передбачає посилення практичної спрямованості освіти за умови збереження її фундаментальності. Компетентнісний підхід включає два поняття – «компетентність»/«компетенція». Т.М. Сорочан стверджує, що компетенція – це повноваження професіонала на певній посаді, а компетентність – це загальна здатність до їх реалізації у професійній діяльності [14, с. 23].

У наукових дослідженнях європейської системи освіти компетентність трактується дослідниками як спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [10, с. 7]. На думку В.І. Маслової, компетентність виявляється в готовності людини на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань, кращого досвіду, наближення до світових вимог і стандартів. Компетентність є поєднанням такого рівня науки і практики в діяльності конкретної людини, який дає їй змогу постійно забезпечувати високий кінцевий результат, досягати ефективної організації особистої й колективної праці та є результатом ґрунтовної базової підготовки, творчої діяльності [8, с. 82]. О.І. Гура вважає, що компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Тобто компетенцію варто розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки особистості, а компетентність – як її реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності [2, с. 4–9].

Зважаючи на наведені трактування терміна «компетентність», можна побачити, що більшість стосується досить широкого кола професійних умінь та навичок фахівців, що повною мірою володіють ними і здатні професійно виконувати поставлені завдання, спрямовані на управління підприємством певної галузі. Це визначення дає змогу зрозуміти, що під час підготовки фахівців закладам вищої освіти треба орієнтуватись на певну галузеву специфіку. Разом із тим є важливіші чинники, які варто враховувати під час формування вмінь і навичок майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування.

Ми погоджуємося з думкою Г.І. Євтушенко і В.І. Куценко, що поширення та проникнення різних загальних та специфічних тенденцій розвитку світової економіки забезпечує специфіку менеджменту на підприємствах та породжує необхідність вирішення різнопланових завдань. Ці обставини вимагають зміни та пристосування освітніх програм із підготовки майбутніх фахівців для формування їх професійної компетентності. Надалі вимоги до управління підприємствами постійно зростатимуть, що в теперішніх умовах потребує забезпечення передумов до розвитку професійної компетентності фахівців, здатних аналітично та творчо мислити, впроваджувати інноваційні розробки, раціонально вирішувати поставлені завдання [3, с. 15].

На нашу думку, загалом компетентність можна визначити як наявність умінь, знань та навичок в їх синергетичному взаємозв'язку та взаємозалежності, сформованих на базі загальної освіти, здатність до їх постійного оновлення, а також особисті якості індивіда, які з набуттям досвіду використовуються під час професійної діяльності.

Розглянемо деякі приклади компетенцій світових стандартів (базові типи компетенцій). Дослідження, представлене компанією SHL, зводить разом особистісні фактори і фактори умінь для оцінки компетенцій та їх впливу на результати роботи. Використання схеми компетенцій розвиває більш сучасне розуміння факторів, що лежать в основі показників ефективності роботи. Таким чином, співробітники компанії SHL виділили вісім компетенцій, які є головними описовими характеристиками співробітників: лідерство та прийняття рішень; підтримка та кооперація; інтерактивна комунікація та вплив; аналіз та інтерпретація; креативність і стратегічне мислення; організованість і старанність; адаптація та гнучкість; орієнтація на результат бізнесу та дієздатність [12].

Модель S. Whiddett & S. Hooleyforde виділяє такі типи компетенцій: розвиток бізнесу (особистий розвиток, генерування й обґрунтування ідей); досягнення результатів (планування, чіткість менеджменту, постановка цілей); аналіз – робота з інформацією (аналіз і прийняття рішень); люди (робота в команді, вплив, керування відносинами). Модель Society for Human Resource Management виділяє такі типи компетенцій: знання бізнесу; персональна дієздатність; стратегічний внесок; практичні навички та володіння технологіями менеджменту [6, с. 4].

Аналіз психолого-педагогічних праць показує, що в наукових дослідженнях розглядаються різні види компетентності: ключові (у складі ціннісно-сміслових, соціально-трудова і особистісного удосконалення), загальнопредметні, предметні, загальнопрофесійні, психологічна, спеціальна, інтелектуальна, інформаційно-комунікативна,

вищі, спеціально-педагогічна, науково-педагогічна, методична, управлінська, дидактична, дослідницька, творча, етична, міжкультурна, полікультурна, білінгвальна, подвійна, інформаційна, загальнокультурна тощо [11, с. 151–152].

Варто підкреслити, що аналіз моделей компетенцій, запропонований різними вченими, свідчить про відсутність чітко сформованих необхідних якостей майбутнього професіонала навіть на теоретичному рівні. На нашу думку, об'єднавши результати досліджень, можна виділити найважливіші компетенції, які висуває нині ринок для фахівців із бізнес-адміністрування:

1) *інтегральна компетентність*: здатність розв'язувати складні, спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері управління або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів менеджменту та економіки, характеризується комплексністю і невизначеністю умов;

2) *загальні компетентності*: здатність проведення досліджень на відповідному рівні; здатність спілкуватися з представниками різних професійних груп та в міжнародному контексті; навички використання інформаційно-комунікаційних технологій для пошуку, оброблення, аналізу інформації з різних джерел та прийняття рішень; здатність організовувати та мотивувати людей різних національностей рухатися до спільної мети, працювати в команді; здатність діяти на основі етичних міркувань, соціально відповідально і свідомо; вміння виявляти та вирішувати проблеми, генерувати нові ідеї; здатність до абстрактного мислення, пошуку, опрацювання, аналізу, синтезу та встановлення взаємозв'язків між явищами та процесами; здатність забезпечити безпечні умови праці та цивільний захист;

3) *спеціальні (фахові, предметні) компетентності*: вміння обирати та використовувати концепції, методи та інструментарій фінансового менеджменту, у тому числі відповідно до міжнародних стандартів; встановлювати критерії, за якими організація визначає подальші напрями розвитку, розробляти і реалізовувати стратегії та плани; здатність до саморозвитку, навчання впродовж життя та ефективного самоменеджменту; здатність до ефективного використання та розвитку людських ресурсів в організації; вміння створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління територіально віддаленими філіями та суб'єктами, із застосуванням різноманітних сучасних трафіків; навички формування та демонстрації лідерських якостей; здатність розробляти проекти та управляти ними, виявляти ініціативу та підприємливість; здатність використовувати психологічні технології роботи з персоналом; здатність аналізувати й структурувати проблеми організації, ухвалювати управлінські рішення та забезпечувати умови їх реалізації; здатність до управління організацією,

її змінами; вміння застосовувати основи педагогіки і психології в навчально-виховному процесі в закладах вищої освіти; знання основних сучасних положень фундаментальних наук стосовно походження, розвитку та будови організації, здатність їх застосовувати для формування світоглядної позиції; вміння застосовувати технології розвитку і бізнес-реінжинірингу, генерувати нові ідеї.

Таким чином, компетентнісний підхід розглядає вищу освіту як умову вирішення питань незалежно від їх складності, спираючись на знання, якими володіє людина. Цей підхід акцентує на результаті освіти, причому цей результат розуміється не як сума інформацій, а здатність фахівця самостійно діяти в різних проблемних життєвих ситуаціях, тобто володіти життєвою компетентністю. Зокрема, компетентність майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування можна визначити як наявність умінь, знань та навичок в їх синергетичному взаємозв'язку та взаємозалежності, сформованих на базі загальної освіти, здатність до їх постійного оновлення, а також особисті якості індивіда, які з набуттям досвіду використовуються під час професійної діяльності. До основних компетенцій зараховуємо інтегральну компетентність, загальні компетентності, спеціальні (фахові, предметні) компетентності.

Висновки і пропозиції. Усе вищезазначене дає змогу зробити такі висновки: 1) освіта покликана забезпечувати інтеграцію України в світові економічні та культурні структури, що вимагає науково-теоретичного обґрунтування прогресивних педагогічних технологій і застосування методологічних підходів для організації професійної підготовки майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування; 2) пріоритетними освітніми напрямками розвитку освіти слугують системний і компетентнісний підходи; 3) системний і компетентнісний підходи є методологічною основою процесу формування культури конкурентних відносин у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування.

У подальших дослідженнях планується надати методіку формування культури конкурентних відносин у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування.

Список використаної літератури:

1. Андрощук І.В. Реалізація системного підходу в навчальному процесі як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 7. С. 8–14.
2. Гура О.І. Професійні компетенції та професійна компетентність педагога вищої школи: порівняльний аналіз понять. *Наука і сучасність* : збірник наук. праць Націон. педаг. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2006. Том 54. С. 3–12.

3. Євтушенко Г.І., Куценко В.І. Формування менеджера, як фахівця: проблеми та перспективи. *Науковий вісник НУДПС України*. 2012. № 1. С. 12–21.
4. Жилина А.И. Системный подход как методология педагогического исследования. *Человек и образование: академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования*. 2007. № 10–11. С. 15–20.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. Москва : Издательский центр «Академия», 2005. 176 с.
6. Красноручький О.О., Колпаченко Н.М., Смигунова О.В. Методики навчання менеджерів у міжнародних корпораціях: переваги та проблеми застосування. *Вісник Харківського національного технічного університету сільськогосподарства імені Петра Василенка: економічні науки*. 2016. Вип. 171. С. 3–8.
7. Кубанов Р.А. Методологічні засади використання системного підходу в дослідженні якості професійної підготовки студентів вищого навчального закладу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : збірник наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. Вип. 49. С. 13–18.
8. Маслов В.І. Принципи менеджменту в установах освіти. *Освіта і управління*. 1997. № 1. С. 80–87.
9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. 100 000 слов, терминов и выражений. Серия «Новые словари». Москва : «Мир и Образование», 2015. 1376 с.
10. Овчарук О.В. Ключові компетентності: Європейське бачення. *Управління освітою*. 2004. № 2. С. 6–9.
11. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання ; НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. Київ : Видавничий Дім «ЕКМО», 2012. 362 с.
12. Скирманов В. Восемь компетенций SHL. *Кадровый менеджмент*. 2006. № 1. URL: <http://www.management.com.ua/hrm/hrm139.html>.
13. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. Москва : Академия, 2003. 480 с..
14. Сорочан Т.М., Данильєв А.О., Дьяченко Б.А., Рудіна О.М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня : монографія. Луганськ : СПД Резніков В.С., 2013. 524 с.
15. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. Москва : ВЛАДОС, 2006. 239 с.

Mamychenko S. Systemic and competency-based approaches are the methodological basis for the formation of a culture of competitive relations among future business administration specialists

The essence and features of system and competence approaches – methodological basis of formation of culture of competitive relations at future experts in business administration are covered. It is determined that the formation of a culture of competitive relations in future specialists in business administration is a structural component of the general system of professional training of specialized specialists in higher education, respectively, has the properties of pedagogical system: its internal content is determined by the logic of pedagogical process, process-modeling and control-correcting components; the structural element is a pedagogical task, the solution of which occurs at different stages and stages of the process; the integrity of the system is ensured by the presence of multidirectional connections: direct, inverse, parallel, etc. Thus, the process of forming a culture of competitive relations in future professionals in business administration should be considered as a pedagogical system characterized by integrity, content and relationships of elements. It is established that the competence approach considers higher education as a condition for solving problems, regardless of their complexity, based on the knowledge possessed by a person. This approach focuses on the result of education, and this result is not understood as the sum of different information, but the ability of the specialist to act independently in problematic life situations, ie to have life competence. It is substantiated that the competence of future business administration specialists can be defined as the presence of skills, knowledge and skills in their synergetic relationship and interdependence, formed on the basis of general education, the ability to constantly update them, as well as personal qualities of an individual. used in professional activities. The main competencies include: integrated competence, general competencies, special (professional, subject) competencies. The conclusions emphasize: education is designed to ensure the integration of Ukraine into the world economic and cultural structures, which requires scientific and theoretical justification of advanced pedagogical technologies and the application of methodological approaches to the training of future professionals in business administration; priority educational directions of education development are: system and competence approaches; system and competence approaches are the methodological basis of the process of forming a culture of competitive relations in future business administration specialists; we considered the content and essence of these approaches. This gave an understanding of the construction of the educational process in higher education to train future professionals in business administration.

Key words: *methodology, methodological approach, systematic approach, competency-based approach, competence, competencies of future business administration specialists.*

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.30>**Н. М. Мирончук**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ПРОЄКТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ КОНТЕКСТНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкривається процедура проєктування організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності. Зазначено, що проєктування організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів передбачає об'єктивний аналіз проблеми, експертне оцінювання та розробку організаційно-педагогічного інструментарію їх реалізації. Названо критерії добору експертів: викладання за освітньою програмою підготовки майбутніх викладачів вищої школи, стаж роботи в закладі вищої освіти, наявність наукового ступеня, наявність публікацій ьз підготовки магістрів, зацікавленість в експертизі. Обґрунтовано кількість осіб експертної групи, обраховано коефіцієнт згоди експертів, вміщено розрахункові таблиці.

На основі аналізу наукових праць, завдань дослідницької роботи, вивчення практики підготовки здобувачів вищої освіти в магістратурі сформовано перелік організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності з урахуванням таких аспектів: особистісного, діяльнісного, соціального та методичного. Зроблено висновок, що вибір організаційно-педагогічного інструментарію зумовлений такими чинниками, як мета, завдання дослідницької роботи, особливості підготовки студентів магістратури, специфіка та сутнісні ознаки компетентності самоорганізації, ресурсні можливості освітньо-професійного середовища закладу вищої освіти, особливості викладацької педагогічної праці. Підкреслено важливу роль контекстів самоорганізації майбутніх викладачів у професійній діяльності. Названо оптимальні форми та методи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності. Важливу роль відведено вивченню навчальної дисципліни «Основи самоорганізації у професійній діяльності». Визначено етапи формувальної роботи: мотиваційно-цільовий, когнітивно-процесуальний, контрольний-рефлексивний.

Ключові слова: контекстна підготовка, самоорганізація, компетентність самоорганізації, викладач вищої школи, професійна діяльність, організаційно-педагогічні умови, організаційно-педагогічний інструментарій.

Постановка проблеми. Розв'язання педагогічного завдання формування компетентності самоорганізації в майбутніх викладачів вищої школи в процесі контекстної підготовки потребує застосування прогностувальних та конструктивно-організаційних дій зі створення відповідних умов (соціальних, психологічних, матеріальних та ін.), врахування обставин, ситуацій, вибору конкретних методів, прийомів, засобів, які найбільш повно відображають об'єктивні можливості формувального педагогічного впливу з огляду на суб'єктивні характеристики здобувачів вищої освіти. Отже, проєктування організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи передбачає об'єктивний аналіз проблеми, експертне оцінювання та розробку організаційно-педагогічного інструментарію їх реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий пошук організаційно-педагогічних умов реалізації поставлених дослідницьких завдань

здійснюється в напрямках: підготовки здобувачів вищої освіти в умовах магістратури (С. Вітвицька [1]), психолого-педагогічної підготовки викладача вищої школи (О. Гура [2], В. Кравченко [3] та ін.), формування в здобувачів вищої освіти умінь самоорганізації (Н. Башавець [4, с. 19], О. Тесленков [5], А. Яворський [6] та ін.). Аналіз та критичне осмислення обґрунтованих у працях умов наряду з дослідженнями практики підготовки здобувачів вищої освіти становлять підґрунтя для формування переліку організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності, до яких було застосовано експертну оцінку.

Метою статті є опис процедури проєктування та визначення значущості організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності із застосуванням експертної оцінки.

Виклад основного матеріалу. Сутність організаційно-педагогічних умов контекстної під-

готовки майбутніх викладачів вищої школи полягає в синтезі об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, які сприяють розв'язанню проблеми формування в магістрантів компетентності самоорганізації в професійній діяльності.

Виокремлення організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності відбувалося на основі розуміння специфіки діяльності викладача ЗВО, динамічних умов розвитку сфери вищої освіти й з урахуванням загальнокультурного розвитку майбутніх викладачів, рівня сформованості в них компетентності самоорганізації, потреби й самомотивації в особистісному і професійному зростанні та включало три етапи: розробку опитувальника, вибір експертів, здійснення якісної експертної оцінки із застосуванням кількісних показників.

З огляду на аналіз поданих вище наукових праць щодо підготовки студентів магістратури, формування навичок самоорганізації у майбутніх фахівців, а також завдання дослідницької роботи було сформовано перелік організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності з урахуванням таких аспектів: особистісного, діяльнісного, соціального та методичного (рис. 1).

Вибір організаційно-педагогічних умов здійснювався методом експертного оцінювання. Кількість експертів було визначено за формулою, запропонованою Г. Азгальдовим [7, с. 65] для групи експертів, яка формується вперше:

$$N = \frac{t_{\alpha}^2}{\varepsilon_1^2},$$

де N – кількість експертів, t_{α} – табличний аргумент, ε_1^2 – гранично допустима відносна похибка

(задається до початку експертного оцінювання). За таблицею визначаємо, що для здійснення експертної оцінки з довірливою ймовірністю на рівні 95% й абсолютною похибкою 0,5% потрібно 15 експертів. Добір експертів здійснювався з урахуванням таких критеріїв: викладання за освітньою програмою підготовки майбутніх викладачів вищої школи, стаж роботи в закладі вищої освіти, наявність наукового ступеня, наявність публікацій із підготовки магістрів, зацікавленість в експертизі.

Експерти встановлювали вагомість і числові значення коефіцієнтів вагомості організаційно-педагогічних умов. Визначення розмаху шкали оцінювання здійснювалося за допомогою формули [8, с. 189]:

$$d = \Delta Q \sqrt{\frac{N(1-\alpha)}{\varphi}},$$

де d – розмах шкали оцінок експертів, ΔQ – задане значення похибки колективної експертної оцінки (здебільшого $\Delta Q=1$), α – довірлива ймовірність, φ – коефіцієнт, що залежить від α , N – кількість експертів.

Обчислимо числове значення розмаху шкали оцінювання при $\alpha \in [0,95; 0,95]$, $\varphi \approx 0,1$, $N=15$.

$$d = 1 \sqrt{\frac{15(1-0,95)}{0,1}} = \sqrt{7,5} \approx 3.$$

Це зумовило використання такої шкали для встановлення рівнів значущості й доцільності упродовження організаційно-педагогічних умов для формування компетентності самоорганізації в майбутніх викладачів вищої школи: 4 – оптимальний, 3 – достатній, 2 – посередній, 1 – маловагомий.

Для оцінки ступеня узгодженості думок експертів було обраховано коефіцієнт конкордації (згоди експертів) за формулою [9]:

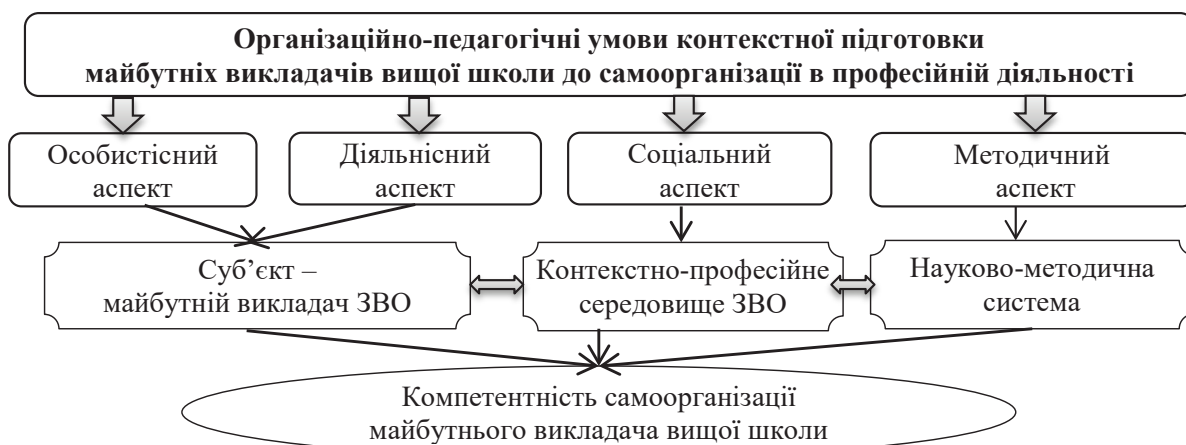


Рис. 1. Модель організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності

$$W = \frac{12S}{N^2(n^3 - n)}$$

де N – кількість експертів, n – кількість факторів, S – сума квадратів відхилень рангів від середнього значення.

Результати обрахунків ранжування та визначення узгодженості оцінок експертів заносяться до таблиці. Покажемо фрагмент таблиці на прикладі розрахунку значущості організаційно-педагогічних умов за діяльним аспектом (табл. 1).

Розрахунки коефіцієнта згоди експертів щодо значущості для організаційно-педагогічних умов за діяльним аспектом:

$$W = \frac{12S}{N^2(n^3 - n)} = \frac{12 \cdot 1663,45}{15^2 \cdot (5^3 - 5)} = 0,739.$$

Якщо коефіцієнт конкордації дорівнює нулю або близький до нього, то це свідчить про повну неузгодженість оцінок експертів, якщо наближається до одиниці, можемо говорити про єдність думок експертів ($0,5 \leq W < 0,7$ – задовільна узгодженість; $0,7 \leq W < 0,9$ – добра узгодженість; $0,9 \leq W < 1$ – повна узгодженість). За чотирма групами факторів ми отримали такі показники: особистісний аспект: $W=0,703$; діяльній аспект: $W=0,703$; соціальний аспект: $W=0,726$; методичний аспект: $W=0,706$. Отримані розрахунки дають підстави говорити про узгодженість думок експертів у визначенні значущості організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.

У таблиці 2 подаємо сформований на основі опитування викладачів і узагальнення наукових

Таблиця 1

Розрахунок експертних оцінок для виявлення ступеня узгодженості в оцінюванні організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності

№ фактора (орг.-пед. умови)	Ранг критерію за оцінкою експерта														Ri	Δi	Δi2	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14				15
Діяльній аспект																		
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	60	14,8	219,04
2	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	55	9,8	96,04
3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	56	10,8	116,64
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	17	-28,7	823,69
5	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	25	-20,2	408,04
Сума рангів	15	15	14	14	14	15	13	14	14	14	14	14	14	14	15	213	0	1663,45
T= 45,2																		

Таблиця 2

Результати оцінювання ступеня значущості та доцільності організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності за діяльним аспектом

№ з/п	Перелік організаційно-педагогічних умов	Усереднена оцінка
Діяльній аспект		
1	включення магістрантів в активну діяльність на основі ситуаційно-контекстного підходу;	4,0
2	формування в здобувачів вищої освіти досвіду самоорганізації;	3,7
3	застосування контекстно-професійних форм, методів навчання і спеціально розроблених завдань, спрямованих на формування компетентності самоорганізації в навчальній і навчально-професійній діяльності;	3,7
4	забезпечення професійного саморозвитку майбутніх викладачів у процесі педагогічних практик;	1,1
5	занурення майбутнього фахівця в синергетичне середовище навчально-виховного процесу ЗВО	1,7

праць перелік організаційно-педагогічних умов за діяльнісним аспектом та усереднену оцінку експертами кожного фактора.

Проведені розрахунки дали змогу сформулювати перелік найбільш значущих умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності:

- розвиток ціннісного ставлення й формування потреби майбутніх викладачів вищої школи в розвитку компетентності самоорганізації, активізація внутрішнього потенціалу і психологічних механізмів самоорганізації особистості майбутнього фахівця (особистісний аспект);

- сприяння суб'єктному включенню магістрантів в активну діяльність на основі ситуаційно-контекстного підходу та формування в них досвіду самоорганізації; інтегроване застосування контекстно-професійних форм, методів навчання і спеціально розроблених завдань, спрямованих на формування компетентності самоорганізації в професійній діяльності (діяльнісний аспект);

- моделювання предметного і соціального контексту майбутньої професійної діяльності магістрантів в освітньому середовищі закладу вищої освіти (соціальний аспект);

- розроблення та реалізація методичної системи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності на основі ситуаційно-контекстного підходу (методичний аспект).

Таким чином, організоване в межах навчального закладу контекстно-професійне середовище має спрямовуватися на розвиток внутрішнього потенціалу особистості, активізувати внутрішні ресурси кожного магістранта щодо набуття умінь і навичок самоорганізації шляхом реалізації обґрунтованої методичної системи як теоретико-наукових основ розроблення проблеми та комплексу методів, форм і засобів контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності.

Реалізація визначених організаційно-педагогічних умов має здійснюватися в інтегрованому процесі підготовки магістрів під час вивчення дисциплін загальної й практичної підготовки, інтегруючи роль в якому ми віддаємо вивченню навчальної дисципліни «Основи самоорганізації у професійній діяльності», оскільки в її зміст закладено відомості про сутність, структуру, функції, основні механізми, алгоритм самоорганізації, методи і прийоми впливу на власну особистість та контексти/площини навчальної/навчально-професійної діяльності з метою їх оптимальної організації.

Організаційно-педагогічним інструментарієм процесу контекстної підготовки магістрантів до самоорганізації в професійній діяльності визначаємо систему методів, форм і засобів навчання,

а також професійно орієнтованих технологій, які перебувають у діалектичному взаємозв'язку та взаємодії щодо досягнення цілей і завдань формування в майбутніх викладачів компетентності самоорганізації. Вибір організаційно-педагогічного інструментарію зумовлений такими чинниками, як мета, завдання дослідницької роботи, особливості підготовки студентів магістратури, специфіка та сутнісні ознаки конструкту, який формується, ресурсні можливості освітньо-професійного середовища закладу вищої освіти, особливості викладацької педагогічної праці.

Вибрані й обґрунтовані стратегії педагогічних дій із формування в здобувачів компетентності самоорганізації – *суб'єктно-рефлексивна* та *контекстно-проектувальна* – визначають вектори вибору форм і методів реалізації педагогічних завдань у цьому напрямі. Тобто організаційно-педагогічний інструментарій експериментальної роботи і методика його використання мають бути зорієнтовані на суб'єктне включення магістрантів у ситуації самоорганізації в різних професійних контекстах як *площинах самоорганізації* у професійній діяльності майбутніх фахівців (когнітивно-інформаційної, функціонально-професійної, соціально-психологічної, просторово-предметної), передбачати процеси моделювання, розв'язання, симуляції професійно орієнтованих ситуацій самоорганізації на засадах проблемності їх змісту, включати алгоритмічні дії процесу самоорганізації як інструментарію для розв'язання ситуацій самоорганізації в навчальній/навчально-професійній діяльності з метою засвоєння умінь і набуття відповідного досвіду.

Технологічне забезпечення процесу реалізації змісту контекстної підготовки пов'язане з упровадженням технологій навчання, в основу яких покладено принципи суб'єктності, активної діяльності, творчої взаємодії, єдності різних сторін процесу підготовки магістрантів – навчальної, дослідницької, навчально-професійної та майбутньої професійної діяльності. Для реалізації поставленої мети передбачаємо впровадження таких *форм навчання*: лекція-діалог, лекція-візуалізація, лекція з аналізом конкретних ситуацій, лекція з елементами саморефлексії, практичні заняття, ігрові (ділові, рольові, симуляційні ігри), ситуаційного навчання (професійно орієнтовані ситуації самоорганізації), проектні, педагогічний супровід; *методів навчальної діяльності*: організаційно-діялісна гра, самопроєктування фахового розвитку, метод рольової перспективи, проектні методи, самопроєктування, синанон-метод, ситуаційного моделювання, симуляції; методи і прийоми самоорганізації.

Створення контексту професійної діяльності та включення здобувачів вищої освіти в ситуації самоорганізації у процесі навчання, позааудиторній

діяльності, під час проходження практик забезпечує формування прогностувальних, проєктувальних, конструювальних, організаційних, рефлексивних, регулятивних умінь і навичок, оволодіння професійними функціями, організаторськими якостями на основі конструктивного професійного і міжособистісного спілкування, вирішення ситуацій «подолання труднощів», ситуацій «досягнення успіху». Форми і методи роботи мають спонукати до самоаналізу, мобілізації потенційних ресурсів для вироблення індивідуальної стратегії діяльності, способу вирішення професійних проблем, планування діяльності з виконання професійного завдання, конструювання шляхів особистісно-професійного самовдосконалення.

Зазначені форми і методи роботи розподіляються в межах умовно визначених етапів формування роботи: мотиваційно-цільового (усвідомлення магістрантами значущості процесу самоорганізації у забезпеченні ефективності професійної діяльності та розвитку потреби в самоорганізації в професійній діяльності), когнітивно-процесуального (засвоєння системи знань, прогностувальних, проєктувальних, конструювальних, організаційних, комунікативних, регулятивних, рефлексивних умінь, навичок самоорганізації, формування досвіду самоорганізації в навчальній/навчально-професійній діяльності), контроль-но-рефлексивного (оцінка рівня сформованості компетентності самоорганізації, рефлексія, само-рефлексія та корекція результатів діяльності).

Висновки і пропозиції. Узагальнюючи викладене, зазначимо: 1) проєктування організаційно-педагогічних умов контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності має ґрунтуватися на критичному осмисленні проблеми, аналізі наукових праць, вивченні практики підготовки фахівців, статистичному обґрунтуванні доцільності вибору таких умов; 2) засобом реалізації визначених організаційно-педагогічних умов є відповідний організаційно-педагогічний інструментарій як система взаємопов'язаних форм, методів і засобів, підпорядкованих реалізації мети та завдань дослідження.

Подальші публікації плануються в напрямі обґрунтування методичної системи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації в професійній діяльності та опису методики її реалізації, яка представлена суб'єктно-рефлексивною та контекстно-проєктувальною стратегіями.

Список використаної літератури:

1. Вітвицька С.С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : монографія. Житомир : Полісся, 2015. 416 с.
2. Гура О. Методична система психолого-педагогічної підготовки викладача вищого навчального закладу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2008. № 1. С. 3–8.
3. Кравченко В.М. Теоретичні і методичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2017. 40 с.
4. Башавець Н.А. Формування професійної самоорганізації майбутніх учителів: реалії і проблеми. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.* 2016. № 4 (111). С. 18–21.
5. Тесленков О.Ю. Педагогічні умови формування професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса : ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», 2017. 24 с.
6. Яворський А.А. Розвиток професійної самоорганізації майбутнього вчителя біології в процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Переяслав-Хмельницький, 2014. 22 с.
7. Азгальдов Г.Г., Райхман Э.П. Экспертные методы в оценке качества товаров. Москва : Экономика, 1974. 151 с.
8. Колос К.Р., Спірін О.М. Констатувальний етап експерименту з розвитку комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2016. Т. 54, № 4. С. 183–205.
9. Байцар Р.І. Сколоздра М.М. Оцінювання пріоритетності коефіцієнтів вагомості для визначення комплексної оцінки компетентності персоналу. URL: <https://scholar.google.com/scholar?safe=active&sxsrf=ALeKk01aLjBn6Gan23wBROEZKBSEzhoUig:1593024071596&biw=1137&bih=554&um=1&ie=UTF-8&lr&cites=1530195144833949708>

Myronchuk N. Design of organizational and pedagogical conditions of context training of future lecturers in higher education to self-organization in professional activity

The article presents the procedure of designing organizational and pedagogical conditions of contextual training future lecturers in higher education to self-organization in professional activity. It is noted that the design of organizational and pedagogical conditions of contextual training includes objective analysis of the problem, expert evaluation and development of organizational and pedagogical tools for its implementation. The criteria for selecting experts are named: teaching according to the educational program of training future lecturers in higher education, work experience in higher school, an availability of a scientific degree, availability

of publications on master's training, an interest in examination. The number of persons in expert group is substantiated, the coefficient of experts' consent is calculated and calculation tables are placed.

It is noted that the list of organizational and pedagogical conditions of contextual training of future lecturers in higher education to self-organization in professional activity is formed on the basis of the analysis of scientific works, tasks of research work, experience of masters' practical training. Organizational and pedagogical conditions are determined taking into account the following aspects: personal, activity, social and methodological. It is concluded that the choice of organizational and pedagogical tools is determined by such factors as: the purpose, objectives of research work; features master's training; specifics and essential features of self-organization competence; resource opportunities of the educational and professional environment of higher school; features of teaching pedagogical work. The important role of self-organization' contexts in professional activity for future lecturers in higher education is emphasized. The optimal forms and methods of contextual preparation of future lecturers in higher education to self-organization in professional activities are named. The important role of a discipline "Fundamentals of self-organization in professional activities" is emphasized. The stages of formative work are determined: motivational-target, cognitive-procedural and control-reflexive.

Key words: contextual training, self-organization, competence of self-organization, higher school teacher, professional activity, organizational and pedagogical conditions, organizational and pedagogical tools.

О. А. Мирошніченкоаспірант кафедри педагогіки вищої школи та управління освітнім закладом
Класичного приватного університету

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

На основі проведених досліджень розроблено і обґрунтовано структурно-функціональну модель формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти, що складається з методологічного, структурно-змістового, операціонально-діяльнісного та діагностично-результативного блоків. Визначено форми, методи і засоби формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти, двокомпонентну систему контекстного навчання магістрантів в умовах діджиталізації освітнього простору університету, що забезпечує формування в магістрантів позитивної мотивації до опанування цифрової компетентності. Компонентами системи контекстного формування цифрової компетентності є квазіпрофесійне навчання магістрантів із моделюванням їх майбутньої професійної діяльності із застосуванням цифрових засобів та власне професійне навчання в процесі проведення педагогічної практики. Серед методів навчання преважують проблемний виклад, проблемно-пошуковий та імітаційний методи, метод акмеологічного порівняння систем діяльності викладача із застосуванням цифрових засобів навчання. Більш ефективними організаційними формами навчання є круглі столи, тренінги, майстер-класи, асистентська практика, науково-дослідницька діяльність. З'ясовано критерії та показники рівнів сформованості цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти. Виділено три рівні сформованості цифрової компетентності: базовий, достатній та професійний. Виділено низку здатностей, які входять до структури цифрової компетентності та які мають опанувати майбутні педагоги закладів вищої освіти в процесі фахової підготовки: здатність до пошуку, розуміння, обробки, організації та архівування цифрової інформації, її критичного осмислення та створення навчальних матеріалів із використанням цифрового ресурсу, здатність до онлайн-комунікації з колегами та студентами в різних формах, що розширює можливості студентів та сприяє формуванню їх цифрової компетентності, здатність до безпечного використання комп'ютера, програмного забезпечення, навчальних комп'ютерних програм у професійній діяльності.

Ключові слова: діджиталізація, структурно-функціональна модель, цифрова компетентність, інформаційно-освітнє середовище, майбутні педагоги закладів вищої освіти.

Постановка проблеми. Діджиталізація освітнього простору закладів вищої освіти вимагає володіння викладачами комплексу здатностей особистості, пов'язаних із користуванням комп'ютером і його застосуванням у професійній діяльності, передачі, отриманні й обробці за допомогою комп'ютерних систем інформації, знання комунікативних особливостей мережі Інтернет та інших аспектів цієї багатогранної проблеми. Усі ці здатності містить структура цифрової компетентності викладача. «Сучасні міжнародні експерти застосовують поняття цифрової грамотності, з яким пов'язують вміння людини орієнтуватись у цифровому середовищі. <...> Цифрову компетентність вбачають у свідомому та критичному використанні технологій цифрового суспільства (англ. *Information Society Technology (IST)* для роботи, вільного часу та спілкування» [10, с. 1]. Під цифровою компетентністю викладача закладу вищої освіти ми розуміємо його здатність доцільно, критично і безпечно в процесі професійної діяльності вибирати, створювати та зміню-

вати цифрові ресурси, керувати ними, захищати та поширювати їх, застосовувати в процесі навчання студентів, розширюючи можливості студентів та сприяючи формуванню їх цифрової компетентності. Тому розробка і обґрунтування моделі формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти є актуальною проблемою теорії і методики професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комплекс питань, присвячених розробці і застосуванню комп'ютера, інформаційно-комунікаційним технологіям (ІКТ) у навчальному процесі як закладів вищої освіти, так і закладів середньої освіти, розглядається в роботах В. Бикова, В. Білик, Р. Гуревича, М. Жалдака, Ю. Жука, Н. Лісової, Н. Морзе, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пехоти, О. Співаковського та ін. Формуванню цифрової (інформаційно-цифрової) компетентності присвячені роботи О. Сисоєвої та К. Гринчишиної, О. Трифонової, Г. Солдатової та О. Рассказової, особлива увага цій проблемі приділяється в рамках проекту «Нова українська школа» [7].

Протягом останніх років науковцями здійснено широкий спектр досліджень, присвячених проблемі моделювання професійної підготовки фахівців. Так, О. Єжова дослідила класифікації моделей у педагогічних дослідженнях [2], А. Лукіяничук обґрунтував модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів [6], М. Опачко дослідив особливості моделювання у змісті підготовки педагога [8], К. Савченко розробила модель підготовки вчителів до формування професійної компетентності засобами педагогічних ситуацій [12], Л. Козак досліджувала інноваційні моделі навчання у вищій школі [5], А. Рябухою запропоновано модель підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування мультимедійних технологій [11], Л. Зубик розробила модель формування професійних компетентностей майбутніх ІТ-фахівців у процесі вивчення фахових дисциплін [4]. Проте проблема розробки й обґрунтування моделі формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти в процесі магістерської підготовки не отримала належного вирішення в теорії і методиці професійної освіти.

Метою статті є розробка і обґрунтування структурно-функціональної моделі формування в майбутніх педагогів закладів вищої освіти цифрової компетентності, ядром якої є організаційно-педагогічні умови формування цього педагогічного феномена.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження було встановлено інтегративний характер поняття «цифрова компетентність майбутнього педагога закладів вищої освіти», що вимагало комплексного підходу до формування цього педагогічного феномена в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів. Таку комплексність забезпечує модель формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

У сучасній педагогічній науці модель (від фр. *modèle* – «зразок») розуміють як уявну або матеріально-реалізовану систему, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [1]. Важливо, що модель повною мірою відтворює істотні характеристики досліджуваної педагогічної системи і тому перебуває з нею в такому відношенні заміщення або подібності, що її дослідження служить способом отримання нового знання про педагогічну систему і допускає експериментальну перевірку в педагогічному експерименті.

Моделювання – це метод опосередкованого оперування об'єктом, при якому досліджується не сам об'єкт, а допоміжна штучна або природна система, яка перебуває з ним в об'єктивному від-

ношенні, що визначається істотними для мети пізнання сторонами, здатна заміщати його на певних етапах пізнання і надає в процесі її дослідження інформацію, що однозначно перетворюється на інформацію про пізнаваний об'єкт і допускає експериментальну перевірку [13].

Функціонування будь-якої системи задається її структурою. Модель формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти є складною системою, що має певну структуру. Відомо, що система з певною структурою функціонує однозначно. Отже, у нашому випадку розроблювана модель своєю структурою задає власне функціонування, яке полягає в певній поведінці структурних складників, спрямованій на реалізацію мети моделі, тобто формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти. Тому ця модель є структурно-функціональною.

Ядром структурно-функціональної моделі формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти постали організаційно-педагогічні умови формування цього педагогічного феномена:

- діджиталізація освітнього простору університету, що забезпечує формування в магістрантів позитивної мотивації до опанування цифрової компетентності;
- моделювання магістрантами педагогічної діяльності викладача, насиченої застосуванням цифрових засобів навчання;
- розвиток здібностей магістрантів до роботи з цифровими засобами навчання.

Структурно-функціональна модель містить методологічний, структурно-змістовий, операційно-діяльнісний та діагностично-результативний блоки. Усі ці блоки взаємопов'язані, і в сукупності вони спрямовані на досягнення мети моделі – формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Методологічний блок становлять концептуальні положення, загальнонаукові та конкретно-наукові підходи та принципи, на яких базується дослідження. Ядром блоку є мета – формування цифрової компетентності майбутніх педагогів вищої школи. Ця мета витікає з соціального замовлення і вимог освіти, а її досягнення ґрунтується на застосуванні системного, компетентнісного, контекстного та акмеологічного підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи, загальнонаукових, загальнодидактичних та спеціальних принципів та імплементації законів України: «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року».

До концептуальних положень належать загальні принципи пізнання, філософські положення про взаємодію людини і машини, про діяль-

ність як спосіб людського буття, системний підхід у його застосуванні до професійної підготовки майбутнього педагога вищої школи, моделювання процесу формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Основними дидактичними принципами, якими необхідно керуватися в процесі формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти, є такі: науковості та систематичності, наочності та доступності, міцності результатів навчання, поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи, свідомості і самостійності, інтегрованості та паралельності навчання.

Структурно-змістовий блок містить освітньо-професійну програму «Педагогіка вищої школи», перелік складників цифрової компетентності, вимоги до результатів освіти на магістерському рівні, пов'язані з цифровою компетентністю, перелік дисциплін, у рамках вивчення яких забезпечується формування основних складників цифрової компетентності та професійних якостей, необхідних для реалізації професійної діяльності із застосуванням цифрових засобів, електронні кейси в рамках навчальних дисциплін.

Теоретичним базисом для формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти стає програма формування спеціальних здатностей, які становлять структуру цифрової компетентності. Ця програма поширюється на рамки кожної навчальної дисципліни, в рамках якої відбувається формування певних складників цифрової компетентності.

Нами запропонована така структура цифрової компетентності:

- *інформаційно-пошукова компетентність*: динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача закладу вищої освіти, що забезпечує йому в професійній діяльності здатність до пошуку, розуміння, обробки, організації та архівування цифрової інформації, її критичного осмислення та створення навчальних матеріалів із використанням цифрового ресурсу;

- *онлайн-комунікативна компетентність*: динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача закладу вищої освіти, що забезпечує йому у професійній діяльності здатність до онлайн-комунікації з колегами та студентами в різних формах, розширюючи можливості студентів та сприяючи формуванню їхньої цифрової компетентності;

- *безпеково-технічна компетентність*: динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача закладу вищої освіти, що забезпечує йому здатність до безпечного використання комп'ютера, програмного забезпечення, навчальних комп'ютерних програм у професійній діяльності.

Блок містить електронні кейси за такими курсами: «Інформаційні технології в освіті»,

«Моделювання діяльності фахівця», «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця», «Педагогічний контроль у системі освіти», «Дидактичні системи і практика вищої професійної освіти в Україні», «Педагогічна майстерність викладача», «Освітні технології», «Основи педагогічного експерименту».

Операційно-діяльнісний блок містить форми, методи і засоби формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти, двокомпонентну систему контекстного навчання магістрантів в умовах діджиталізації освітнього простору університету, що забезпечує формування в магістрантів позитивної мотивації до опанування цифрової компетентності. Компонентами системи контекстного формування цифрової компетентності є квазіпрофесійне навчання магістрантів із моделюванням їх майбутньої професійної діяльності із застосуванням цифрових засобів та власне професійне навчання в процесі проведення педагогічної практики. Серед методів навчання превалюють проблемний виклад, проблемно-пошуковий та імітаційний методи, акмеологічного порівняння систем діяльностей викладача із застосуванням цифрових засобів навчання. Більш ефективними організаційними формами навчання є круглі столи, тренінги, майстер класи, асистентська практика, науково-дослідницька діяльність.

Діагностично-результативний блок містить критерії та показники рівнів сформованості цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти. Виділено три рівні сформованості цифрової компетентності: базовий, достатній та професійний рівні.

Базовий рівень: набір цифрових навичок, що характеризує здатність майбутнього педагога закладу вищої освіти розв'язувати прості професійні завдання з використанням цифрових засобів.

Достатній рівень: характеризує здатність магістранта розуміти та самостійно розв'язувати чітко визначені завдання в галузі професійної діяльності з використанням цифрових технологій.

Професійний рівень: характеризує здатність магістранта розв'язувати комплексні завдання з багатьма взаємодіючими чинниками, здійснювати інноваційну діяльність, створювати нові знання, матеріали, продукти та ін. з використанням цифрових засобів.

Діагностика рівня сформованості цифрової компетентності в майбутніх педагогів вищої школи ґрунтується на застосуванні низки стандартизованих та авторських методик, спеціального діагностичного інструментарію.

Реалізація структурно-функціональна моделі має забезпечити діджиталізацію освітнього простору університету, моделювання магістрантами педагогічної діяльності викладача, насиченої

застосуванням цифрових засобів навчання, розвиток здібностей магістрантів до роботи з цифровими засобами навчання, що дасть змогу сформувавши цифрову компетентність майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Висновки і пропозиції. На основі проведених досліджень обґрунтовано структурно-функціональну модель формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти, що складається з методологічного, структурно-змістового, операціонально-діяльничого та діагностично-результативного блоків. Теоретичним базисом для формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти стає програма формування спеціальних здатностей, які становлять структуру цифрової компетентності. Ця програма поширюється на рамки кожної навчальної дисципліни, в рамках якої відбувається формування певних складників цифрової компетентності.

Визначено форми, методи і засоби формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти, двокомпонентну систему контекстного навчання магістрантів в умовах діджиталізації освітнього простору університету, що забезпечує формування в магістрантів позитивної мотивації до опанування цифрової компетентності. Компонентами системи контекстного формування цифрової компетентності є квазіпрофесійне навчання магістрантів із моделюванням їх майбутньої професійної діяльності із застосуванням цифрових засобів та власне професійне навчання в процесі проведення педагогічної практики. Серед методів навчання превалюють проблемний виклад, проблемно-пошуковий та імітаційний методи, метод акмеологічного порівняння систем діяльності викладача із застосуванням цифрових засобів навчання. Більш ефективними організаційними формами навчання є круглі столи, тренінги, майстер класи, асистентська практика, науково-дослідницька діяльність. З'ясовано критерії та показники рівнів сформованості цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти. Виділено три рівні сформованості цифрової компетентності: базовий, достатній та професійний.

Виділено низку здатностей, які входять до структури цифрової компетентності та які мають опанувати майбутні педагоги закладів вищої освіти в процесі фахової підготовки: здатність до пошуку, розуміння, обробки, організації та архівування цифрової інформації, її критичного осмислення та створення навчальних матеріалів із використанням цифрового ресурсу, здатність до онлайн-комунікації з колегами та студентами в різних формах, здатність до безпечного використання комп'ютера, програмного забезпечення, навчальних комп'ютерних програм у професійній діяльності.

Основні напрями продовження дослідження ми вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності структурно-функціональної моделі формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Енциклопедія освіти / головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Ежова О. Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 5. С. 202–206.
3. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Зубик Л. Модель формування професійних компетентностей майбутніх ІТ-фахівців у процесі вивчення фахових дисциплін. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 1 (52). С. 83–89.
5. Козак Л. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 1 (5). С. 95–107.
6. Лукіяничук А.М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології*. 2010. Випуск 7. С. 370–380.
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
8. Опачко М.В. Моделювання у змісті підготовки педагога: теоретичний аспект. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. 2017. Вип. 2. С. 19–23.
9. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : метод. рекомендації / В.Ю. Биков, О.В. Білоус, Ю.М. Богачков та ін. / за заг. ред. В.Ю. Бикова, О.М. Спіріна, О.В. Овчарук. Київ : Атіка, 2010. 88 с.
10. Овчарук О.В. Рамка цифрової компетентності: інструмент для підвищення рівня компетентності громадян у галузі цифрових технологій. *Інформаційний бюлетень*. 2017. № 3. URL: <http://iitlt.gov.ua/upload/medialibrary/4e9/4e98178912cf9558aac84b388fd9da39.pdf>.
11. Рябуха А.Ю. Модель підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування мультимедійних технологій. *Молодий вчений*. 2014. № 2 (05). С. 128–131.
12. Савченко К. Ю. Модель підготовки майбутніх вчителів до формування професійної компетентності засобами педагогічних ситуацій. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*.

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2012. Вип. 31. С. 222–227

13. Тажигулова Г.О. Дидактические основы формализации знаний в условиях

интеграции информационных технологий в образовательный процесс вуза : дис. ... д-ра пед. наук. Караганда : Изд-во КарГУ, 2008.

Myroshnychenko O. Structural and functional model of formation digital competence of the future teachers of higher education institutions

It is developed based on the conducted research and justified structural and functional model of digital competence formation of future teachers of higher education institutions, that consists of methodological, structural and informative, operative and activity oriented, diagnostic and effective blocks. The forms, methods and means of developing of digital competence of future teachers of higher education institutions are defined, two-component system of the context learning of the undergraduates in the conditions of digitalization of the educational space of the university, which provides undergraduates with a positive motivation for mastering digital competence. The components of the context learning system of digital competence are paraprofessional training of the undergraduates with modeling their future professional activities with the usage of digital tools and their own professional training in the process of teaching practice. Problems of teaching are predominated among teaching methods, problem and search, simulation methods, psychosociological comparison of the teacher activities systems with the using of digital learning tools. More effective organizational forms of training are round tables, trainings, master classes, teaching assistance, research activities, criteria and indicators of the skill levels digital competence of future teachers of higher education institutions. Three skill levels of digital competence are identified: basic, sufficient and professional. A number of abilities that are the part of the digital competence structure and which should be acquired by future teachers of higher education institutions in the process of professional training are highlighted: ability to search, understand, process, organize and archive digital information, critical thinking and creation training materials with the using a digital resource, capacity for online communication with colleagues and students in various forms, to expand students opportunities and to foster their digital competence, ability to safe using of computer, software, training computer programs in professional activities.

Key words: digitalization, structural and functional model, digital competence, information and educational environment, future teachers of higher education institutions.

УДК 377:159

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.32>**А. В. Окаєвич**викладач кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ЯК АКТУАЛЬНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Статтю присвячено теоретичному аналізу проблеми формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів у процесі військово-професійної підготовки у вищих військових навчальних закладах.

Здійснено узагальнення наявних у сучасному психолого-педагогічному дискурсі поглядів на трактування дефініцій «емоція», «воля», «емоційно-вольова стійкість» та її складників.

З'ясовано, що належний рівень сформованості вольових якостей курсантів є визначальним у процесі становлення майбутнього офіцера у військово-професійній діяльності та потребує врахування інтегративного характеру професії військовослужбовця та офіцера зокрема. Розвиток у майбутнього офіцера вольових якостей та сформованість вмінь контролювати прояви емоцій є підґрунтям формування емоційно-вольової стійкості як базового компонента професії офіцера.

Визначено, що емоційно-вольова стійкість є інтегративною властивістю особистості, що формується в процесі військово-професійної підготовки в спеціально створеному освітньому середовищі вищого військового навчального закладу, належний рівень сформованості якої забезпечує успішне виконання навчальних та службово-бойових завдань в умовах впливу психотравмуючих факторів. Емоційно-вольова стійкість формується в курсантів у процесі військово-професійної підготовки з використанням спеціально змодельованих психотравмуючих чинників, притаманних реальним умовам виконання офіцером службово-бойових завдань, у тому числі під час залучення до бойових дій, розвивається та вдосконалюється в професійній діяльності на різних етапах становлення та розвитку особистості.

Визначальною складовою частиною формування емоційно-вольової стійкості курсантів є побудова педагогічного процесу вищого військового навчального закладу з урахуванням потреби забезпечення належного рівня сформованості емоційно-вольової стійкості як обов'язкової складової частини професіоналізму майбутнього офіцера. Провідною характеристикою емоційної стійкості встановлено здатність особистості майбутнього офіцера до забезпечення гармонійного співвідношення усіх компонентів військово-професійної діяльності в емоціогенній ситуації, що є обов'язковою передумовою успішного виконання визначених завдань.

Ключові слова: майбутній офіцер, військово-професійна підготовка, вищий військовий навчальний заклад, емоція, воля, емоційно-вольова стійкість.

Постановка проблеми. Докорінні зміни в поглядах на потребу підвищення професіоналізму основи вітчизняного війська – її офіцерського корпусу зумовлені залученням військовослужбовців Збройних сил України до відбиття збройної агресії, потребують пошуку шляхів підвищення ефективності військово-професійної підготовки курсантів у вищих військових навчальних закладах.

Однією з визначальних складових частин успішного виконання офіцером службово-бойових завдань є належний рівень сформованості в нього емоційно-вольової стійкості до притаманних сучасним бойовим діям психотравмуючих чинників, вміння зберігати концентрацію та ухвалювати виважені управлінські рішення.

Проте наявний досвід військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів дає змогу констатувати нагальну потребу пошуку шляхів підвищення рівня сформованості їхньої емоційно-вольової стійкості в процесі професіоналізації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Питання військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів було в спектрі наукових пошуків низки дослідників, серед яких О. Барабанщиков, І. Бех, П. Друкер, А. Дьомін, М. Д'яченко, Г. Емерсон, Л. Кандибович, Л. Карамушка, Г. Костюк, І. Лернер, Д. Макгрегор, А. Маслоу, Е. Мейо, О. Молл, В. Моляко, М. Нецадим, Ф. Тейлор, А. Файоль, М. Фоллет, В. Ягупов та ін.

Педагогічні аспекти формування вольових якостей майбутніх офіцерів досліджували О. Барабанщиков, В. Вдов'юк, О. Герасимов, В. Дьомін, Л. Златков, Д. Іщенко, І. Кравченко, М. Полянський, О. Сафін, В. Юсов та ін., наукову дефініцію «емоційно-вольова стійкість» та шляхи її формування – Н. Бабич, П. Зільберман, В. Калін, В. Маріщук, В. Мільман, В. Писаренко, О. Циганко, А. Чебикін, О. Черніков та ін.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування шляхів вирішення

актуальної психолого-педагогічної проблеми підвищення ефективності військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах, формування особистих та професійних якостей курсантів та емоційно-вольової стійкості зокрема, бо зумовлена проблема ще не має гідного теоретичного обґрунтування в сучасній педагогічній науці.

Виклад основного матеріалу. Вирішення проблеми формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів у процесі військово-професійної підготовки у вищих військових навчальних закладах потребує уточнення дефініцій «емоція», «воля» та «емоційно-вольова стійкість».

Аналіз поглядів дослідників на трактування дефініції «емоція» дає змогу констатувати, що здебільшого її визначають як:

- суб'єктивну форму існування потреб (С. Рубінштейн);
- елементарні переживання, які виникають у людини під впливом загального стану організму і в процесі задоволення актуальних потреб (Р. Немов);
- психічні процеси, змістом яких є переживання, ставлення людини до тих або інших явищ оточуючої дійсності (П. Рудик);
- одну з найважливіших сторін психічних процесів, яка характеризує переживання людиною дійсності (В. М'ясищев, М. Лебединський);
- динамічні особливості когнітивних процесів, де вони слугують основним мотивом певних дій і вчинків (Л. Фестінгер);
- стимул до прийняття рішень чи модель відповіді на певні чинники, події, вагомі для потреб особистості чи її цілей (А. Веракіс).

З огляду на специфічні особливості військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів, актуальну потребу врахування необхідності опанування курсантами практичними механізмами контролю проявів емоцій під час виконання службово-бойових завдань, у трактуванні дефініції «емоція» ми погоджуємось із поглядом Г. Фортунатова, який розглядає її як конкретну форму переживання почуттів [1], тоді як О. Лука, характеризуючи емоції та їх прояви, визначає «безпосередній зв'язок між задоволенням чи незадоволенням потреб, в яких відображається специфічне ставлення до будь-яких життєвих ситуацій та обставин» [2], що повною мірою притаманне особливостям військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах.

Наявність цілої низки різноманітних підходів до визначення поняття «емоційно-вольова стійкість» потребує ґрунтованого їх аналізу та узагальнення. Поняття «емоційна стійкість» у сучасному науково-педагогічному дискурсі розглядається як:

- властивість процесів збудження і гальмування нервової системи (Г. Айзенк, І. Павлов);

- здатність адекватно функціонувати та контролювати вираження емоцій із метою збереження спрямованості дій (Я. Рейковський);

- властивість, яка виявляється в складній емотивній ситуації через взаємодію емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності задля успішного досягнення мети (П. Зільберман);

- здатність контролювати і стримувати астенічні емоції з метою успішного виконання необхідних дій; здатність до вольового керування власними емоційними станами (Є. Мілерян);

- властивість гармонійної взаємодії психологічних механізмів під час напруженої діяльності з метою успішного досягнення поставленої мети (Г. Лапшинська);

- здатність регулювати емоційні стани під час виконання різних умов діяльності (С. Оя);

- властивість створення гармонійних відносин між усіма компонентами діяльності під час емоціогенних ситуацій із метою успішного виконання діяльності (Б. Варданян);

- здатність поєднувати емоційні, вольові, інтелектуальні та інші відносини, які впливають на успішність діяльності (Л. Аболін);

- здатність протистояти реальній небезпеці, виявляти психічну витривалість і стійкість, вольовими зусиллями долати негативні почуття та психічні стани (Є. Потапчук);

- здатність психіки зберігати високу функціональну активність в умовах дії стресу, фрустрації як внаслідок пристосування до них, так і внаслідок високого рівня розвиненості емоційно-вольової саморегуляції (Г. Дзвоник).

Однією з провідних якісних характеристик емоційної стійкості, на наше переконання, є здатність особистості зберігати належний рівень готовності до виконання професійних обов'язків в умовах дії негативних чинників, тоді як у класифікації зумовленої дефініції ми погоджуємось із К. Платоновим, який поділяє емоційну стійкість на:

- емоційно-вольову (ступінь вольового володіння людиною своїми емоціями);

- емоційно-моторну (стійкість психомоторики);

- емоційно-сенсорну (стійкість сенсорних дій) [3].

Подальший розгляд поглядів дослідників на поняття «емоційно-вольова стійкість» потребує аналізу терміна «воля» та його трактування.

Дослідження волі та шляхів її формування бере початок з античних часів, розвитку набуває в часи Середньовіччя. Філософами термін «воля» трактується переважно як свідомо регуляція суб'єктом своєї діяльності та поведінки, що забезпечує подолання труднощів у процесі досягнення мети [4]. Не втрачає актуальності питання дослідження зумовленої дефініції в сучасних психолого-педагогічних розвідках, де термін «воля» здебільшого тракту-

ваний як: здатність долати перешкоди, здійснюючи цілеспрямовані дії та вчинки (П. Рудик, В. Селіванов та ін.), психічна саморегуляція особистості (І. Бех, О. Дашкевич, О. Черникова, О. Шевчук та ін.), свідомо активність особистості, що дає їй змогу керувати власною поведінкою (О. Биков та ін.). Окремі характеристики проявів волі та вольових якостей вивчали К. Альбуханова-Славська, Л. Божович, В. Іванніков, В. Ягупов та ін.

Згідно з трактуваннями укладачів Сучасного тлумачного словника української мови, «воля» – це :

1) здатність людини свідомо керувати своїми діями заради досягнення мети; наполегливість у досягненні чогось;

2) бажання, наказ;

3) право розпоряджатися на власний розсуд;

4) відсутність обмежень, привілля;

5) свобода, незалежність; перебування не під арештом, не в клітці [5, с. 162].

Воля, на думку А. Столяренко, – це прояв регулюючої функції свідомості щодо використання можливостей людини при зустрічі із зовнішніми і внутрішніми труднощами [6].

Спираючись на авторитетний погляд А. Макаренка, який виховання волі визначав як є одне із найважливіших і хвилюючих питань людського буття [7], ми поділяємо погляди В. Селіванова, який аргументовано доводить, що воля входить до структури характеру як один із головних компонентів. Вольові властивості особистості, які формуються в єдності з іншими, на думку дослідника, характеризують досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції своєї поведінки та діяльності, тоді як вольові якості особистості науковець визначає через поняття «здібності» й «уміння» [8, с. 138].

Особливої ваги воля набуває, на думку О. Леонтєва, у процесі становлення особистості [9]. Визначальними критеріями її проявів при цьому є вольові дії, вибір мотивів та цілей, регуляція внутрішніх станів людини, вольові властивості особистості [10, с. 71].

Виокремлення вольових якостей, які є визначальними у військово-професійній діяльності майбутнього офіцера, потребує врахування інтегративного характеру професії та поєднання в ній низки функцій, притаманних офіцеру, серед яких визначальними є управлінська та організаційна. З огляду на зазначене, до найбільш важливих вольових якостей, сформованість яких в офіцера забезпечує успішне виконання ним службово-бойових завдань, ми зараховуємо:

– вольові якості, що виявляють здатність людини постійно висувати перед собою життєво і суспільно важливі цілі та підкоряти власну поведінку їх досягненню (цілеспрямованість, що ґрунтується на ідейному переконанні);

– вольові якості, що характеризують здатність людини постійно шукати шляхи досягнення

поставленої мети, виконання прийнятого рішення (активність, ініціативність, рішучість, енергійність, самостійність, відповідальність, наполегливість);

– вольові якості, що характеризують здатність людини підкоряти власну поведінку об'єктивній необхідності (дисциплінованість, мужність, стійкість, сміливість, вміння володіти собою) [11].

Погоджуємось із твердженням авторів навчального посібника «Психологія та педагогіка вищої військової школи», які пріоритетними напрямками формування вольових якостей у майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах визначають такі:

– розвиток ідейного і морального підґрунтя вольової поведінки;

– систематичне накопичення досвіду вольової поведінки, розвиток уміння висувати реальні цілі, приймати відповідні рішення, виконувати їх, долати труднощі;

– розвиток прагнення до самовиховання вольових якостей, самокритичності [11].

Розвиток у майбутнього офіцера вольових якостей та сформованість вмінь контролю проявів емоцій є підґрунтям формування емоційно-вольової стійкості як базового компонента професії офіцера.

Погоджуємось із поглядами дослідників С. Деніжної та М. Сови, які визначають емоційно-вольову стійкість службовця як здатність зберігати в складних умовах стабільний психічний стан, сприятливий для успішної роботи, виокремлюють основні особистісно-професійні якості, які відображаються через:

– відсутність у службовця психологічних реакцій, що знижують ефективність дій в екстремальних ситуаціях і породжують неточності, промахи, помилки;

– натренованість у бездоганному виконанні професійних дій у психологічно складних умовах;

– уміння зберігати професійну пильність, виявляти розумну настороженість і увагу до ризику, небезпеки, несподіванок;

– невіддатливість до психологічного тиску;

– уміння володіти собою в психологічно напружених, конфліктних, стресогенних ситуаціях [12], що повною мірою притаманне професії військовослужбовця та офіцера зокрема.

Узагальнення результатів дослідження науковцями поняття «емоційно-вольова стійкість» дає змогу дійти висновку, що здебільшого її розглядають як складне психічне утворення, яке є результатом інтегрування певних психічних процесів і явищ. Стосовно майбутніх офіцерів, емоційно-вольова стійкість, на наше переконання, є інтегративною властивістю особистості, що формується в процесі військово-професійної підготовки в спеціально створеному освітньому середовищі вищого військового навчального закладу, належний рівень сформованості якої

забезпечує успішне виконання навчальних та службово-бойових завдань в умовах впливу психотравмуючих факторів.

Висновки і пропозиції. Узагальнюючи наукові погляди дослідників, емоційно-вольову стійкість майбутнього офіцера визначаємо як інтегративну властивість особистості, належний рівень сформованості якої забезпечує успішне виконання навчальних та службово-бойових завдань в умовах впливу психотравмуючих факторів.

Формування емоційно-вольової стійкості майбутнього офіцера відбувається в процесі військово-професійної підготовки з використанням спеціально змодельованих психотравмуючих чинників, притаманних реальним умовам виконання офіцером службово-бойових завдань, у тому числі під час залучення до бойових дій.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробці методики формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів із використанням потенціалу тренінгових технологій.

Список використаної літератури:

1. Фортунатов Г.А. Чувства. Общая психология : учебное пособие. Москва, 1970. С. 21.
2. Лук А.Н. Эмоции и личность. Москва : Знание, 1982. 176 с.
3. Платонов К.К., Шварц Л.М. Очерки психологии для летчиков : монография. Москва : Экзамен, 1948. 191 с.
4. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1985. 48 с.
5. Сучасний тлумачний словник української мови: 65 000 слів / за заг. ред. В.В. Дубічинського. Харків : ВД «ШКОЛА», 2006. 1008 с.
6. Столяренко А.М. Общая и профессиональная психология : учеб. пособие для средних профессиональных учебных заведений. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 382 с.
7. Макаренко А.С. О воспитании молодежи. Москва, 1951. 248 с.
8. Селиванов В.И. Избранные психологические произведения: воля, её развитие и воспитание. Рязань : Изд. Рязанского гос. пед. института, 1992. 572 с.
9. Бочавер А.А. Исследования жизненного пути человека в современной зарубежной психологии. *Вопросы психологии*. 2008. № 5. С. 54–62.
10. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. Москва : МГУ, 1991. 142 с.
11. Психология и педагогика высшей военной школы : учебное пособие / В.И. Варваров, В.И. Вдовюк, В.П. Давыдов и др.; под ред. А.В. Барабанщикова. Москва, 1989. 366 с.
12. Dienizhna S.O., Sova M O. Psychological training of law enforcement officers for professional activity in extreme situations. *Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University*. Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. Issue 32. P. 99–115.

Okaievych A. Formation of emotional and voluntary stability of future officers of the Armed Forces of Ukraine as a current psychological and pedagogical problem

The article is devoted to theoretical analysis of the formation of the emotional-volitional sustainability of future officers in military occupational training in higher military educational institutions.

Implemented a generalization of existing in the modern psychological-pedagogical discourse of views on the interpretation of definitions of "emotion", "will", "emotional-volitional stability" and its components.

Found that needs the level of development of volitional qualities of students is crucial in the process of becoming future officers in the military profession and requires taking into account the integrative nature of the profession of a soldier and officer in particular. The future development of officer qualities and the formation of skills of control emotions is the basis of formation of the emotional-volitional sustainability as a basic component of the profession of officer.

Determined that emotional stability is an integrative feature of personality, formed in the process of military training in a specially designed educational environment of higher military educational institutions, should the level of development of which ensures the successful fulfillment of educational and service-combat tasks in conditions of exposure to stressful factors. The emotional-volitional sustainability is formed of students in the process of military training using a specially modeled to stressful factors inherent in the real conditions of implementation of the officer of the service and combat missions, including during involvement in the fighting, evolving and improving in their professional activities at different stages of formation and development of personality.

The defining component of formation of emotional stability of the students is the construction of a pedagogical process of higher military educational institution taking into account the need to ensure a proper level of formation of the emotional-volitional sustainability as a necessary component of the professionalism of a future officer. The leading characteristic of emotional stability established the ability of personality of future officer to ensure a harmonious relationship of all components of the military-professional activities in emotional situation, which is a mandatory prerequisite for the successful implementation of certain tasks.

Key words: *future officer, military training, military high school, emotion, will, emotional and volitional stability.*

УДК 378.048.2:658

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.33>

Г. А. Омок

аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

ОСОБЛИВОСТІ КОНТИНГЕНТУ УЧНІВ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ ГОТОВНОСТІ ДО ФАХОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ З НИМИ

У статті висвітлено проблему виділення особливостей контингенту учнів сучасної професійно-технічної освіти та деяких аспектів формування в майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту готовності до фахової взаємодії з ними.

Серед особливостей контингенту учнів сучасних професійно-технічних навчальних закладів виокремлено:

- мотиви їх вступу до ПТО (які часто не пов'язані з одержанням майбутньої професії, внаслідок чого виникає стійка байдужність до навчання загалом, в тому числі до занять фізичною культурою);
- ускладненість соціалізації цього контингенту учнів, які здебільшого в школі мали слабкі здібності до навчання, не проявили стійких інтересів й можуть нести в собі потенційну загрозу девіантної, асоціальної поведінки в межах ПТО і соціуму загалом, що нерідко є для них єдиною можливим способом соціалізації;
- нерідко негативне ставлення до навчання й до викладачів, що стало результатом роботи з такими учнями некваліфікованих педагогів у школі;
- неоднозначне ставлення учнів до викладачів, навчальних предметів, одногрупників, оскільки в групах, що формуються за професійним принципом, зібрані учні з різних шкіл, яких навчали різні вчителі, використовуючи різні підходи, методи та прийоми виховання;
- переважно одностатевий склад навчальних груп через специфіку тієї чи іншої професії, що породжує недостатність об'єктивно необхідного для підлітків та юнаків спілкування з однолітками протилежної статі.

З'ясовано основні чинники впливу на професійно-педагогічну діяльність викладача фізичної культури та спорту в умовах ПТО (необхідність врахування виховного впливу того трудового колективу, в якому учні проходять виробниче навчання чи виробничу практику, та всіх особливостей контингенту учнів ПТО й інженерно-педагогічного колективу; специфіка виховної роботи в ПТО, яка найчастіше пов'язана з перевихованням або з усуненням проявів девіантної поведінки учнів – майбутніх фахівців робітничих професій; необхідність формувати, крім загальноприйнятих, правила і норми поведінки учнів – майбутніх фахівців робітничих професій у фахово спрямованому середовищі).

Розроблено алгоритм прогностичної екстраполяції на професійно-педагогічну діяльність майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту в контексті особливостей контингенту учнів сучасних ПТО.

Ключові слова: учні професійно-технічної освіти, викладачі фізичного виховання, специфіка навчання, підготовка, готовність.

Постановка проблеми. В умовах сучасної економічної ситуації України дедалі більше актуалізується потреба в кваліфікованих виробничих кадрах, що посилює значення професійно-технічної освіти (далі – ПТО) як суспільного інституту, а дисципліни «фізичне виховання» – як окремої важливої ланки формування гармонійної особистості випускників зазначених закладів [6]. Проблема формування їх навичок здорового способу життя, перманентного зміцнення здоров'я нині набула особливої гостроти. Таким чином, потребують уточнення теоретичні положення та практичні рекомендації щодо особливостей формування в майбутніх фахівців фізичної культури та спорту готовності до професійно-педагогічної діяльності в професійно-технічних навчальних закладах.

Мета статті – висвітлення проблеми виділення особливостей контингенту учнів сучасної професійно-технічної освіти та деяких аспектів формування в майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту готовності до фахової взаємодії з ними.

Виклад основного матеріалу. Головною метою викладання фізичної культури в ПТО є збереження та зміцнення здоров'я учнів, розвиток їх рухових здібностей, підвищення рівня фізичної підготовленості майбутніх фахівців робітничих професій, формування в них ціннісних орієнтацій щодо здорового способу життя [6]. А для того, щоб виконати ці завдання, викладачам фізичної культури та спорту необхідно: постійно збагачувати свої знання, розширювати і збагачувати власний світогляд новою інформацією з фахових журна-

лів, передовим педагогічним досвідом, новими освітніми технологіями тощо; формувати в учнів фізкультурні навички та вміння, що сприяють підготовці їх до життя і професійної діяльності; підвищити виховний ефект на заняттях із фізичної культури та секціях, гуртках спортивно-оздоровчого спрямування; формувати в учнів морально-вольові якості; розвивати загальні та індивідуальні фізичні можливості учнів; формувати в них ключові основи здорового способу життя, самостійність, вміння самостійно досягати поставленої мети, позитивні мотиви навчальної діяльності.

Серед завдань, що стоять нині перед професійною підготовкою фахівців, є формування в студентів умінь самостійно опанувати нові знання, розвинути здібності до високого рівня самоконтролю та самооцінки. Розв'язання проблеми формування фахівців із готовністю творчо і професійно виконувати виробничі й соціальні завдання ми бачимо в значних якісних змінах в організації та змісті професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту, зокрема, підготовці до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО [3–5].

Варто зазначити, що професійно-педагогічна діяльність викладача ПТО позначена певними особливостями, зумовленими характером фахової підготовки майбутніх носіїв робітничих професій, специфікою контингенту учнів, профорієнтаційними мотивами вибору майбутньої спеціальностей, чинниками впливу на професійно-педагогічну діяльність тощо.

Ефективність виховних зусиль під час занять фізичною культурою зумовлюється й визначається особистим прикладом педагога, його вольовими та моральними рисами характеру, загально визнаними чеснотами (добррозичливістю, толерантністю, тактовністю, емпатією, вимогливістю до себе, а вже потім до інших тощо).

Виділимо чинники впливу на професійно-педагогічну діяльність викладача фізичної культури та спорту в умовах ПТО:

- необхідність врахування виховного впливу того трудового колективу, в якому учні проходять виробниче навчання чи виробничу практику, та всіх особливостей контингенту учнів ПТО й інженерно-педагогічного колективу;

- необхідність формувати, крім загальноприйнятих, правила і норми поведінки учнів – майбутніх фахівців робітничих професій у фахово спрямованому середовищі;

- специфіка виховної роботи в ПТО, яка найчастіше пов'язана з перевихованням або усуненням проявів девіантної поведінки учнів – майбутніх фахівців робітничих професій.

Викладач фізичної культури та спорту має бути для учнів зразком витримки, принциповості й справедливості. Його особистий приклад сприяє

формуванню в учнів здорового способу життя, хорошої фізичної форми, наполегливості, цілеспрямованості, організованості, пунктуальності, впевненості у власних силах тощо.

Успішне педагогічне керівництво вихованням майбутніх робітників передбачає поєднання в професійно-педагогічній діяльності викладача зовнішніх і внутрішніх стимулів. Зовнішні стимули створюються самим викладачем і спонукають учнів до певних дій, крім того, необхідно пам'ятати, що зовнішніми стимулами є ті обставини й належні комфортні умови, забезпечені для ефективно організації педагогічного процесу проведення занять із фізичної культури. Внутрішні стимули виникають у свідомості самих учнів, це – їхнє бажання виконувати поради чи вказівки викладача, адекватна реакція на зауваження педагога. І якщо учень глибоко (на рівні самопереконавання) усвідомлює зовнішні вимоги, вони поступово (або миттєво) перетворюються на його внутрішні мотиви, то можна вважати, що навчальні та виховні засоби, які використовує викладач, є дієвими та ефективними.

У цьому контексті доречно говорити про стимули, які на заняттях фізичної культури в освітньому закладі, в тому числі в ПТО, залежать від особистості педагога, стилю його педагогічного керівництва, де має враховуватися все: і вікові особливості, й рівень розвитку учнів, і специфіка їх майбутньої спеціальності, й умови їх проживання та виробничої практики, й індивідуальна специфіка характеру, навіть темперамент тощо.

Особливу роль у цьому педагогічному процесі в ПТО відіграє індивідуальний, особистісно орієнтований підхід до учнів. Викладач має визначити, що впливає на успішність учня з навчальної дисципліни «Фізична культура», яким чином можна подолати чи бодай пом'якшити цей вплив, зрозуміти, яким чином можна допомогти учневі подолати певні комплекси чи бар'єри що успішного заняття фізичною культурою та спортом, вказати учневі на допущені ним помилки і вказати шляхи усунення та виправлення їх, виявити особливі спортивні здібності окремих учнів та допомогти їм розвивати й удосконалювати їх.

Для цього викладачеві необхідно володіти глибокими педагогічними та психологічними знаннями, щоб зуміти знайти підхід до кожного учня, а до ПТО часто приходять навчатися випускники 9-х класів загальноосвітніх шкіл, яким часто бракує уваги, підтримки та поради старшого товариша, який зможе їх зрозуміти і якому вони можуть довірити свої роздуми, навіть сумніви тощо. Саме тому індивідуальний підхід до вихованців – учнів ПТО вимагає від майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту толерантності, високого рівня загальної та професійної культури, педагогічного такту, беззаперечної віри в сили й можливості

учня, що своєю чергою допоможе учневі повірити у власні сили. А запорукою успішного розв'язання майбутнім фахівцем із фізичної культури та спорту важливих професійно-педагогічних завдань є його глибокі теоретичні знання з фаху, педагогіки, зразкова фізична форма та високий інтелектуальний рівень майбутнього викладача.

Для досягнення успіху в освітній та фізкультурно-спортивній роботі майбутнім бакалаврам із фізичної культури та спорту варто враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів, знати їхні інтереси, нахили і прагнення, здібності та звички, намагаючись

вдосконалити набуті учнями знання й навички, керуючись принципом взаємної поваги та довіри.

Умови професійної підготовки учнів – майбутніх фахівців робітничих професій – неоднакові, оскільки різною є її тривалість, специфіка форм навчання, особливості профілів підготовки, що не дає змоги сформулювати універсальні вимоги до фізкультурної та оздоровчої роботи викладачів, які надалі здійснюватимуть свою професійно-педагогічну діяльність в умовах професійно-технічних навчальних закладів. Зробити це можна лише на основі прогностичної екстраполяції (табл. 1).

Таблиця 1

Прогностична екстраполяція на професійно-педагогічну діяльність майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту в контексті особливостей контингенту учнів ПТО

№ п/п	Особливість контингенту учнів	Ймовірні наслідки
1.	Мотиви вступу до ПТО, часто не пов'язані з одержанням майбутньої професії	Байдужість до навчання, в тому числі до занять фізичною культурою та спортом; нерідко відсутність інтересу до спортивно-оздоровчої діяльності
2.	Ускладненість соціалізації учнів професійно-технічного навчального закладу	Девіантна, асоціальна поведінка в межах ПТО, в соціумі загалом, інколи адміністративні правопорушення
3.	Негативне ставлення до навчання, викладачів, ровесників унаслідок психологічного і морального дискомфорту, пережитого в загальноосвітній школі	Каталізація негативного ставлення до навчання, в тому числі до занять фізичною культурою та до викладача цієї дисципліни; неприйняття колективу ровесників, психологічна несумісність з учнівською групою
4.	Формування груп ПТО з учнів, які навчалися в різних школах, у різних учителів із різними підходами, методами та прийомами навчання й виховання	Відсутність згуртованості, дружби в учнівському колективі; неоднозначне ставлення учнів до викладачів, навчальних предметів, однокласників, оскільки групи в ПТО формуються за професійним принципом
5.	Переважно одностатевий склад навчальних груп через специфіку тієї чи іншої професії	Дефіцит об'єктивно необхідного для підлітків та юнаків спілкування з однолітками протилежної статі

Примітка: побудовано автором

У процесі підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО варто донести до них важливу професійну істину: для успішного виконання освітніх та виховних завдань педагогу необхідно мати глибоку повагу до особистості кожного учня, володіти високим (або достатнім) рівнем необхідної професійної кваліфікації та загальною й педагогічною культурою, бути чуйним і принциповим, готовим до педагогічної діяльності та безперервного вдосконалення педагогічної майстерності упродовж усього професійного життя [2].

Майбутні викладачі фізичної культури та спорту мають бути обізнані з тим, що в ПТО навчально-виховний процес має забезпечувати умови для повного задоволення загальнокультурних і професійних потреб особистості. Важливою у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту до роботи в умовах професійно-технічних навчальних закладів, на

наше переконання, є прогностична екстраполяція на професійно-педагогічну діяльність майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту в контексті особливостей контингенту учнів сучасних ПТО.

Формування громадянської зрілості майбутніх робітників у процесі навчання їх у ПТО, як зазначено в Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні [1], потребує цілісного підходу до організації навчально-виховного процесу, забезпечення гармонійного поєднання різноманітних напрямів, засобів, форм виховання на основі гуманістичного осмислення внутрішнього світу особистості, взаємозв'язків загальнолюдських цінностей та індивідуальної неповторності, а також врахування вікових, психологічних та фізіологічних особливостей [2].

Висновки і пропозиції. Отже, серед особливостей контингенту учнів сучасних професійно-технічних навчальних закладів ми виокремлюємо:

– мотиви їх вступу до ПТО (які часто не пов'язані з одержанням майбутньої професії, внаслідок

чого виникає стійка байдужність до навчання загалом, в тому числі до занять фізичною культурою);

– ускладненість соціалізації цього контингенту учнів, які здебільшого в школі мали слабкі здібності до навчання, не проявили стійких інтересів й можуть нести в собі потенційну загрозу девіантної, асоціальної поведінки в межах ПТО і соціуму загалом, що нерідко є для них єдиною можливим способом соціалізації;

– нерідко негативне ставлення до навчання й до викладачів, що стало результатом роботи з такими учнями некваліфікованих педагогів у школі;

– неоднозначне ставлення учнів до викладачів, навчальних предметів, однокласників, оскільки в групах, що формуються за професійним принципом, зібрані учні з різних шкіл, яких навчали різні вчителі, використовуючи різні підходи, методи та прийоми виховання;

– переважно одностатевий склад навчальних груп через специфіку тієї чи іншої професії, що породжує недостатність об'єктивно необхідного для підлітків та юнаків спілкування з однолітками протилежної статі.

З'ясовано основні чинники впливу на професійно-педагогічну діяльність викладача фізичної культури та спорту в умовах ПТО (необхідність урахування виховного впливу того трудового колективу, в якому учні проходять виробниче навчання чи виробничу практику, та всіх особливостей контингенту учнів ПТО й інженерно-педагогічного колективу; специфіка виховної роботи в ПТО, яка найчастіше пов'язана з перевихованням або з усуненням проявів девіантної поведінки учнів – майбутніх фахівців робітничих професій; необхідність формувати, крім загальноприйнятих, правила і норми поведінки учнів – майбутніх фахівців робітничих професій у фахово спрямованому середовищі).

Розроблено алгоритм прогностичної екстраполяції на професійно-педагогічну діяльність майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту

в контексті особливостей контингенту учнів сучасних ПТО.

Список використаної літератури:

1. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні. Київ : Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України, 2004. 12 с.
2. Особливості виховання учнів в умовах професійно-технічного закладу освіти. URL: <https://studfiles.net/preview/4512219/page:43/> (дата звернення: 27.04.2019).
3. Перепльотчиков Д.О. Підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності дитячо-юнацьких спортивних шкіл : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2011. 222 с.
4. Перспективні концепти оновлення професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту / А.В. Суценко, А.В. Свасьєв, В.М. Папуча, В.М. Мазін; під загальн. ред. А.В. Суценка. Запоріжжя : Видавництво ЗНУ, 2014. 333 с.
5. Про затвердження Положення про організацію навчально-виробничого процесу в професійно-технічних навчальних закладах : Наказ Міністерства освіти України від 30.05.2006 р. № 419, зі змінами згідно з наказами МОН від 05.08.2008 р. № 731 (зі змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки від 10.11.2008 р. № 1019). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0460-98> (дата звернення: 29.04.2019).
6. Про затвердження Положення про професійно-технічний навчальний заклад : Постанова Кабінету Міністрів України від 05.08.1998 р. № 1240 (зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ від 27.08.2010 р. № 783(783-2010-п)). URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1240-98-%D0%BF> (дата звернення: 27.03.2019).

Omok H. An features of the students enrolled at modern vocational education and the problem of developing readiness of future specialists in physical education and sports to interact with them professionally

The article highlights the problem of distinguishing the characteristics of the students enrolled at modern vocational education and some aspects of the formation of readiness of future specialists in physical education and sports to develop professional occupational interaction with them.

Among the features of the students of modern vocational schools are the following:

- motives for their admission to vocational school (which are often unrelated to the future profession, resulting in a steady indifference to study in general, including physical education);

- the complexity of socialization of the category of students who mostly had poor learning abilities at school and did not show any strong interests and may carry the potential threat of deviant, asocial behavior within vocational school and society in general, which is often the only way they find to socialize;

- the negative attitude towards learning and teachers, which quite often resulted from the interaction with unqualified teachers at school;

- ambiguous attitude of students to teachers, subjects, classmates, since groups which are formed on a professional basis comprise students from different schools, taught by different teachers, using different approaches and methods of education;

- predominantly same-sex student groups due to the specific nature of a particular profession, which creates a lack of communication with peers of the opposite sex, which is objectively necessary for adolescents and young people.

The main factors of influence on the professional and pedagogical activity of the teacher of physical culture and sports in vocational school conditions include the necessity to take into account the educational influence of the staff of an enterprise where students have industrial training or job training, and all the peculiarities of the enrolment of vocational school as well as engineering and pedagogical staff; peculiarities of educational work in vocational schools, which is most often associated with the re-education or elimination of deviant behavior manifestations by students of working professions; the need to instill in this category of students not only conventional code of behavior but also rules and norms of behavior in a professionally oriented environment.

The algorithm of prognostic extrapolation to the professional and pedagogical activity of future specialists in physical culture and sports in the context of the peculiarities of the contingent of students of modern vocational school is developed.

Key words: students of vocational education, teachers of physical education, peculiarities of training, preparation, readiness.

Г. Г. Ониськів

кандидат педагогічних наук, професор,
викладач-методист

КЗ «Мелітопольський фаховий коледж культури і мистецтв» Запорізької обласної ради

С. П. Міщенко

концертмейстер

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У цій статті розкривається феноменологічна сутність інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музичного мистецтва та психолого-фізіологічні механізми їх формування. Складність оволодіння професією музиканта насамперед передбачає засвоєння студентами у процесі навчання глибоких знань та створення ними певної системи умінь і навичок, необхідних для вирішення надалі поставлених виконавських задач. Ці знання мають спиратися не лише на передові музично-педагогічні ідеї, а й на сучасні досягнення психолого-педагогічної та мистецтвознавчої науки.

Ця робота містить глибокий аналіз психолого-фізіологічних механізмів формування досліджуваного феномена, а також інноваційні методи вдосконалення цього процесу під час інструментальної підготовки майбутніх музикантів. Її умовно можна поділити на дві частини, в одній з яких розкриваються психологічні особливості формування виконавських навичок студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів, а в другій висвітлюються методичні аспекти вдосконалення цього процесу під час їх інструментальної підготовки.

Здійснено аналіз та порівняння різних психологічних концепцій вироблення автоматизованих рухових актів. Їх аналіз дав змогу виявити ефективні методи вдосконалення процесу формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музичного мистецтва. До таких методів варто зарахувати такі: метод варіативності; створення уявних взірців рухових актів; комплексне використання фрагментарного, цілісного, розподіленого і концентрованого методів запам'ятовування дій; безперервна кореляція структури рухових актів і процесу їх відтворення; активізація психологічних механізмів зв'язання та мисленнєвого передбачення під час пошуку елементів рухових актів, необхідних для вирішення виконавських задач. До кожного з вищезазначених методів покращення процесу формування інструментально-виконавських навичок сформульовано певні рекомендації та настанови, які варто застосовувати в навчальній діяльності майбутніх фахівців, зокрема під час практичних занять та самостійної роботи з вдосконалення майстерності гри на музичних інструментах.

Ключові слова: навички, методи, психологічні механізми, виконавські задачі, учителі музичного мистецтва.

Постановка проблеми. В умовах нинішньої демократизації вітчизняного суспільства досить гостро постала проблема підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів. Саме завдяки їх професійній діяльності закладаються фундаментальні основи формування всебічно розвинутої, сучасно мислячої особистості. Все це повною мірою стосується теорії та методики музичного навчання. Нині пріоритетного значення в поліпшенні фахової підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів набуває розробка новітніх технологій навчання, які ґрунтуються на сучасних досягненнях психолого-педагогічної та мистецтвознавчої науки. Професійна підготовка майбутніх виконавців – це складний багатогранний процес, що включає як набуття

великої кількості знань, умінь та навичок, так і особистісне становлення музикантів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування інструментально-виконавських навичок студентів багатогранна й різнопланова. Вона може досліджуватись у різних аспектах: філософському, психологічному, педагогічному, музикознавчому тощо. Найцінніші ідеї музично-естетичного, психолого-педагогічного та музикознавчого характеру містяться в науково-літературній спадщині видатних музикантів. Численні публікації майстрів музично-виконавського мистецтва увібрали в себе особистий досвід, спостереження, роздуми тощо (Ю. Акімов, Ю. Бай, В. Бесфамільнов, Л. Гінзбург, М. Давидов, Г. Нейгауз, Ф. Ліпс та інші). З'являються праці, в яких досліджуються питання

виконавської техніки. Це переважно навчально-методична література, де відображено практичний досвід видатних виконавців (Й. Гат, Й. Гофман, К. Мартінсен, Ю. Цагареллі, Г. Ципін, О. Шульпяков, Д. Юник та інші).

Бібліографія з вибраної проблеми вбирає в себе не лише емпіричні праці визначних педагогів-музикантів, а й публікації представників науково-дослідницького напрямку у сфері виконавського мистецтва. Натомість численна кількість праць у теорії та методиці музичного навчання характеризується суб'єктивністю поглядів на проблему формування виконавських навичок. Саме тому питання про теоретичну розробленість методики формування означеного феномена залишається відкритим і нині. Незважаючи на значну кількість опублікованих праць, цю проблему не можна вважати вивченою повністю. Навпаки, накопичені знання потребують нових досліджень та їх подальшого аналізу.

Мета статті. Головна мета дослідження полягає у виявленні інноваційних методів формування виконавських навичок майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування інструментально-виконавських навичок займає значне місце в теорії та методиці музичного навчання. Втім, вирішення зазначеного питання характеризується розбіжністю в поглядах визначних педагогів та музикознавців.

Так, рухові акти музикантів відпрацьовуються шляхом вправ. Зокрема, М. Смірнов зазначає, що кожне наступне повторення має відрізнитися від попереднього на краще [9, с. 170]. На думку Я. Мільштейна та Ф. Шопена, вправи не мають бути механічними. У процесі їх виконання необхідний свідомий контроль. Л. Гінзбург вважає, що вони мають підбиратися з огляду на конкретний музичний твір і включати матеріал для формування необхідних навичок [2, с. 82].

У дослідженнях М. Дьяченка, І. Котляревського та Ю. Полянського процес формування навичок розглядається в контексті вирішення творчих задач. Автори поділяють його на п'ять етапів:

1) початкове виконання, яке характеризується усвідомленням поставленої проблеми та прийомів, необхідних для її вирішення;

2) поступовий перехід відтворюваних дій у навички шляхом звільнення рухових актів від свідомого контролю;

3) включення нових навичок в наявну систему;

4) виконання автоматизованих дій, збільшення активності й диференціації рухової сфери, усвідомлення перспективних напрямів подолання труднощів;

5) вирішення творчих задач завдяки функціонуванню сформованої системи навичок [4, с. 21–22].

На відміну від вищезазначеної доктрини, в психології є інша концепція формування досліджуваного феномена.

Є. Ільїн пропонує розглядати цей процес у такій послідовності:

- формування зорових уявлень дій;
- початкове виконання рухових актів;
- створення динамічних стереотипів та визначення способів виконання рухових актів;
- автоматизація сформованих дій;
- вироблення умінь вищого порядку [5, с. 106–109].

Характеризуючи першу стадію формування навичок, варто зазначити, що у психології простежується досить багато думок стосовно створення уявних взірців дій. Наприклад, В. Клименко в їх структурі виділяє три компоненти, а саме:

- модель минулого й теперішнього, тобто образи тих рухів, котрі зберігаються у пам'яті особистості;

- модель майбутнього, яка створюється завдяки активізації механізму передбачення необхідних рухів, тобто формування їх в уяві;

- модель ситуації, в якій здійснюватиметься виконання утворених рухів [6, с. 64–66].

До вищезазначених компонентів, з яких, на думку В. Клименка, складаються взірці рухових дій, О. Малхазов пропонує додати моторні образи рухів, що характеризуються уявленням необхідних темпів і ритмів, та їх абстрактні схеми [8, с. 11].

Створення взірців рухових дій залежить, перш за все, від обсягу зорового сприйняття схем рухів. Є. Ільїн вважає, що початковий етап оволодіння навичками характеризується формуванням їх сенсорних та інтелектуальних компонентів. Натомість адекватні образи сприймання неможливо створити за наявності лише сенсорних імпульсів. Для досягнення максимальної відповідності створених образів оригіналам необхідні певні корекції з метою виправлення тих чи інших помилок, що виникають під час їх формування. У разі ж відсутності оригіналів під час формування уявних взірців дій пріоритетне місце відводиться мисленнєвому прогнозуванню, тобто уявленню необхідних рухових актів [5].

Під час інструментальної підготовки майбутніх учителів музики взірці дій створюються на основі звукових уявлень. Проте необхідні рухи цілком стають зрозумілими студентам лише в результаті їх точного музично-пластичного уявлення. На думку А. Корженевського, в музичній педагогіці формування комплексних взірців відбувається шляхом взаємодії трьох основних видів музичних уявлень: звуко-рухових, ідейно-емоційно-образних і конкретної звукової фактури [7, с. 36].

Другій стадії формування навичок, на думку Є. Ільїна, властиві початкове виконання дій та пошук необхідних для цього координацій. Цей етап характеризується наявністю широкої іррадіації збудження в усіх нервових центрах. Саме вона призводить до скованості під час відтво-

рення рухових дій. На цій стадії оволодіння навичками велику роль відіграють взірці, тобто приклади виконання рухових актів.

На третій стадії відбувається формування динамічних стереотипів, розуміння способів виконання дій і досягнення мети, зникнення захисних реакцій організму, пов'язаних з іррадіацією збудження. Усе це, а також повна концентрація уваги на рухах надає впевненості суб'єкту під час відтворення дій, у процесі оволодіння якими важливу роль відіграє комбінація словесного, наглядного і практичного методів [5, с. 107–119]. Відомо, що ці методи застосовуються і в теорії та методиці музичного навчання, зокрема під час інструментальної підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів.

Наступна (четверта) стадія формування досліджуваного феномена характеризується автоматизацією дій. Завдяки їй досягається стабільність виконання техніки рухів, котра М. Бернштейном та Є. Ільїним розглядається як одна з найважливіших характеристик навичок [1, с. 234–241; 5, с. 108]. Автоматизація, з психологічної точки зору, – це виключення з поля свідомості окремих елементів усвідомлених дій. Проте зарахування рухів до сфери підсвідомості не виключає, в разі потреби, свідомої регуляції дій. Включення свідомості досить часто заважає виконанню автоматизованих рухових актів. Однак саме завдяки їх усвідомленню можливе досягнення вищого рівня розвитку навичок (С. Геллерштейн).

У процесі формування виконавських навичок також виключається необхідність аналізу та контролю кожного руху, що можливе лише за умови їх автоматизації. Проте свідомо регуляція процесу виконання автоматизованих дій деякою мірою відтворюється в емпіричних та експериментальних працях із музичної дидактики.

На думку Є. Ільїна, на п'ятій (останній) стадії формування навичок здійснюється вироблення умінь вищого порядку. Вона характеризується створенням певної варіативності рухів. Усі створені заздалегідь варіанти виконання рухових дій мають використовуватися залежно від зміни умов діяльності суб'єкта [5, с. 109].

Ці теоретичні положення психологічної науки щодо застосування на практиці кількох варіантів виконання рухових дій не знаходять відображення в емпіричних та експериментальних працях визначних педагогів та музикознавців. Саме тому вважається за доцільне використовувати метод варіативності і під час вдосконалення процесу формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики.

Аналіз емпіричних і теоретичних праць із музичної дидактики, наукової літератури з педагогіки, психології та мистецтвознавства дав змогу виявити ефективні методи формування досліджу-

ваного феномена. Одним із таких методів є створення кількох варіантів вирішення виконавських задач. Під час його застосування варто дотримуватися таких рекомендацій:

- здійснювати безперервний аналіз музичного матеріалу;
- відшукувати необхідні рухи, заздалегідь прогнозуючи результати їх відтворення;
- передбачати кілька варіантів вирішення виконавських задач;
- уявляти майбутні умови виконання музичних творів;
- подумки об'єднувати окремі рухи в дії;
- у разі потреби здійснювати корекцію створених варіантів виконання рухових дій;
- намагатися автоматизувати всі віднайдені варіанти вирішення виконавських задач;
- використовувати метод варіативності залежно від зміни умов виконання музичних творів.

Наступний метод формування виконавських навичок студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів передбачає створення уявлених взірців рухових дій. Його втілення у практичну діяльність майбутніх фахівців вимагає виконання певних рекомендацій:

- усвідомлювати рухи, які лежать в основі формування виконавських навичок;
- намагатися прогнозувати результати виконання рухових дій;
- передбачати майбутні умови виконання музичних творів;
- уявляти схеми, темпи, ритми і траєкторії виконання рухових дій;
- звіряти результати відтворення дій з уявленими взірцями і в разі потреби здійснювати кореляцію процесу реалізації рухових актів.

Наступний метод вдосконалення процесу формування виконавських навичок майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає комплексне використання фрагментарного, цілісного, розподіленого і концентрованого запам'ятовування рухових дій. У процесі втілення цього методу в практичну діяльність студентів необхідно дотримуватися таких рекомендацій:

- розпочинати роботу над музичним матеріалом, використовуючи фрагментарний метод запам'ятовування дій, при цьому поступово здійснювати перехід до використання цілісного методу, тим самим об'єднуючи окремі рухи в єдине ціле;
- розподілений метод застосовувати в парі з фрагментарним і цілісним методами, уникаючи занадто великих перерв між самостійними заняттями;
- концентрований метод запам'ятовування дій використовувати лише для вивчення нескладних рухів і тільки в парі з розподіленим методом.

Практичне використання четвертого методу досліджуваного феномена передбачає здійс-

нення постійної кореляції структури рухових дій на основі безперервного аналізу виконавських задач під час роботи над музичним твором. Його застосування можливе лише за умови впровадження в навчальний процес студентів таких рекомендацій:

- постійно аналізувати виконавські задачі під час роботи над музичним матеріалом;
- підбирати такі дії, які б відповідали емоційно-образному змісту музичних творів;
- здійснювати необхідну кореляцію структури виконавських дій на основі аналізу їх відтворення під час роботи над музичним матеріалом;
- здійснювати свідомий контроль над процесом виконання музичних творів;
- на завершальному етапі роботи з музичним матеріалом спрямовувати увагу в русло передачі його емоційно-образного змісту.

Ще один метод формування інструментально-виконавських навичок майбутніх фахівців передбачає активізацію психологічних механізмів зв'язання та мисленнєвого передбачення. Впровадження цього методу в навчальний процес студентів здійснюється на основі виконання таких рекомендацій:

- уявляти результати відтворення рухових дій під час пошуку необхідних елементів для вирішення поставлених виконавських задач;
- передбачати результати вирішення виконавських задач на кілька кроків уперед;
- аналізувати як проміжні, так і кінцеві результати виконання дій;
- зв'язати власні рухи з уявленими взірцями;
- віднайдені рухові елементи подумки об'єднувати в дії.

Висновки і пропозиції. Отже, до методичних основ вдосконалення процесу формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музичного мистецтва варто зарахувати:

- використання методу варіативності, що передбачає застосування на практиці того чи іншого варіанту вирішення виконавської задачі залежно від ситуації;
- створення уявних взірців рухових актів, що дає змогу під час роботи над музичним твором здійснювати кореляцію власних дій;
- комплексне використання фрагментарного, цілісного, розподіленого і концентрованого методів запам'ятовування дій під час формування виконавських навичок;
- постійну кореляцію структури рухових актів і процесу їх відтворення на основі безперервного

аналізу виконавських задач та їх змін у процесі занять із подальшою автоматизацією дій і переключенням уваги на передачу емоційно-образного змісту музичних творів;

- активізацію психологічних механізмів мисленнєвої діяльності суб'єкта під час пошуку елементів рухових актів, необхідних для вирішення виконавських задач.

Варто зазначити, що вищевикладений матеріал не вичерпує усіх аспектів вирішення порушеної проблеми. Саме тому вважається за необхідне продовжувати дослідження в цьому напрямі.

Список використаної літератури:

1. Бернштейн Н.А. О ловкости и её развитии. Москва: «Физкультура и спорт», 1991. 288 с.
2. Гинзбург Л. О работе над музыкальным произведением (методический очерк). 3-е изд., доп. Москва: «Музыка», 1968. 112 с.
3. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста: навч. посібник для вищ. муз. навч. закладів. Київ: «Муз. Україна», 1997. 240 с.
4. Дьяченко Н.Г., Котляревский И.А., Полянский Ю.А. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях. Киев: «Муз. Украина», 1987. 110 с.
5. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 384 с.
6. Клименко В.В. Психомоторные способности юного спортсмена. Киев: «Здоровье», 1987. 168 с.
7. Корженевський А. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця. *Питання фортепіанної педагогіки та виконавства*: збірник статей / за ред. та упор. А.Й. Корженевського. Київ: «Муз. Україна», 1981. С. 29–40.
8. Малхазов О.Р. Психофізіологічні механізми управління руховою діяльністю: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.02. Київ, 2003. 31 с.
9. Смирнов М. Э.Г. Гилельс – педагог. Вопросы фортепианного исполнительства. *Очерки. Статьи. Воспоминания* / сост. и общ. ред. М.Г. Соколова. Вып. 2. Москва: «Музыка», 1968. С. 153–172.
10. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение». Москва: «Просвещение», 1984. 176 с.

Oniskiv G., Mishchenko S. Methodical fundamentals of process improvement formation of performance skills future teachers of music art

This article reveals the phenomenological essence of the instrumental and performing skills of future teachers of Music and the psychological and physiological mechanisms of their formation. The complexity of acquisition of the profession of musician, first of all, involves acquisition students in the process of learning deep knowledge and creating them a certain system of skills necessary to solve further tasks. This knowledge should be based not only on advanced music-pedagogical ideas, but also on the modern achievements of psychological-pedagogical and art science.

This work contains a deep analysis of the psychological and physiological mechanisms of formation of the phenomenon under study, as well as innovative methods of improving this process in the instrumental training of future musicians. It can be divided into two parts, one of which reveals the psychological peculiarities of forming the performing skills of students of art faculties of pedagogical universities, and the second highlights the methodological aspects of improving this process during their instrumental preparation.

Various psychological concepts of development of automated motor acts are analyzed and compared. Their analysis revealed effective methods of improving the process of forming instrumental and performing skills of future music teachers. These methods include: the method of variability; creation of imaginary models of motor acts; integrated use of fragmented, holistic, distributed and concentrated methods of memorizing actions; continuous correlation of the structure of motor acts and the process of their reproduction; activation of psychological mechanisms of reconciliation and mental prediction while searching for the elements of motor acts necessary for solving performance tasks. Each of the aforementioned methods for improving the process of forming instrumental and performing skills is formulated with specific recommendations and guidelines that should be applied in the educational activities of future professionals, in particular during practical classes and independent work to improve the skill of playing musical instruments.

Key words: *skills, methods, psychological mechanisms, performing tasks, teachers of music.*

УДК [378.018.4: 005.336.5]: 004
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.35>

К. П. Осадча

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

В. В. Осадчий

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

В. С. Круглик

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

І. М. Наумук

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФОРМА СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено аналізу теорії і практики змішаного навчання в підготовці майбутніх фахівців професійної освіти. Основною метою є здійснення контент-аналізу наукових публікацій за останні 5 років щодо застосування змішаного навчання в професійній освіті та окреслення умов реалізації змішаного навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців професійної освіти.

На основі контент-аналізу визначено основні ідеї реалізації змішаного навчання в процесі викладання дисциплін спеціальності «Професійна освіта. Цифрові технології», а саме: суб'єктність у навчанні, електронний освітній ресурс як рівноправний суб'єкт навчання, реалізація концепції віртуального університету (кафедри), організація змішаного навчання студентів на основі інформаційного освітнього середовища, спрямованість на підвищення технологічної культури та розвиток ІКТ-компетентності викладачів і студентів, дослідження фундаментальних і прикладних проблем використання ІКТ в освіті, трансформація загальноприйнятих уявлень про цілі і завдання сучасної освіти, застосування логічно структурованих системних засобів для реалізації змішаного навчання, використання динамічних можливостей технологій дистанційного навчання, впровадження сучасних інформаційних технологій для автоматизованої реалізації інформаційно-аналітичних функцій у професійній освіті, навчання в будь-який час, будь-де та з будь-якого пристрою, доцільне поєднання дистанційного і традиційного навчання.

З огляду на означені ідеї було виділено умови організації ефективного змішаного навчання в процесі викладання обов'язкових дисциплін для здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Професійна освіта. Цифрові технології». Їх було реалізовано за допомогою використання методів проекту, командної роботи та інтерактивних методів навчання, а також арсеналу ІКТ, основою якого є LMS Moodle, хмарні сервіси Google, сайт кафедри, акаунти кафедри в соціальних мережах Twitter, Instagram і Facebook, VoIP програма Discord та месенджери (Telegram, Facebook Messenger, Skype, Viber).

Ключові слова: професійна освіта, змішане навчання, підготовка фахівців, контент-аналіз.

Постановка проблеми. Концепція змішаного навчання відома з 60-х років минулого століття [1, с. 3], не є новою та широко використовується у світі. За останнє десятиліття інформаційно-комунікаційні технології, що використовуються для підтримки змішаного навчання, зазнали змін. У зв'язку із цим вони вимагають осмислення і методичного обґрунтування для доцільного їх застосування в процесі оновленого змішаного навчання в закладах вищої освіти України.

Вимоги суспільства до підготовки сучасних фахівців професійної освіти в умовах інформаційного суспільства та висновки, що були зроблені під час застосування дистанційних технологій на період пандемії коронавірусу [2], актуалізують питання застосування дистанційного в структурі змішаного навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основи змішаного навчання закладено такими

зарубіжними науковцями, як К. Thorne, J. Bersin, С. J. Bonk, С. R. Graham та ін. Сутності змішаного навчання присвячено праці таких українських науковців, як К. Л. Бугайчук, О. В. Коротун, В. М. Кухаренко, М. М. Прокопчук, Г. В. Ткачук та ін. Не заглиблюючись у генезис поняття «змішане навчання», на нашу думку, варто його розуміти як різновид гібридної методики, коли відбувається поєднання традиційного (офлайн навчання, в аудиторіях, віч-на-віч), онлайн та самостійного навчання [3]. Мається на увазі не просто використання сучасних інформаційних та інтерактивних технологій на додаток до традиційних, а якісно новий підхід до навчання. У зарубіжних публікаціях зустрічається термін «гібридне навчання», що вважається синонімом поняття «змішане навчання» і розуміється як таке, що поєднує навчання віч-на-віч і онлайн-навчання, є найбільш перспективним підходом для вищої освіти [4]. В. М. Кухаренко та ін. [5, с. 14] розмежовують ці поняття таким чином: змішане навчання акцентує на суто механічному підході до змішування різних форм навчання, а гібридне являє собою поєднання нової, передової, з використанням можливостей ІТ технології зі старою технологією і формування нового підходу (новації), з урахуванням відомих можливостей старої технології.

Ефективність і умови якісного змішаного навчання вивчались як зарубіжними (В. Means, Y. Toyama, R. Murphy, M. Bakia, K. Jones, D. Renner, S. Laumer, T. Weitzel та ін.), так і українськими (Л. Р. Данькевич, Г. В. Ткачук, В. Болілий, В. Копотій) науковцями. Зокрема, в дослідженні В. Means та ін. [7] на основі порівняння ефективності змішаного навчання і навчання «віч-на-віч», змішаного і онлайн-навчання, онлайн-навчання і навчання «віч-на-віч» було сформульовано висновки про більшу ефективність змішаного навчання порівняно з онлайн-навчанням. D. Herloa [7] дійшов висновку, що стратегія змішаного навчання є задовільною, якщо в ній використовуються інтерактивні методи, орієнтовані на студентів, настільки

ж ефективні як у навчанні «віч-на-віч», що воно надає більше допомоги як у процесі викладання та навчання, так і в поточному та підсумковому оцінюванні.

Дистанційні технології навчання як складова частина змішаного навчання досліджувались такими науковцями, як Т. Anderson, R. Hiemstra, A. Kukulska-Hulme, P. Zvavahera, F. Masimba, а також українськими (В. В. Олійник, К. П. Осадча, В. В. Осадчий, М. М. Назар, О. М. Самойленко, А. В. Чорна, Б. І. Шуневич та ін.). Питання запровадження і застосування дистанційного та змішаного навчання у професійній освіті висвітлено у працях Р. С. Гуревича, О. А. Кулинич, І. Маринченко, В. Ягупова та ін. Незважаючи на широке висвітлення теоретичних, методичних та практичних аспектів змішаного навчання, проблемам його застосування у професійній освіті приділена незначна увага.

Мета статті. Основною метою цієї роботи є здійснення контент аналізу наукових публікацій за останні 5 років щодо застосування змішаного навчання у професійній освіті та окреслення умов щодо реалізації змішаного навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Про популярність і вживаність термінів «змішане навчання» (blended learning) і «гібридне навчання» (hybrid learning) англійською та українською мовами протягом останніх 5 років свідчать показники сервісу Google Trends (Рис. 1, 2).

Отже, за даними Google Trends, в Україні ні англійський термін «hybrid learning», ні українськомовний «гібридне навчання» не поширені. Зважаючи на це, ми зосередили контент-аналіз наукових публікацій за останні 5 років щодо застосування змішаного навчання в професійній освіті на терміні «змішане навчання» (blended learning).

У результаті пошуку в системі Google Scholar за пошуковим запитом «“змішане навчання” and “професійна освіта”» було видано 56 результатів, серед яких було виділено 8 статей та одна колек-

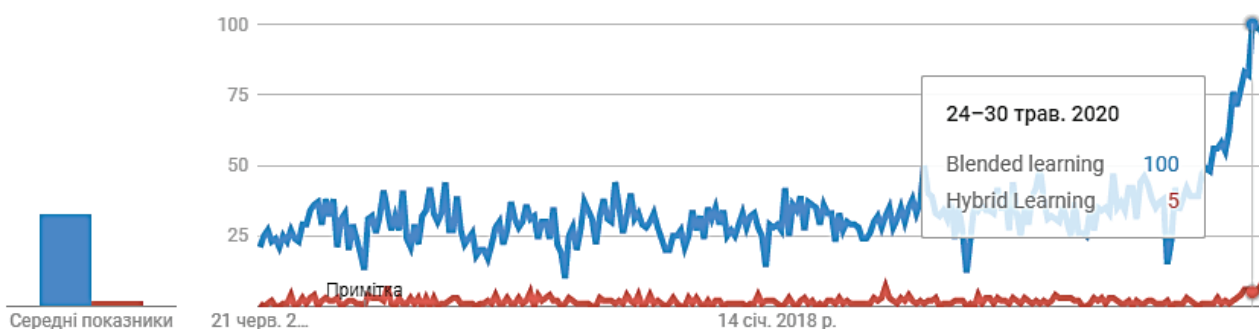


Рис. 1. Популярність пошукових термінів «blended learning» і «hybrid learning» у мережі Інтернет

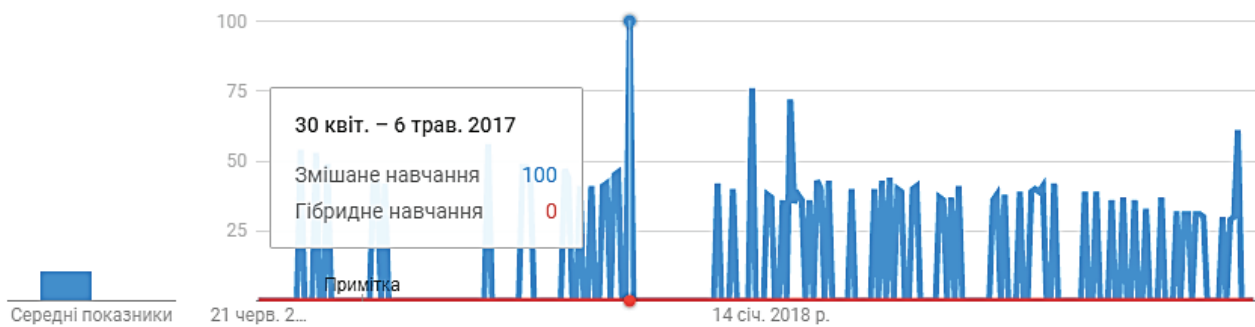


Рис. 2. Популярність пошукових термінів «змішане навчання» і «гібридне навчання» у мережі Інтернет

тивна монографія (8 статей). Аналіз цих наукових публікацій дав змогу визначити їх кількість за роками: 2016 – 3, 2017 – 1, 2018 – 11, 2019 – 0, 2020 – 1. На основі аналізу змісту статей було визначено основні ідеї щодо змішаного навчання у професійній освіті (Таб. 1).

З проаналізованих наукових праць важливою є думка О.В. Базелюка, що «змішане навчання в професійній освіті пропонуємо розуміти як гармонійне поєднання дистанційної форми навчання (для опанування теоретичних знань) та реальної практичної діяльності учнів», що дасть «змогу використати переваги дистанційного та традиційного навчання, а також уникнути недоліків, які притаманні кожній з означених форм» [25, с. 106].

Аналіз і узагальнення означених статей дали нам змогу виділити і впровадити умови організації ефективного змішаного навчання у процесі викладання обов'язкових дисциплін для здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Професійна освіта. Цифрові технології» («Професійна освіта. Комп'ютерні технології»): 1) творча актуалізація природної суб'єктності кожного студента в навчальному процесі, зокрема засобами ІКТ; 2) застосування інформаційно-освітнього середовища ЗВО як рівноправного суб'єкта навчання; 3) застосування різноманітного арсеналу ІКТ (комп'ютерні, інтернет, мобільні, віртуальні технології) для відтворення навчальної, наукової та виховної діяльності кафедри інформатики і кібернетики; 4) спрямування застосованих технологій змішаного навчання на формування ІКТ-компетентності студентів і викладачів; 5) систематичний моніторинг і дослідження проблем змішаного навчання з метою осучаснення професійної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти; 6) застосування у процесі викладання дисциплін сучасних спеціалізованих високоякісних платформ для підтримки змішаного навчання; 7) організація й інформаційно-методична підтримка практичної та самостійної роботи у процесі вивчення дисциплін професійної освіти; 8) широке застосування «хмарних» технологій у викладанні дисциплін професійної освіти.

Означені умови були реалізовані за допомогою використання методів проєкту, командної роботи та інтерактивних методів навчання в роботі зі студентами спеціальності «Професійна освіта. Цифрові технології», а також арсеналу ІКТ, основою якого є LMS Moodle, хмарні сервіси Google, сайт кафедри, акаунти кафедри в соціальних мережах Twitter, Instagram і Facebook, VoIP програма Discord та месенджери (Telegram, Facebook Messenger, Skype, Viber).

Основний теоретичний матеріал, завдання для практичних та самостійних робіт, тести та додаткові матеріали розміщено у LMS Moodle (<http://www.dfn.mdpu.org.ua>), робочі документи, електронні журнали, різноманітні навчальні матеріали – у хмарних сервісах Google (Google Диск, Google Таблиці, Google Документи, Google Презентації) (<https://google.com/a/mdpu.org.ua>), інформування студентів здійснено через сайт кафедри (<http://inf.mdpu.org.ua>) та акаунти кафедри в соціальних мережах Twitter (<https://twitter.com/IkafedraM>), Instagram (<https://www.instagram.com/ikafedramdpu>) і Facebook (<https://www.facebook.com/ikafedra-MDPU>); спілкування зі здобувачами організовано через VoIP програму та месенджери.

Отже, у процесі викладання обов'язкових дисциплін «Наукові дослідження в галузі», «Охорона праці в галузі», «Розробка та супровід баз знань», «Адміністрування комп'ютерних мереж», «Стандартизація та сертифікація програмного забезпечення», «Теорія і методика професійного навчання», «Кросплатформне програмування» були застосовані означені умови ефективного змішаного навчання з метою фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти, її поглиблення і оптимізація шляхом використання великого ресурсу інформаційно-комунікаційних технологій.

Висновки і пропозиції. Зважаючи на перспективність змішаного навчання, вважаємо доцільним його запровадження у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців професійної

Основні ідеї щодо змішаного навчання у професійній освіті з 2016 по 2020 роки

Автор	Провідна ідея
В. Ягулов [12]	Суб'єктність як основна детермінанта в змішаному та дистанційному навчанні має бути застосована викладачами у професійній освіті.
Р.М. Горбатюк, М.М. Ожга [13]	Застосування елементів планування навчального процесу в умовах застосування технології змішаного навчання (аналіз проєкту, цільової групи, контенту і фінансовий аналіз) та запровадження моделі змішаного навчання, що базується на застосуванні електронного освітнього ресурсу як рівноправного суб'єкта навчання справляють ефективний вплив на формування професійних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій.
М.Ю. Кадемія [14]	Організація та здійснення навчального процесу в умовах реалізації віртуального університету (мобільного, усепроникаючого, «перевернутого» та змішаного навчання), зокрема віртуальної кафедри, що відтворює навчальну, наукову і виховну діяльність кафедри в інформаційному просторі університету, допомагає розв'язанню педагогічних і методичних задач у підготовці фахівців з інформаційних технологій.
А.П. Кобися [6]	Організація змішаного навчання студентів на основі інформаційного освітнього середовища з використанням електронних навчально-методичних комплексів дисциплін, застосування сучасних інформаційних технологій інтерактивного навчання, застосування комп'ютерно-орієнтованих технологій для структуризації навчальної інформації і представлення її в різних форматах, дає змогу якісно оцінити роботу студентів та рівень їх компетентності, активізувати пізнавальні інтереси шляхом рефлексії їх особистісної діяльності, самоконтролю і самоперевірки досягнень.
О. Шамралюк [15]	Запровадження змішаного навчання в систему роботи регіональної методичної служби є важливою умовою для підвищення рівня технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю та дає змогу вибудовувати індивідуальні освітні маршрути для кожного педагога, ефективно використовувати інструменти інформаційно-комунікаційних технологій, оптимально поєднувати методи, засоби і технології навчання в післядипломній освіті майстрів виробничого навчання, а також оновлювати інформаційно-освітнє середовище професійної освіти.
О.А. Кулинич [11]	Запровадження змішаного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О) залежить від достатньо розвинутого рівня інформаційної компетентності викладачів, у чому допоможе створення платформи для апробації моделей змішаного навчання в ЗП(ПТ)О.
М. Артюшина [16]	Практика підготовки майбутніх педагогів професійного навчання доводить важливість розвитку їх інформаційно-цифрової компетентності за рахунок вивчення спеціальних дисциплін інформативної спрямованості в режимі змішаного навчання з поглибленим використанням ІТ у навчальному процесі всіх дисциплін професійної підготовки.
О.М. Спірін [18]	Дослідження фундаментальних і прикладних проблем використання ІКТ в освіті, зокрема в професійній (професійно-технічній), уможливить осучаснення й оптимізацію підготовки робітничих кадрів для вітчизняного ринку праці, дефіцит яких стає дедалі відчутнішим для виробництва і сфери послуг.
Л.М. Петренко [19]	В основу розроблення педагогічних технологій дистанційного професійного навчання в ЗП(ПТ)О має бути покладена ідея трансформації загальноприйнятих уявлень про цілі і завдання сучасної освіти, реалізація якої має відбуватися на засадах державної політики у сфері освіти та принципах освітньої діяльності.
О.В. Базелюк [20]	Якісну підготовку кваліфікованих робітників здатні забезпечити логічно структуровані системні засоби, спеціалізовані апаратно-програмні навчальні комплекси (LMS), зокрема Moodle (moodle.org).
Л.А. Майборода [21]	Дистанційне навчання відрізняється від традиційних форм навчання високою динамічністю, яка пов'язана з гнучким вибором навчальних елементів, значним обсягом самостійної роботи, різноманітністю форм навчально-методичного забезпечення, що дає змогу підвищити ефективність освітніх процесів у професійній освіті.
О.В. Базелюк [22]	Сучасні інформаційні технології представляють широкі можливості для автоматизованої реалізації інформаційно-аналітичних функцій і забезпечують можливість створення єдиного інформаційного поля професійної освіти, яке являє собою комплекс взаємопов'язаних і взаємозумовлених структурованих і неструктурованих інформаційних масивів.
А.А. Каленський [23]	Важливо, щоб внутрішня ІТ-структура ЗВО забезпечила можливість навчання майбутніх фахівців професійної освіти в будь-який час, будь-де та з будь-якого пристрою.
О.В. Базелюк [24]	Потужні можливості хмарних сервісів можуть бути реалізовані в навчальному процесі ЗП(ПТ)О як допоміжний засіб для дистанційного навчання усіх визначених типів.
О.В. Базелюк [25]	Змішане навчання дає змогу скористатися гнучкістю і зручністю дистанційного курсу та перевагами традиційного класу.
І. Маринченко [17]	Цифрові технології (синхронне та асинхронне навчання, мобільне навчання, «хмарне» навчання, змішане навчання) є ефективними для створення достатніх умов неперервного формування та розвитку цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання художнього профілю.

освіти, що доведено низкою проаналізованих досліджень українських науковців. За останні 5 років науковцями висвітлено досвід змішаного навчання у професійній освіті різних спеціалізацій та основні ідеї щодо змішаного навчання у професійній освіті. Їх аналіз дав змогу спланувати навчальний процес студентів спеціальності «Професійна освіта. Цифрові технології» в умовах застосування змішаного навчання на основі сучасних педагогічних методів та інформаційно-комунікаційних технологій.

Матеріал підготовлено в межах НДР «Адаптивна система для індивідуалізації та персоналізації професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах змішаного навчання» (реєстраційний номер 0120U101970).

Список використаної літератури:

- Bersin J. *The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned*. San Francisco: John Wiley & Sons, 2004. 256 p.
- Осадча К.П., Осадчий В.В., Круглик В.С. Роль інформаційно-комунікаційних технологій під час епідемій: спроба аналізу. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2020. 8(1). С. 62–82.
- Прокопчук М.М. Із досвіду впровадження змішаного навчання при вивченні англійської мови за професійним спрямуванням. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. 2020. № 6. URL: <https://www.inter-nauka.com/uploads/public/15888486954161.pdf>.
- Means V., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones., K. Evaluation of evidencebased practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. U.S. Department of Education. 2010. URL: <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>.
- Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В.М. Кухаренко, С.М. Березенська, К.Л. Бугайчук, Н.Ю. Олійник, Т.О. Олійник, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, А.Л. Столяревська; за ред. В.М. Кухаренка. Харків : «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.
- Кобися А.П. Інформаційне освітнє середовище як платформа для реалізації змішаного навчання у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 57, вип. 1. С. 75–82.
- Herloa D. Improving Efficiency of Learning in Education Master Programs, by Blended Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. 191. P. 1304–1309.
- Осадча К.П., Осадчий В.В. Організаційні проблеми впровадження системи управління курсами у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. URL: <http://2013.moodle moot.in.ua/course/view.php?id=24>.
- Zvavahera P., Masimba F.. The use of information and communication technology in supervising open and distance learning PhD students. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2019. 7(3). P. 32–41.
- Чорна А. Особливості використання дистанційного курсу з дисципліни «Операційні системи та системне програмування». *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2017. № 5(1). С. 347–350.
- Кулинич О.А. Інформаційна компетентність педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в умовах формування змішаної моделі навчання. *Інноваційна професійна освіта: пошуки шляхів оновлення: матеріали ІХ Всеукр. наук.-практ. фінтернет-конференції, Біла Церква, 26 березня – 20 квітня 2018 р. Біла Церква, 2018. С. 79–81.*
- Ягупов В. Суб'єктність учнів як основна детермінанта дистанційного навчання в системі професійно-технічної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер. : Професійна педагогіка*. 2016. № 11. С. 29–36.
- Горбатюк Р.М., Ожга М.М. Змішане навчання як нова технологія підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *International scientific-practical congress of pedagogues, psychologists and medics "New trends of global scientific ideas" (Geneva (Switzerland))*, 10.03.2016. С. 72–81.
- Кадемія М.Ю. Організація навчального процесу у віртуальному університеті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наук. праць. 2016. Вип. 46. С. 191–197.
- Шамралюк О. Змішане навчання як важлива умова розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю. *Проблеми підготовки фахівців – аграріїв у навчальних закладах вищої та професійної освіти*. 2018. URL: <http://188.190.33.55:7980/jspui/handle/123456789/2308>.
- Артюшина М. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в галузі економіки. *Професійна педагогіка*. 2018. № 17. С. 77–84.
- Маринченко І. Упровадження цифрових технологій у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання художнього профілю. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2020. № 15. С. 173–186.
- Спірін О.М. Проблеми інформатизації вітчизняної професійної (професійно-технічної) освіти та шляхи їх розв'язання. *Технології дистанцій-*

- ного професійного навчання : метод. посібник. Житомир : «Полісся», 2018. С. 6–10.
- 19.Петренко Л.М. Активні методи та інтерактивні технології: нові можливості використання в дистанційному професійному навчанні. *Технології дистанційного професійного навчання* : метод. посібник. Житомир : «Полісся», 2018. С. 11–27.
- 20.Базелюк О.В. Розроблення і впровадження дистанційних курсів навчання в закладах професійної освіти за методикою міжнародної організації праці. *Технології дистанційного професійного навчання* : метод. посібник. Житомир : «Полісся», 2018. С. 27–45.
- 21.Майборода Л.А. Методика використання елементів LMS moodle для теоретичної підготовки кваліфікованих робітників. *Технології дистанційного професійного навчання* : метод. посібник. Житомир : «Полісся», 2018. С. 45–65.
- 22.Базелюк О.В. Варіативність технічного забезпечення дистанційного навчання в професійно-технічних навчальних закладах. *Технології дистанційного професійного навчання* : метод. посібник. Житомир : «Полісся», 2018. С. 66–74.
- 23.Каленський А.А. Специфіка використання технології ВУОД у професійній освіті. *Технології дистанційного професійного навчання* : метод. посібник. Житомир : «Полісся», 2018. С. 75–79.
- 24.Базелюк О.В. Використання хмарних сервісів у професійному навчанні майбутніх кваліфікованих робітників. *Технології дистанційного професійного навчання* : метод. посібник. Житомир : «Полісся», 2018. С. 79–101.
- 25.Базелюк О.В. Змішане навчання в професійно-технічних навчальних закладах. *Технології дистанційного професійного навчання* : метод. посібник. Житомир : «Полісся», 2018. С. 101–106.
-

Osadcha K., Osadchyi V., Kruhlyk V., Naumuk I. Blended learning as a form of modern training for future specialist in vocational education

The article is devoted to the analysis of the theory and practice to blended learning in the training of future professionals in vocational education. The main goal is to conduct a content analysis of scientific publications during the past 5 years on the use blended learning in professional education and to outline the conditions for the implementation of blended learning in the training for future professionals in vocational education.

Based on the content analysis, the main ideas for the implementation of blended learning in the teaching of disciplines to the specialty “Vocational Education. Digital technologies”, that is: subjectivity in learning, electronic educational resource as an equal subject of learning, implementation of the concept of virtual university (department), organization of blended learning for students based on information educational environment, focus on improving technological culture and ICT development, competencies of teachers and students, research of fundamental and applied problems ICT use in education, transformation of generally accepted representations about goals and objectives of modern education, application of logically structured system tools for blended learning, use dynamic opportunities of distance learning technologies, introduction of modern information technologies for automated information-analytical functions in vocational education, learning at anytime, anywhere and from any device, appropriate combination of distance and traditional learning.

Based on these ideas, the conditions for the organization of effective blended learning in the teaching for disciplines were allocated for higher education students in the specialty “Vocational Education. Digital technologies”. They were implemented by means of using project methods, teamwork and interactive teaching methods, as well as an arsenal of ICT, based on LMS Moodle, Google cloud services, the department’s website, the department’s social media accounts Twitter, Instagram and Facebook, VoIP Discord and messengers (Telegram, Facebook Messenger, Skype, Viber).

Key words: vocational education, blended learning, training, content analysis.

УДК 378.046-021.68

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.36>**О. В. Пономаренко**докторант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

ОБНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ТА ТЕХНОЛОГІЙ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЇХ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ

У статті обґрунтовано дві важливі обставини, що сприяють формуванню готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Рекомендовано застосування в навчально-виховному процесі спеціальності 053 Психологія двох організаційно-педагогічних умов:

- використання технології змішаного навчання. Це забезпечує інтенсифікацію, персоналізацію, гнучкість, доступність та інтерактивність процесу підготовки майбутніх магістрів психології, а також зростання їх самостійності, адаптивності та мобільності у процесі навчання як критично важливих характеристик для їх професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Крім цього, робота майбутніх магістрів психології з різноманітними електронними ресурсами, вебтехнологіями та онлайн-середовищем навчання забезпечила розвиток їх ІКТ-компетентності;

- оновлення змісту професійної підготовки магістрів психології забезпечує свідоме засвоєння магістрантами-психологами теоретичних та методичних аспектів їх діяльності в неформальній освіті, теоретичний базис для оволодіння сучасними та інноваційними технологіями освітньо-психологічної діяльності, проектування та реалізацію на комерційній основі самостійно розроблених «стартапів» для суб'єктів неформальної освіти.

Показано, що «організаційно-педагогічні умови» виступають обставинами, які можна добирати відповідно до особливостей досліджуваного феномена, а за допомогою їх сукупності можна впливати на перебіг процесу підготовки майбутніх магістрів психології і сприяти його дієвості й успішності.

Із метою визначення комплексу організаційно-педагогічних умов, які є важливими для забезпечення ефективності підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти проведено опитування експертів із цієї проблеми, в ролі яких виступили викладачі двох кафедр Класичного приватного університету: освіти та управління навчальним закладом та кафедри психології, які здійснюють професійну підготовку за цим напрямом.

Ключові слова: педагогічні умови, оновлення змісту, педагогічні технології, маістри психології, підготовка.

Постановка проблеми. Конструкт «організаційно-педагогічні умови» має передбачати сукупність обставин процесу підготовки, які стосуються його організації, форм, методів й змісту і є необхідними та достатніми для забезпечення ефективності підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. При цьому «організаційно-педагогічні умови» виступають обставинами, які можна добирати відповідно до особливостей досліджуваного феномена, а за допомогою їх сукупності можна впливати на перебіг процесу підготовки майбутніх магістрів психології і сприяти його дієвості й успішності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед учених, які досить інтенсивно вивчали проблематику необхідних і достатніх педагогічних умов підготовки, варто виділити тих, що розробляли засоби розвитку їх професійної мотивації та ідентичності (І.А. Дружиніна, І.К. Старкова, С.П. Васильєв), ціннісних орієнтацій та цінніс-

но-сислової сфери (Т.Є. Тітова, Т.А. Вілюжаніна), соціально-професійної зрілості (Л.В. Логінова), креативного мислення (Н.М. Макаренко) механізмів адаптації до професійної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах (Л.Є. Бебеза), особистісних стратегій діяльності (Д.Д. Романовська), конкуренто-значущих якостей (Н.В. Ортікова), суб'єктності та самостійності (З.М. Адамська, І.В. Ендебера), стресостійкості як професійно значущої якості (І.В. Походько), ініціативності (В.Ю. Шапран), професійного мислення (Т.Є. Гура), толерантності до невизначеності (С.О. Хілько) тощо.

Метою статті є висвітлення авторської версії оновлення змісту та технологій фахової підготовки майбутніх магістрів психології в контексті формування їх готовності до професійної діяльності в неформальній освіті.

Виклад основного матеріалу. Із метою визначення комплексу організаційно-педагогічних умов, які є важливими для забезпечення ефек-

тивності підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, проведено опитування експертів із цієї проблеми, в ролі яких виступили викладачі двох кафедр: освіти та управління навчальним закладом та кафедри психології, які здійснюють професійну підготовку за цим напрямом.

Експертам пропонувалось вказати організаційно-педагогічні умови, які, на їхню думку, є найбільш ефективними для успішної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Перелік визначених експертами в процесі опитування організаційно-педагогічних умов поданий у таблиці 1.

Отже, можна констатувати, що результативність процесу підготовки майбутніх магістрів психології залежить від великої кількості різноманітних організаційно-педагогічних умов, але кожна з цих умов справляє свій вплив на досліджуваний феномен.

На основі проведеного аналізу психолого-педагогічних джерел, експертного опитування та власного досвіду до комплексу організаційно-педагогічних умов, які є необхідними та достатніми для забезпечення ефективної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, нами було зареєстровано такі:

- оновлення змісту професійної підготовки магістрів психології;
- використання технології змішаного навчання;
- використання інтерактивних технологій;

- використання проєктної технології;
- проходження польових (психологічних) практик.

Авторське бачення комплексу вибраних організаційно-педагогічних умов базується на їх визначенні як обставин організації, форм, методів та засобів, які забезпечують ефективність впровадження розробленої моделі й технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти та успішне формування усіх структурних та змістових компонентів досліджуваної готовності.

Першою організаційно-педагогічною умовою формування досліджуваної готовності є **оновлення змісту професійної підготовки магістрів психології**. При цьому зазначимо, що реалізація цієї умови спрямовувалась на формування переважно когнітивного та аксіологічного змістовних компонентів готовності майбутніх магістрів психології за всіма структурними складниками.

Для глибшого розуміння цієї умови з'ясуємо сутність концепту «зміст підготовки», проаналізувавши дослідження, присвячені проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі.

Так, на думку В. Сітарова, змістом освіти у вищій школі є сукупність наукової інформації, оформленої у вигляді певної навчальної документації, яка володіє такими характеристиками, як необхідність, педагогічна обґрунтованість, логічність, послідовність тощо [1, с. 345]. Л. Хомич вважає, що підґрунтям змісту професійної підготовки у вищій школі має бути програмно цільовий підхід до плану-

Таблиця 1

Узагальнені результати опитування експертів

№	Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти
1	Формування позитивної мотивації магістрантів-психологів до педагогічної підготовки.
2	Вдосконалення змісту професійної підготовки.
3	Створення науково-методичного забезпечення з метою поглиблення теоретичних знань і удосконалення практичних умінь роботи в неформальній освіті.
4	Запровадження інноваційних форм і методів професійної підготовки.
5	Забезпечення індивідуальної траєкторії підготовки для кожного магістранта.
6	Застосування інноваційних технологій навчання.
7	Забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та магістрантів.
8	Проектування змісту навчальних дисциплін з орієнтацією на неформальну освіту.
9	Стимулювання рефлексії магістрантів-психологів у процесі навчання.
10	Застосування інноваційних форм професійної підготовки майбутніх психологів у позанавчальній діяльності.
11	Формування творчого мислення майбутніх магістрів психології.
12	Використання тренінгових технологій.
13	Поєднання традиційних і нетрадиційних форм організації навчального процесу.
14	Формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх магістрів психології.
15	Використання інтерактивних методів навчання.
16	Створення рефлексивного середовища.

вання й управління освітнім процесом, який забезпечує синтез й інтеграцію усіх циклів дисциплін [10, с. 127–128]. Н. Манчинська, доповнюючи думки попередніх науковців, акцентує на необхідності формування такого циклу дисциплін та порядку їх вивчення, який зміг би забезпечити належну якість фахової підготовки магістрів [6, с. 27].

Проведений аналіз наукових джерел щодо сутності концепту «зміст підготовки» дає нам змогу сформулювати загальні вимоги до вибору та структурування змісту підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Зокрема, цей зміст має:

1) відповідати цільовим орієнтирам авторської концепції та моделі підготовки майбутніх магістрів психології;

2) розкривати особливості та напрями діяльності магістра психології в системі неформальної освіти, роль та функції, які виконує в цих умовах;

3) забезпечувати формування когнітивного змістового компонента досліджуваної готовності для усіх структурних компонентів: педагогічного, підприємницького, технологічного, лідерського та емоційного інтелекту майбутнього магістра психології;

4) забезпечувати стартовий теоретичний потенціал для самостійного створення різноманітних освітньо-психологічних проектів («стартапів») неформальної освіти;

5) актуалізувати та сформулювати ціннісні орієнтації майбутнього магістра психології щодо професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Проаналізувавши зміст наявної програми підготовки магістрів психології, навчального плану, робочих навчальних програм, підручників, посібників, базуючись на вимогах Стандарту вищої освіти за спеціальністю «053. Психологія. Рівень освіти – магістр» і враховуючи соціальний запит на підготовку магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, для реалізації цієї організаційно-педагогічної умови ми розробили навчальну програму дисципліни **«Професійна діяльність магістра психології в умовах неформальної освіти»**.

Метою вивчення дисципліни «Професійна діяльність магістра психології в умовах неформальної освіти» є формування цілісного бачення майбутніх магістрів психології та концептуального розуміння власної діяльності в неформальній освіті. Зміст дисципліни розкривають такі теми: «Нормативно-правове забезпечення неформальної освіти»; «Функції та ролі магістра психології в умовах неформальної освіти»; «Магістр психології як підприємець неформальної освіти»; «Магістр психології як педагог неформальної освіти»; «Основні інструменти магістра психології в неформальній освіті»; «Традиційні та інноваційні технології в освіті та психології» та «Технологічна компетентність магістра психоло-

гії». Опанування цієї дисципліни забезпечувало формування педагогічного та технологічного функціональних структурних компонентів та технологічного інструментального структурного компонента досліджуваної готовності.

Водночас для успішної реалізації авторського задуму, крім зазначеної дисципліни, нами розроблено нові спецкурси («Емоційний інтелект» та «Психологія лідерства») та введено нові теми (модулі) до окремих дисциплін професійної підготовки магістрів психології за спеціальністю «053. Психологія. Рівень освіти – магістр».

Так, у процесі вивчення спецкурсу *«Емоційний інтелект»* майбутні магістри психології ознайомилися з емоційною сферою людини, емоціями та емоційним підґрунтям міжособистісних відносин. Цей спецкурс спрямований на формування в магістрантів-психологів здатності розрізняти, контролювати та використовувати власні емоції й емоційні стани в подальшій професійній діяльності в неформальній освіті. Спецкурс забезпечував формування емоційного інтелекту як структурного компонента досліджуваної готовності.

Опанування спецкурсу *«Психологія лідерства»* забезпечувало спрямування магістрантів-психологів на усвідомлення важливості лідерських здібностей для успішної професійної діяльності в умовах неформальної освіти. У межах цього спецкурсу відбувалося цілеспрямоване формування їх здатності до керування діяльності навчальної групи (особистості) в зазначених умовах. Спецкурс забезпечував формування лідерського структурного компонента досліджуваної готовності.

Новими модулями було доповнено навчальні дисципліни професійної підготовки:

– дисципліна «Педагогіка та психологія вищої школи» доповнена модулем «Педагогіка неформальної освіти», який спрямований на належну методичну підготовку магістрантів-психологів до педагогічної діяльності в неформальній освіті і забезпечує формування педагогічного структурного компонента досліджуваної готовності;

– дисципліна «Методика викладання психології» доповнена модулем «ІКТ у професійній діяльності психолога», що спрямований на формування базових знань та умінь із тих інформаційно-комп'ютерних технологій, які використовуються психологами в процесі реалізації своїх функціональних обов'язків, і забезпечує формування технологічного структурного компонента готовності.

Ця організаційно-педагогічна умова також передбачала оновлення змісту виробничої практики, яку пропонувалося реалізувати у вигляді польових (психологічних) практик, на яких магістрант-психолог мав змогу випробувати самостійно розроблені «стартapi» для професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Таким чином, реалізація першої умови (оновлення змісту професійної підготовки магістрів психології) забезпечувала свідоме засвоєння магістрантами-психологами теоретичних та методичних аспектів їх діяльності в неформальній освіті, теоретичний базис для оволодіння сучасними та інноваційними технологіями освітньо-психологічної діяльності, проектування та реалізацію на комерційній основі самостійно розроблених «стартапів» для суб'єктів неформальної освіти.

Другою **організаційно-педагогічною умовою** формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах трансформації освіти є **використання технології змішаного навчання**, яка спрямована на забезпечення повноцінної очної та дистанційної взаємодії усіх суб'єктів підготовки.

Теоретичні та методичні аспекти використання технології змішаного навчання у процесі професійної підготовки нині широко досліджуються сучасними українськими та зарубіжними науковцями, це зокрема: М. Бирка [1], С. Велединська, М. Дорофеєва [2], М. Іващенко, Т. Бикова [3], М. Кондакова, Е. Латипова [4], О. Кривонос, О. Коротун [5], В. Кухаренко, С. Березенська, К. Бугайчук [9], Я. Сікора [8] та інші.

Поняття «змішане навчання» (англ. blended learning) – це освітня технологія, за якою той, хто навчається, отримує навчальну інформацію самостійно за допомогою онлайн-ресурсів та має змогу очно зустрічатися з тим, хто викладає цей предмет.

На думку О. Кривонос і О. Коротун, ця технологія є змішуванням елементів традиційної класно-урочної системи освіти та елементів інноваційної цифрової освіти [5, с. 20].

Незважаючи на простоту такого визначення, поєднання традиційного та інноваційного електронного навчання дають різноманітні види змішаного навчання.

М. Бирка [1], В. Кухаренко, С. Березенська та К. Бугайчук [9] розрізняють такі комбінації змішаного навчання:

- 1) змішування очного та дистанційного навчання;
- 2) змішування структурованого та неструктурованого навчання;
- 3) змішування електронних та паперових навчальних матеріалів;
- 4) змішування індивідуальної та групової роботи;
- 5) змішування роботи та навчання.

У контексті реалізації цієї умови доцільно виокремити й численні переваги технології змішаного навчання.

Так, на думку М. Кондакової та Е. Латипової, зазначена технологія характеризується такими перевагами:

– *гнучкість та доступність*, які дають змогу врахувати індивідуальні освітні потреби кожного студента, а також забезпечити індивідуальний режим навчання;

– *інтерактивність та суб'єкт-суб'єктна взаємодія* між викладачем та студентом, яка забезпечує перехід від трансляції навчальної інформації до самостійного конструювання знань студентами;

– *персоналізація процесу навчання*, адже за цією технологією кожен студент може самостійно визначати цілі навчання та способи їх досягнення відповідно до власних освітніх потреб, інтересів та здібностей [4, с. 60].

В. Кухаренко, С. Березенська та К. Бугайчук серед переваг, які надає технологія змішаного навчання, також виокремлюють підвищення мотивації тих, хто навчається, підвищення ефективності використання часу, забезпечення акценту на поглибленому вивченні дисципліни, полегшення процесу діагностики результатів навчання, формування навичок роботи в команді, економію коштів шляхом скорочення кількості поїздок на навчання та ін. [9, с. 56].

У контексті реалізації другої організаційно-педагогічної умови доцільно також обрати модель змішаного навчання, для чого необхідно визначити її структурні та змістові характеристики.

Так, О. Кривонос та О. Коротун у моделі змішаного навчання виділяють такі елементи: лекційні, семінарські та практичні заняття, завдання для самостійної роботи; навчально-методичні матеріали (підручники, посібники, методичні вказівки); засоби онлайн-спілкування (чат, форум, e-mail); віртуальна кімната, мультимедійні матеріали (аудіо-, відеолекції) та симуляції [5, с. 20]. Зазначимо, що таке бачення радше можна зарахувати до моделі дистанційного навчання, адже воно не відбиває основну характеристику змішаного навчання – наявність очної взаємодії між студентами та викладами.

У цьому контексті слушною є думка М. Бирки, який у своєму дослідженні в процесі реалізації технології змішаного навчання пропонує акцентувати на таких характеристиках, як спосіб доставки змісту навчання, діяльність того, хто навчається, формат подання навчальних матеріалів та компетентностях, які необхідні для навчання [1, с. 223].

Тому для успішної реалізації цієї умови в процесі підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти нами обрано модель змішаного навчання «Online Driven», яка передбачає використання електронних ресурсів для опанування програми навчальної дисципліни, періодичні очні консультації з викладачем для обговорення труднощів, а також проведення очного заліку (екзамену). які є обов'язковими (Я. Сікора) [8, с. 237–238].

У процесі реалізації цієї умови нами враховано, що, впроваджуючи технологію змішаного навчання у підготовку майбутніх магістрів психології, не доцільно переводити всі лекції в електронний формат, адже, крім подання теоретичних відомостей, кожна лекція має розвивати інтерес до навчання та формувати основу для подальшої самостійної роботи, що можна забезпечити тільки очною взаємодією студентів та викладачів. Також із метою спонукання магістрантів-психологів до активного самостійного опанування лекцій їх матеріал був викладений у форматі певної проблеми (проблемне подання), що забезпечувало самостійний пошук інформації, самостійне формулювання висновків та узагальнень із певної проблеми.

Водночас реалізація технології змішаного навчання в процесі підготовки майбутніх магістрів психології передбачає й використання інтерактивних технологій навчання, які будуть детальніше розглянуті нами в наступній умові.

У процесі реалізації цієї умови окрему увагу ми приділили організації електронного спілкування між магістрантами-психологами та викладачами, яке проводилося за допомогою сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ). Зокрема, нами використано технології *синхронного (онлайн)* та *асинхронного (офлайн)* спілкування. Такими технологіями онлайн-спілкування (в режимі реального часу) були чат, месенджер та онлайн-сервіси, а асинхронними – електронна пошта та форум.

Для забезпечення групової взаємодії в режимі реального часу нами було використано технологію *вебінар* (М. Іващенко, Т. Бикова) [3, с. 223], яка є різновидом вебконференції, що дає змогу створити віртуальну навчальну «аудиторію», що об'єднує всіх учасників: і магістрантів-психологів, і викладачів. Ця технологія уможливіє у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів психології проведення в онлайн-режимі лекційних, семінарських і практичних занять з одночасним використанням електронних матеріалів та чату. Вебінар реалізується за допомогою спеціалізованих вебсервісів, найвідомішими з яких є Wizlq, BigBlueButton та Videoletі.

Висновки і пропозиції. Рекомендовано застосування в навчально-виховному процесі спеціальності 053 Психологія двох представлених організаційно-педагогічних умов, а саме:

1) використання технології змішаного навчання. Це забезпечує інтенсифікацію, персоналізацію, гнучкість, доступність та інтерактивність процесу підготовки майбутніх магістрів психології, а також зростання їх самостійності, адаптивності та мобільності у процесі навчання як критично важливих характеристик для їх професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Крім цього,

робота майбутніх магістрів психології з різноманітними електронними ресурсами, вебтехнологіями та онлайн-середовищем навчання забезпечило розвиток їх ІКТ-компетентності;

2) оновлення змісту професійної підготовки магістрів психології забезпечує свідоме засвоєння магістрантами-психологами теоретичних та методичних аспектів їх діяльності в неформальній освіті, теоретичний базис для оволодіння сучасними та інноваційними технологіями освітньо-психологічної діяльності, проєктування та реалізацію на комерційній основі самостійно розроблених «стартапів» для суб'єктів неформальної освіти.

Список використаної літератури:

1. Byrka M.F. Blended learning strategy in teacher training programs. *Information Technologies and Learning Tools*. 2017. Vol. 62. No 6. Pp. 216–224. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1802/1277>.
2. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности. *Высшее образование сегодня*. 2014. № 8. С. 8–13.
3. Іващенко М.В., Бикова Т.Б. Особливості використання елементів змішаного навчання в процесі викладання навчальних дисциплін у закладах вищої освіти. *Фізико-математическое образование*. 2018. № 1 (15). С. 221–226. doi:10.31110/2413-1571-2018-015-1-041.
4. Кондакова М.Л., Латыпова Е.В. Смешанное обучение : ведущие образовательные технологии современности. *Вестник образования*. 2013. № 9 (2759). С. 54–64.
5. Кривонос О., Коротун О. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Вип. 8(2). С. 1923.
6. Манчинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія / за ред. С.О. Сисоєвої. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
7. Ситаров В.А. Дидактика. Москва : Академия, 2002. 368 с.
8. Сікора Я. Реалізація змішаного навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 2. С. 236–239.
9. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / [Кухаренко В.М., Березенська С.М., Бугайчук К.Л. та ін.] ; за ред. В.М. Кухаренка. Харків : Міськдрук, НТУ ХПІ, 2016. 284 с.
10. Хомич Л.О. Професійно педагогічна підготовка вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Київ : Магістр S, 1998. 200 с.

Ponomarenko O. The content and technologies updates in professional training of future masters of psychology in the context of formation of their readiness for the professional activity in non-formal education

The article lays the foundation for two important circumstances that contribute to the formation of the readiness of future masters of psychology for professional activity in the context of non-formal education.

It is recommended to use the two presented organizational and pedagogical conditions in the educational process in the specialty 053 Psychology. They are the following:

- use of blended learning technology to ensure the intensification, personalization, flexibility, accessibility and interactivity of the training process of future masters of psychology, as well as the enhancement of their independence, adaptability and mobility in the learning process, as critical characteristics for their professional activity in the context of non-formal education. In addition, the work of future masters of psychology with a variety of electronic resources, web technologies and online learning environment has enabled the development of their informational and communicative competence;

- updating the content of professional training of masters of psychology provides conscious mastering by undergraduate psychologists of theoretical and methodological aspects of their activities in non-formal education, theoretical basis for mastering modern and innovative technologies of educational and psychological activities, design and implementation of commercially developed "startups" for subjects of non-formal education.

It is shown that "organizational and pedagogical conditions" are circumstances that can be selected according to the characteristics of the phenomenon under study, and with their combination can influence the process of training future masters of psychology and contribute to its effectiveness and success.

In order to determine the set of organizational and pedagogical conditions which are essential to ensure the effectiveness of preparation of future masters of psychology for professional activities in non-formal education, there has been a survey of experts on this issue. The expert panel is the group of teachers of two departments of Classical Private University: education and management and psychology departments who provide professional training in this area.

Key words: *pedagogical conditions, content updating, pedagogical technologies, masters of psychology, training.*

УДК 378.881.161

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.37>**А. М. Приходько**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології
Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова

«ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ» В СИСТЕМІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЗВО ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Статтю присвячено одній з актуальних проблем оптимізації мовної підготовки іноземних студентів ЗВО технічного профілю за допомогою «хмарних технологій» в умовах інформатизації освіти та технологічного підходу до організації навчального процесу відповідно до реалій сьогодення. Зазначено, що хмарні технології як комплексне динамічне утворення сприятимуть інтенсифікації та оптимізації процесу мовної підготовки іноземних студентів ЗВО в контексті переходу освіти на змішаний (очно-дистанційний) формат навчання.

У дослідженні розкривається суть поняття «хмарні технології». Наведено низку аргументів та контраргументів, на які вказують фахівці стосовно використання хмарних технологій в освіті. Проаналізовано найбільш популярні платформи (Платформа Google Gmail, Amazon і Microsoft) та інтернет-сервіси (Google Drive, Google Docs, Google Sites, Google Videos, Google Calendar, Amazon Elastic Transcoder, Microsoft SkyDrive, Microsoft Office 365), які виявили дидактичний потенціал відповідно до процесу мовної підготовки іноземних студентів.

На основі узагальнення досвіду мовної підготовки іноземних студентів у Харківському національному університеті міського господарства імені О.М. Бекетова під час карантину доведено, що хмарні технології як передові технології інформаційного суспільства можуть стати провідним технічним компонентом в освітньому середовищі в період нетрадиційного, дистанційного, альтернативного навчання. Визначено низку переваг у діяльності викладача, що здійснює мовну підготовку іноземних студентів, в аспекті застосування хмарних технологій.

Зазначено, що результатом використання хмарних технологій у навчальному процесі має стати побудова динамічно змінюваного, комплексного навчального курсу з метою оптимізації та інтенсифікації мовної підготовки іноземних студентів під час дистанційної форми навчання.

Ключові слова: «хмарні технології», мовна підготовка іноземних студентів ЗВО технічного профілю, дистанційне навчання під час карантину.

Постановка проблеми. Світовий та український освітній простір у реаліях глобалізації, демократизації та пандемії визначається прагненням мобільності та пошуком засобів оптимізації, модернізації та інтенсифікації навчального процесу, що спонукає науковців та методистів, у тому числі і вітчизняних, адаптуватися до стрімких змін, аналізувати сучасні освітні тенденції, переосмислювати та формувати нові методологічні принципи процесу навчання в контексті світових пертурбацій. Тобто змістити акцент не на «чого вчити?», а на «як?» – на технологічний підхід до навчального процесу та його інформатизацію.

Загальновідомо, що електронна комунікація останнім часом відіграє в освіті екстраординарну роль. Дистанційна форма навчання вимагає від освітян набуття інформаційно-комунікативної компетентності та використання інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій, які є актуальними.

Інноваційними інформаційно-комунікаційними технологіями навчання у ЗВО є технології дистанційного, електронного і мобільного навчання, інформаційні освітні середовища і спільноти,

освітні сервіси та послуги Web 2.0 і Web 3.0, хмарні технології. Не викликає сумнівів той факт, що використання інформаційно-комунікаційних технологій, у тому числі хмарних, у різних сферах освітньої діяльності сприятиме вирішенню вказаних вище проблем.

Зазначимо, що процес мовної підготовки іноземних студентів у ЗВО України визначається своєю специфікою і потребує трансформації з урахуванням реалій сьогодення. Вважаємо, що хмарні технології як комплексне динамічне утворення сприятимуть інтенсифікації та оптимізації процесу мовної підготовки іноземних студентів ЗВО технічного профілю в контексті переходу освіти на змішаний (очно-дистанційний) формат навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки тема використання хмарних технологій в освіті стала однією з найпопулярніших. Дослідженню цієї проблеми присвячено багато робіт зарубіжних та вітчизняних авторів.

Зарубіжний досвід впровадження хмарних технологій в освіту проаналізовано у працях Н. Склейтиера та К. Хеввіта. *Дидактичні вла-*

тивості використання хмарних технологій для організації навчального процесу відображено в роботах В.Ю. Бикова, С.Г. Литвинової, Н.В. Морзе, Н.Ю. Дзямулич, О.Г. Кузьмінської, О.О. Гриб'юк, М. І. Жалдака, М. Кусумано. (M. Cusumano), З.С. Сейдаметової, О.М. Спіріна, А.М. Стрюка; *сучасний стан хмаро орієнтованого освітнього середовища навчальних закладів* досліджується М.П. Шишкіною; *проблеми проектування хмаро орієнтованого освітнього середовища вищого навчального закладу* досліджує М. Армбруст (M. Armbrust), В.Ю. Биков, Р.Гріффіт (R. Griffith), М.І. Жалдак, В.М. Кухаренко, В.П. Олексюк, Л.Ф. Панченко, С.О. Семеріков, К.І. Словак, О.В. Співаковський, А.М. Стрюк, К. Субраманьян (K. Subramanian), Н. Султан (N. Sultan), Ю.В. Триус, М.П. Шишкіна, А. Фокс (A. Fox); *систему організації самостійної роботи за допомогою хмарних сервісів* відображено в роботах Г.А. Алексанян; *організація «віртуальної» учительської засобами Google* досліджується Л.В. Рождественською. Дидактичний потенціал хмарних технологій у загальній середній освіті вивчали С. Беккер (S. Becker), С.Б. Григор'єв, Дж. Дан (J. Dunn), Л.Г. Дроненко, М.Ю. Кадемія, В.М. Кобися, Г.М. Корицька, К. Мак'колум (C. McCollum), Г.О. Проценко, І.М. Сокол та ін.

Аналіз теоретичних досліджень [3; 10; 13; 14] і практичного досвіду засвідчив, що, незважаючи на пильну увагу до застосування хмарних технологій у навчальному процесі ЗВО України, проблема використання хмарних технологій у системі мовної підготовки іноземних студентів ЗВО технічного профілю потребує глибшого вивчення.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідження дидактичного потенціалу хмарних сервісів у системі мовної підготовки іноземних студентів ЗВО технічного профілю з метою організації якісної професійної підготовки майбутніх спеціалістів із числа іноземних громадян в умовах інформатизації освіти та технологічного підходу в контексті реалій сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що термін «хмара» використовується як метафора, що ґрунтується на діаграмі комп'ютерної мережі, або як образ комплексної інфраструктури, яка приховує всі технічні подробиці [9].

Аналіз науково-педагогічної літератури [2–3; 7; 8; 10] свідчить, що науковці термін «хмарні технології» відповідно до освітнього процесу розглядають переважно в таких аспектах:

– як сукупність методів, засобів і прийомів діяльності, що використовуються для організації і супроводу навчального процесу, збирання, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання, подання повідомлень і даних навчального призначення; як динамічний масив вірту-

алізованих апаратних і програмних ресурсів, доступних через мережу незалежно від термінального пристрою [10];

– технології, що передбачають віддалене опрацювання та зберігання даних [12];

– технологія, яка надає користувачам інтернету доступ до комп'ютерних ресурсів сервера і використання програмного забезпечення як онлайн-сервісу [5];

– технології обробки даних, в яких комп'ютерні ресурси надаються інтернет-користувачеві як онлайн-сервіси;

– концепція хмарних технологій, що включає багато понять: інфраструктура, програмне забезпечення, платформа, дані, робоче місце тощо;

– як середовище для зберігання і обробки даних, яке об'єднує апаратні засоби, ліцензійне програмне забезпечення, канали зв'язку, а також технічну підтримку користувачів;

– як сукупність методів, засобів і прийомів діяльності, що використовуються для організації і супроводу навчального процесу, збирання, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання, подання повідомлень і даних навчального призначення та використовують динамічний масив віртуалізованих апаратних і програмних ресурсів, доступних через мережу незалежно від термінального пристрою.

Деякі дослідники [7] конкретизують термін «хмарні технології», адже «cloud», крім «хмара», перекладається і як «розсіяний», «розподілений». Отже, технології, що є предметом аналізу в дослідженні, можна назвати «розподіленими технологіями», тобто опрацювання даних відбувається не з використанням одного стаціонарного комп'ютера, а розподіляється по комп'ютерах, підключених до мережі Інтернет.

Науковець С.Г. Литвинова визначає такі форми використання хмарних технологій в освіті: віртуальні предметні спільноти, «віртуальні учительські», «віртуальні методичні кабінети», «віртуальні класи», «віртуальний документообіг», електронний щоденник і журнал, інтерактивна приймальня, тематичний форум, організація самостійної роботи учнів та факультативне навчання, контентні сховища тощо [3].

Зазначимо, що науковці [3; 7] вказують на ефективність використання хмарних технологій не лише на різних етапах проведення аудиторних занять, але й під час самостійної роботи студентів, у спільній проектній та дослідницькій діяльності.

Проведені авторські розвідки дали змогу виявити низку аргументів, які наводять фахівці на користь використання хмарних технологій [1; 2; 5]:

– висока *надійність* (розташування контенту на кількох серверах виключає їх недоступність через проблеми із сервером на робочому місці);

- *доступність* (змога отримати доступ до останніх версій файлів із будь-якої точки світу, використовуючи для цього тільки браузер);

- *підвищена безпека* (шифрування даних для запобігання будь-якого втручання або зловживань із боку третіх осіб);

- *відкритість* (вільний доступ до інформації, змога спільного редагування);

- *економічність* (немає необхідності придбання спеціального програмного забезпечення, апаратних засобів, утримання технічних працівників тощо; чимало ІТ-компаній пропонують навчальним закладам послуги за зниженою вартістю або взагалі безплатні (Microsoft Office 365, Google Apps for Education, Мережна академія Cisco та ін.);

- *мобільність* (можна працювати з різних пристроїв: смартфон, планшет, нетбук тощо);

- *зручність* (вебсервіси працюють у будь-якому браузері);

- *гнучкість* (усі потрібні ресурси надаються провайдером автоматично);

- *технологічність* (великі обчислювальні потужності, які можна використовувати для зберігання, аналізу і обробки даних);

- *співпраця* (одні й ті самі матеріали можна одночасно і автору, і співавторам редагувати та переглядати з різних пристроїв).

Водночас науковці [5] наводять аргументи проти використання хмарних технологій в освітньому процесі:

- *потреба у постійному доступі до мережі Інтернет;*

- *перевантаження мережі* (масове використання хмарних послуг у межах навчального закладу може спричинити додаткове навантаження на мережу);

- *додаткові витрати* (необхідність сплачувати за деякі програмні додатки, що пропонуються провайдером поряд із безплатними);

- *конфіденційність* (розташування інформації в хмарі може дозволити контроль за діяльністю користувача);

- *пароль безпеки* (відсутність повної гарантії захисту користувачів від зловживання, якщо пароль вкрадено або зламано).

Попри низку недоліків хмарні технології відрізняються простотою поширення, оновлення й використання, сприяють поширенню обміну дидактичними матеріалами в найбільш надійний та економічний спосіб, розвитку навичок мережевої комунікації, підвищенню рівня інформаційно-комунікаційної компетентності учасників освітнього процесу [2].

Нині основними постачальниками хмарної інфраструктури вважаються платформи Google, Amazon і Microsoft. У контексті нашого дослідження схарактеризуємо тільки ті, які є найбільш

доцільними для використання їх викладачами, що здійснюють мовну підготовку іноземних студентів, узагальнивши досвід дистанційного навчання в Харківському національному університеті міського господарства імені О.М. Бекетова в період карантину.

Платформа Google Gmail пропонує 15 Гб дискового простору для листів, автозбереження, розвинений список контактів, використання гарячих клавіш у вебдодатках, вбудовану орфографічну перевірку, переклад найпоширенішими мовами світу, мітки замість папок, пошук за вмістом листів і прикріплених файлів, фільтрація від спаму, програми-клієнти для різних операційних систем, підтримку різних мов, вбудований чат, дає змогу використовувати власні поштові програми, такі як Outlook, для перегляду електронної пошти. Google Gmail виявився найоперативнішою формою обміну інформації між викладачем, що здійснює мовну підготовку іноземних студентів, та іноземними здобувачами вищої освіти, оскільки за допомогою електронного листа можна надати учаснику навчального процесу файл будь-якого формату.

Google Drive – хмарне сховище даних, що належить компанії Google, що дозволяє користувачам зберігати інформацію на серверах у хмарі і обмінюватися нею з іншими користувачами в інтернеті. У Google Drive наявний лаконічний інтерфейс, є змога встановити зручні програмні клієнти для смартфонів і планшетів на базі операційної системи Android, ПК і ноутбуків під управлінням операційної системи Windows або MacOS, мобільних пристроїв iPhone і iPad. Кожен користувач Google Drive отримує до 15 Гб вільного простору на всі сервіси Google (в тому числі Gmail і Photos). Зауважимо, що викладач сам мав змогу вирішити, скільки місця виділити для пошти і який обсяг залишити для зберігання важливих файлів. Працювати з файлами в Google Drive можна безпосередньо в браузері.

Заслуговує на увагу в контексті дослідження безплатний онлайн-офіс – Google Docs, що включає текстовий і табличний процесори, а також сервіс для створення презентацій, інтернет-сервіс хмарного зберігання файлів із функціями файлообміну. Викладачі, що здійснювали мовну підготовку іноземних студентів, на цій платформі створювали і редагували стандартні документи (завдання для практичної аудиторної та самостійної роботи), граматичні таблиці та презентації для занять. Документи і таблиці, що створювали викладачі, зберігаються на спеціальному сервері Google або були експортовані у файл.

Практичний досвід мовної підготовки іноземних студентів в умовах дистанційного навчання показав популярність, доступність, простоту використання Blank Quiz, що дало змогу створити ефек-

тивні онлайн-тести, анкети та опитувальники. Google Форми – це зручний інструмент, за допомогою якого можна легко і швидко планувати заходи, складати опитування та анкети, а також збирати іншу інформацію. Форму можна підключити до електронної таблиці Google, і тоді відповіді респондентів будуть автоматично зберігатися в ній. Форму можна створити як у меню Google Діску, так і в електронній таблиці. Гугл-тести зручно використовувати під час проведення модульного та підсумкового контролю, оскільки на цю платформу можна інтегрувати диференційовані завдання, малюнки тощо (https://docs.google.com/forms/d/1lq7AMFNI_V5bQ_Bk8ApewNy5arLVNp4i_gsavcJQ0lQ/edit?usp=forms_home&ths=true).

Google Sites доцільно застосовувати як частину Google Apps. Користувачі сайту можуть працювати разом, додавати файли з інших додатків Google, наприклад Google Docs, Google Calendar, YouTube, Picasa та з інших джерел.

Google Videos – безплатний сервіс, на якому викладачі, що здійснюють мовну підготовку іноземних студентів, мали змогу як програвати відео-файли безпосередньо у браузері, так і завантажувати на комп'ютер (у форматі .gvi). Зазначимо, що відеофрагменти можуть бути вбудовані в HTML-код будь-якої вебсторінки.

Google Calendar – безплатний вебдодаток, який виявився актуальним у період дистанційної мовної підготовки іноземних студентів. Тайм-менеджмент, коли студенти навчаються не в аудиторії, не регламентовані розкладом занять університету, дав змогу викладачам організувати час проведення онлайн-занять, визначити строки здачі практичних завдань та термін і формат проведення модульного та підсумкового контролю. Без перезавантаження сторінки цей вебдодаток дає змогу користувачам додавати, переглядати та переносити події з однієї дати на іншу, додавати та обмінюватися багатьма календарями з різними рівнями прав доступу. Додаток має різні режими перегляду (денний, тижневий, місячний та порядок денний). Можна налаштувати відображення в календарі на кілька днів одразу. Також доступні календарі з національними святами різних країн, погодою тощо до імпортування в персональний календар.

Платформа Amazon Simple Storage Service (Amazon S3) – вебслужба, пропонована Amazon Web Services, дає змогу зберігати і отримувати будь-який обсяг даних, так званий файловий хостинг.

Amazon Elastic Transcoder – сервіс перекодування мультимедіа у хмарі. Це простий для використання і економічно вигідний спосіб конвертувати (перекодувати) медіафайли з вихідного формату в новий, який можна відтворювати на смартфоні, планшеті і комп'ютері.

Microsoft SkyDrive – інтернет-сервіс зберігання файлів із функціями файлообміну. Сервіс SkyDrive дає змогу зберігати до 7 Гб даних у вигляді стандартних папок. Користувачі можуть переглядати, завантажувати, створювати, редагувати й обмінюватися документами Microsoft безпосередньо в браузері.

Популярним став у ЗВО платний хмарний інтернет-сервіс – Microsoft Office 365. Пакет «University» є доступним та дозволяє використання кільком користувачам. Також користувачу надається 60 хвилин міжнародних дзвінків у Skype та доступ до 1 TB сховища на OneDrive. Корпорація Microsoft пропонує підписки на Office 365 для студентів ЗВО, які мають ліцензований Office на факультеті.

Досвід мовної підготовки іноземних студентів у період карантину показав, що хмарні технології як передові технології інформаційного суспільства можуть відігравати роль провідного технічного компонента в освітньому середовищі в період нетрадиційного, дистанційного, альтернативного навчання.

Застосування хмаро орієнтованих технологій дає низку переваг у діяльності викладачу, що здійснює мовну підготовку іноземних студентів:

- доступність матеріалів і документів у будь-який час;
- можливість формування траєкторії розвитку мовленнєвої компетентності кожного студента;
- можливість використання відео- і аудіофайлів з інтернету без додаткового завантаження на комп'ютер;
- поява принципово нових можливостей для організації самостійної та проєктної діяльності іноземних студентів;

– доступність інноваційних методів передачі знань (вебінари, інтегровані практичні заняття, кооперативні лабораторні роботи, онлайн-комунікація зі студентами інших міст, країн тощо)

Результатом використання хмарних технологій у навчальному процесі має стати побудова динамічно змінюваного, комплексного навчального курсу, а це, зі свого боку, сприятиме оптимізації та інтенсифікації навчального процесу, мовної підготовки іноземних студентів зокрема. Хмарні технології виявилися альтернативою класичній моделі освіти.

Висновки і пропозиції. Подальші дослідження вважаємо за доцільне спрямувати на створення методик використання хмарних сервісів у процесі фахової підготовки іноземних студентів ЗВО технічного профілю в умовах дистанційного навчання.

Список використаної літератури:

1. Гончарук І.В. Організація єдиного електронного науково-освітнього простору сучасного університету / І.В. Гончарук, Н.П. Юрчук. *Економіка*.

- Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики.* 2018. № 12. С. 54–66.
2. Дзямулич Н. Використання хмарних сервісів – новий етап у розвитку освітніх інформаційно-комунікаційних технологій. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2014. № 10 (Ч. 1).
 3. Литвинова С.Г. Хмарні технології як засіб розбудови інноваційної школи. URL: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip14.html.
 4. Максимова Л.П. Педагогічні аспекти використання хмарних технологій в освіті. *Інженерні та освітні технології.* 2015. № 3. С. 194–196.
 5. Мігунова І.А. Використання хмарних технологій у процесі управління навчальним закладом. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/administration/43072/
 6. Морзе Н.В. Педагогічні аспекти використання хмарних обчислень / Н.В. Морзе, О.Г. Кузьмінська. *ІКТ в освіті, дослідженнях та індустріальних додатках: інтеграція, гармонізація та трансфер знань.* 2011. № 9. С. 20–29. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/865/1/N_Morze_O_Kuzminska ICTSODID_9.pdf
 7. Облака: легенди и мифы. URL: <http://www.anti-malware.ru/node/2333>
 8. Олексюк В.П. Досвід інтеграції хмарних сервісів google apps у інформаційно-освітній простір вищого навчального закладу. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2013. Том 35. № 3. С. 64–73.
 9. Рождественская Л.В. Дневник конференции. 10 шагов информатизации: призрак виртуальной учительской. URL: <http://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&shownetry=3664>.
 10. Стрюк А.М., Рассовицька М.В. Система хмароорієнтованих засобів навчання як елемент інформаційного освітньо-наукового середовища ВНЗ. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2014. Том 42. № 4.
 11. Тютюнник А.В., Гончаренко Т.О. Використання хмарних сервісів для створення освітнього середовища викладача та студента. URL: *Освітологічний дискурс.* 2014. № 1. С. 227–241.
 12. Что такое облачные технологии и зачем они нужны. URL: <https://sonikelf.ru/oblachnyetechnologii-dlyazemnyx-polzovatelej/>. (дата звернення 05.05.2018).
 13. Cloud-based translation memory tools are changing the way translators work and train. The big wave of language technology. URL: <http://thebigwave.it/birdeye/cloud-tm-tools/>.
 14. Semir Mehadžić Benefits of translating in the cloud. URL: <http://www.textunited.com/cms/blog/benefits-of-translating-in-the-cloud>.

Prykhodko A. “Cloud technologies” in the system of language training of foreign students of higher education institutions of technical profile

The article is devoted to one of the topical problems of optimization of language training of foreign students of technical education with the help of “cloud technologies” in terms of informatization of education and technological approach to the organization of the educational process in accordance with today’s realities. It is noted that cloud technologies as a complex dynamic education will contribute to the intensification and optimization of the process of language training of foreign students in the context of the transition of education to a mixed (full-time-distance) learning format.

The study reveals the essence of the concept of “cloud technology”. There are a number of arguments and counterarguments, which are pointed out by experts regarding the use of cloud technologies in education. The most popular platforms (Google Gmail, Amazon and Microsoft Platform) and Internet services (Google Drive, Google Docs, Google Sites, Google Videos, Google Calendar, Amazon Elastic Transcoder, Microsoft SkyDrive, Microsoft Office 365) were analyzed, which revealed didactic potential, respectively, to the process of language training of foreign students.

Based on the generalization of the experience of language training of foreign students at the Kharkiv National University of Municipal Economy named after O.M. Beketov during quarantine it is proved that cloud technologies as advanced information society technologies can become a leading technical component in the educational environment during non-traditional, distance, alternative learning. A number of advantages in the activity of a teacher who provides language training to foreign students in the aspect of application of cloud technologies are determined.

It is noted that the use of cloud technologies in the educational process should result in the construction of a dynamically changing, comprehensive course in order to optimize and intensify language training of foreign students during distance learning.

Key words: “cloud technologies”, language training of foreign students of technical free economic zones, distance learning during quarantine.

UDC 378.091.011.3-051:811.111]:159.955
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.38>

T. S. Rozumna

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Teaching Methods
Berdiansk State Pedagogical University

TEACHING CRITICAL THINKING FUTURE ENGLISH TEACHERS

The article deals with the issue of teaching critical thinking future English teachers. The main purpose of this work is to analyze effectiveness of critical thinking in training future English teachers and to define basic stages and techniques that help to form students' critical thinking. There are two points of view on teaching critical thinking in the English classroom. Some teachers believe critical thinking is a result of schooling in students' native language, the others think that foreign language helps to develop critical thinking skills. The author's idea is that well-designed communicative language classes help to develop these skills by comparing and contrasting cultures, discussing cause and effect of social events in the world, problems of current interest. It is pointed out that critical thinking is hard, and teachers should pay special attention to the formation of it.

The formation of critical thinking skills consists of three stages. They are challenge, comprehension, reflexion. On each stage different techniques can be used. On challenge stage such techniques as brainstorming, thin/thick questions or KWL chart can be used. On comprehension stage the author uses the "Six Hats" method and on the reflexion the future English teachers writes poems "Cinquain". In order to activate students' critical thinking skills, English teachers need to present alternatives, different ways of interpreting texts and different conceptions of the world. It is also should mention, that critical thinking can be developed at any part of the lesson. For example, the technique "Corners" help to develop critical thinking using all four skills (reading, listening, writing and speaking).

Introduction of critical thinking provides a transition from learning, focused mainly on memorization, to learning aimed at developing independent conscious thinking of students, helps to prepare students for life in an information society, choose the truth among the constant flow of information, critically check the information, cooperate with others.

Key words: *critical thinking, future English teachers, interactive methods of teaching, stages, techniques.*

Formulation of the problem. Modern society requires the education of independent, proactive, responsible citizens, able to interact effectively in social, industrial and economic areas, which requires the development of personal qualities and creative abilities, the ability to acquire independently new knowledge and solve problems. The main task of university education is to prepare a competent specialist who will be able to find the right solutions in specific educational, future professional and life situations. The process of integration of Ukrainian education into the European educational space increases the importance of learning a foreign language not only as an academic discipline, but as a means of mastering skills and abilities of foreign language communication.

Our world is a world of information that is rapidly increasing, as well as rapidly and constantly becoming obsolete. This is a world in which ideas are constantly subject to structural change, new tests and rethinking. Therefore, the main purpose of the school is to teach students not only to reproduce knowledge, but also to apply it to solve life problems. So, the development of critical thinking is an integral part of the modernization of the modern education in general and the optimization of English language learning in particular.

Analysis of recent research and publications

Critical thinking was first introduced by Greek philosophers. Many historians believe that the roots of critical thinking can be traced from Socrates' teaching practice and vision 2,500 years ago. He brilliantly revealed a probing questioning method that individuals could not logically justify their assertive claims to knowledge. Socrates' view of critical thinking, supported by Plato, was then applied by Descartes and was a theme in essays written by Montesquieu and John Locke. Many different definitions of critical thinking were suggested by various scholars such as Lipman, Norris, Moore, Siegel. According to Elder and Paul critical thinking indicates the ability of people to take control on their own thinking and to develop appropriate criteria and standards for analyzing their own thinking [6]. Teaching critical thinking in the English classroom is important as it extends the learning experience of students, makes language learning more essential for them.

The purpose of the article. The main purpose of this work is to analyze effectiveness of critical thinking in training future English teachers and to define basic stages and techniques that help to form students' critical thinking.

Presenting main material. It is necessary to mention, that there are two points of view on

teaching critical thinking in the English classroom. Some teachers believe critical thinking is a result of schooling in students' native language, the others think that foreign language helps to develop critical thinking skills. Our idea is that well-designed communicative language classes help to develop these skills by comparing and contrasting cultures, discussing cause and effect of social events in the world, problems of current interest.

The literature on critical thinking – coming from psychology, education, and philosophy, agrees that critical thinking is multidimensional or polysemous. Moore claims that the variety of meanings may be discipline-based, meaning that psychology prefers certain aspects of critical thinking more so than history, which prefers others. Still, Moore was able to identify some common features which can define the concept more clearly.

According to Moore's research, critical thinking is:

- A judgment of whether something is good, bad, valid, or true;
- rational or reason-based skeptical thinking;
- productive thinking – not only challenging ideas but producing them – coming to conclusions about issues;
- carefully reading beyond a text's literal meaning;
- awareness of the entire process;
- ethical or activist – in other words, not neutral [4, p. 510].

First, we have to understand that critical thinking is hard. Experimental research by Kuhn shows that a majority of people cannot demonstrate critical reasoning skills. That is, they cannot often justify their beliefs and opinions with evidence [1].

Van Gelder and Mulnix gave some practical advice how to teach critical thinking:

- Examples of critical thinking are not enough – students need to engage in critical thinking.
- There needs to be deliberate practice to master the skill. This includes full concentration, exercises aimed at improving the skills, engaging in increasingly difficult exercises as easier ones are mastered, and guidance and feedback.
- The practice must be repetitive throughout a course.
- Students must practice transferring critical thinking skills to other contexts.
- Students must eventually become aware of the actual idea of critical thinking, including its terminology [5, p. 470].

Bloom's taxonomy is perhaps the most well-known example of critical thinking which consists of six-levels: 1. knowledge (specific facts); 2. comprehension (understanding of facts); 3. application (generalizing facts to other situations); 4. analysis (breaking problem down, recognizing connection between subparts); 5. synthesis (combing separate elements

to form a coherent whole); 6. evaluation (critically using information to make reasonable judgments. It is an orderly, visual representation and this is perhaps one reason why it has held educational weight since the late 50s. However, it has come under much scrutiny both for the way it has been organized and the way it has been employed. "Lower order skills" are not necessarily easier than "higher order skills" and vice-versa. In addition, these "lower" skills are often used in conjunction or even after using the "higher order skills". Notwithstanding, Bloom's taxonomy is an example of active learning in which, as one moves up the hierarchy, more and more areas of the brain become dynamically activated.

The formation of critical thinking skills consists of three stages:

1. Challenge. The purpose of it is the formation of personal interest for receiving information. Students learn to think and tell others (individually, in pairs, in group work) what they know about the chosen topic for discussion, in this way the acquired knowledge is realized and become the basis for learning new ones. The task of the teacher at this stage is to generalize the knowledge of students and to help them to determine the main goals for obtaining new ones. On this stage we can use such techniques as brainstorming, thin/thick questions or KWL chart. K-W-L charts are graphical organizers that help students organize information before, during, and after a lesson. They can be used to engage students in a new topic, enhance prior knowledge and monitor it. There are three questions in the chart: What do you Know about the topic? What do you Want to know? What have you Learned? Students answer the questions one by one, the last question gives a push to further search for new information yourself – until the next lesson.

2. Comprehension. Students get acquainted with new information. At the same time, they must monitor their understanding and write down in the form of questions what they did not understand – in order to later fill in these "white spots". After reading the information, each student should tell which phrases or words helped him understand the information, and which confused. The main principle of the comprehension stage is that the teacher should give students the right to individual search for information with further group discussion and analysis. Here we can use such technique as six thinking hats. The "Six Hats" method is a psychological role play, which considers the same problem situation from 6 independent points of view. This allows you to form the most complete idea of the subject of discussion and at the logical and emotional levels to assess the advantages and disadvantages of this problem. Students form teams, each of which receives its own "hat". The color of the hat indicates the type of task: White hat – tell about the topic only in facts

and figures; Yellow hat – think why ...; Black hat – prove that ... (within the theme); Red hat – think what emotional state can cause us this topic (or some of its key elements); Green hat – think how to use the theme or its elements to make our lives happier?; Blue hat – summarize the statements of all previous groups of hats. This technique also has the elements of reflection.

3. Reflection. Students should consider what they have learned and how to incorporate new concepts into their ideas; discuss how it changed their thoughts, visions, behavior. Here we can use such technique as “Cluster”. There is the word in the center which is surrounded by other words or phrases connected with a theme. Students say everything they know using brainstorming. It can be not only clear facts, but also associations or creative perceptions. Then all this information is grouped, classified, categorized and formalized graphically in a certain scheme by students.

We can also use such technique as “Cinquain”. It is a short unrhymed poem of 5 lines. The technique of this poem is ideal for the development of figurative thinking, concentration of knowledge, rethinking the information obtained, expressing their position on the topic, as well as for learning new concepts in a foreign language. The rules of cinquain are as follows: the first line – 1 word – main topic or object of discussion (noun or pronoun); the second line – 2 words describing the properties, signs, characteristics of the object (adjectives, verbs); the third line – 3 words describing actions, characteristic of the object (verbs, adjectives); the fourth line – a phrase of 4 words, in which the author expresses a personal attitude to the topic; the fifth line – a word-summary, a key characteristic or a new interpretation of the object.

In order to activate students' critical thinking skills, English teachers need to present alternatives, different ways of interpreting texts and different conceptions of the world. The importance of thinking in today's education requires the main concept of critical thinking in which there is always more than one way to see things and that it is always up to the individual to judge just where the truth lies on any given issue [3].

It is also should mention, that critical thinking can be developed at any part of the lesson. As we know, there are four basic activities at the English lesson. They are listening, reading, speaking and writing. Listening and reading are the receptive skills because learners do not need to produce language, they receive and understand it. These skills are sometimes known as passive skills. The productive skills are speaking and writing because learners are applying these skills in a need to produce language. They are also known as active skills. For example, the technique “Corners” help to develop critical thinking using all these four skills.

“Corners” is used to teach students self-determination and advocacy. It got its name from the form of conducting – students formulate different points of view on the topic and differ in different corners to find relevant arguments. Teacher needs to organize this process so that students independently identify controversial issues and the direction of the discussion, they choose the corners themselves. Texts, articles, and life events that have a multifaceted worldview and relate to everyday perceptions, patterns of behavior, social and environmental issues, collective myths, and prejudices are best suited for such a discussion. There are several stages of this technique:

- Acquaintance with the text. The teacher should choose a text that from the beginning can lead to many different interpretations.

- Students form their key ideas about the information obtained and discuss the text in pairs or small groups. The task may sound different, for example: “Write down your opinion about what you have read”, “Evaluate the behavior of the heroes”, “Explain why this could happen”, “Offer your solution”.

- In each group, one student must be an analyst whose task is to identify opposing points of view. The teacher also sets him a confidential task – to find out how the members of each group choose their point of view, which arguments are used. So analysts move between teams and make personal notes.

- The groups present in front of everyone the main ideas of their discussion. As usual, there are several different points of view, which were repeated in different groups. The teacher helps children to formulate various key positions by which children are grouped into new teams and diverge “in the corners”. Analysts are a separate group. Children whose point of view does not coincide with any of the corners, have a choice: to join the most appropriate “corner” or to join the group of analysts.

- Then each of the groups together seeks arguments and prepares to defend their point of view. Speakers are also selected in the teams.

- At the same time, a group of analysts develops criteria for evaluating the performances of teams. The teacher can help them.

- Speakers from the teams represent their key idea and its arguments. After that, analysts with the help of the teacher should evaluate the speeches of the groups according to the criteria they have identified (maximum number of criteria is 5). Priority should be given not only to the team that most clearly argued the point of view (with theories, facts, data and examples), but also to the group that was able to summarize the views of other teams and took them into account in their speech.

- The result of the evaluation should be announced as tolerantly as possible, with accentuated positive moments in each speech. Analysts should be warned about this in advance.

As we see, doing this exercise involves reading, listening and speaking. As for the writing, it can be a homework. For example, write for and against essay on the topic or a certain aspect of the topic.

Conclusions and suggestions. The development of critical thinking is an indisputable condition of social progress, a factor in increasing motivation for self-realization. Introduction of critical thinking provides a transition from learning, focused mainly on memorization, to learning aimed at developing independent conscious thinking of students, helps to prepare students for life in an information society, choose the truth among the constant flow of information, critically check the information, cooperate with others.

Critical thinking creates additional motivation for learning. Students learn the material better because it is interesting to them. They learn to apply new knowledge based on previously learned material; they develop the ability to act and make decisions independently or as a team and resolve conflicts; search, compose and apply new information from a variety of sources, using modern technology to perform specific tasks. Students more confidently perform complex mental operations; answer high-level questions; are able to interpret the text, all these help in learning English and prepares future

English teachers to their profession. The realization of critical thinking skills in English language teaching improves students' English competence, creates lively learning atmosphere.

References:

1. Kuhn D. The skills of argument. Cambridge, M.A. : Cambridge Press. 1991. 336 p.
2. Lipman M. Thinking in education. New York : Cambridge University Press. 2003. 316 p.
3. Mason, J. and Washington, P. The Future of Thinking. London and New York : Routledge. 1992. 134 p.
4. Moore T. Critical thinking: seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*. 2013. № 38(4). P. 506–522.
5. Mulnix, J.W. Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*. 2012. № 44(5). P. 464–479.
6. Paul, R.W. & Elder L. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts & Tools (6th ed.) Dillon Beach, CA : The Foundation for Critical Thinking, 2009. 21 p.
7. Siegal H. Educating reason: Rationality, critical thinking, and education. New York : Routledge. 1988. 191 p.

Розумна Т. С. Навчання критичного мислення майбутніх учителів англійської мови

У статті розглядаються питання навчання критичного мислення майбутніх учителів англійської мови. Основною метою роботи є аналіз ефективності критичного мислення в навчанні майбутніх учителів англійської мови та визначення основних етапів та прийомів, які допомагають формувати критичне мислення студентів. Є дві точки зору на викладання критичного мислення на заняттях з англійської мови. Одні викладачі вважають, що критичне мислення є результатом навчання рідної мови студентів, інші вважають, що іноземна мова допомагає розвивати навички критичного мислення. Ідея автора полягає в тому, що добре розроблені комунікативні мовні заняття допомагають розвивати ці вміння шляхом порівняння та протиставлення культур, обговорення причини та наслідків соціальних подій у світі.

Формування навичок критичного мислення складається з трьох етапів: виклик, осмислення, рефлексія. На кожному етапі можна використовувати різні прийоми. На першому етапі можуть використовуватися такі прийоми, як мозковий штурм, товсті/тонкі питання або діаграма KWL. На етапі осмислення автор використовує метод «Шість капелюхів», а на рефлексії майбутні вчителі англійської мови пишуть вірші «Сінквейн». Щоб активізувати навички критичного мислення студентів, викладачам англійської мови необхідно представити альтернативи, різні способи інтерпретації текстів та різні уявлення про світ. Варто також зазначити, що критичне мислення можна розвивати в будь-якій частині уроку. Наприклад, техніка «Кути» допомагає розвивати критичне мислення, використовуючи всі чотири основні навички (читання, аудіювання, письмо та говоріння).

Введення критичного мислення забезпечує перехід від навчання, орієнтованого головним чином на запам'ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення учнів, допомагає підготувати учнів до життя в інформаційному суспільстві, вибрати істину серед постійного потоку інформації, критично перевірити інформацію, співпрацювати з іншими.

Ключові слова: критичне мислення, майбутні вчителі англійської мови, інтерактивні методи навчання, етапи, прийоми.

УДК 316.422; 36:355-685.72

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.39>

М. Г. Саморок

викладач кафедри тактико-спеціальної підготовки
командно-штабного факультету
Національної академії Національної гвардії України

В. В. Халеп

старший викладач кафедри тактико-спеціальної підготовки
командно-штабного факультету
Національної академії Національної гвардії України

Н. Л. Височіна

доктор наук із фізичного виховання,
провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії наукового супроводження
розроблення нормативів і стандартів фізичної підготовки і спорту
Науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій
Національного університету оборони України імені Івана Черняховського

О. В. Хацяюк

заслужений тренер України з кікбоксингу,
викладач кафедри тактичної та спеціальної фізичної підготовки
Харківського національного університету внутрішніх справ

Р. О. Іванішин

курсант 217 навчальної групи курсу № 2
командно-штабного факультету
Національної академії Національної гвардії України

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРАВООХОРОНЦІВ МВС УКРАЇНИ ПІДРОЗДІЛІВ СПЕЦІАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ ДО ДІЙ У ГІРСЬКИХ УМОВАХ

Сучасний етап реформування силових структур та спеціальних служб України до стандартів НАТО передбачає модернізацію чинних програм професійної підготовки правоохоронців підрозділів спеціального призначення, зокрема програми їх гірської підготовки, що надалі забезпечить якісне виконання ними завдань за призначенням у гірських умовах. Пошук та впровадження в систему професійної підготовки правоохоронців МВС України сучасних світових підходів у напрямі розроблення порядку ешелонування, їх екіпірування та забезпечення необхідним спорядженням дадуть змогу трансформувати систему професійної підготовки бійців підрозділів спеціального призначення відповідно до вимог сьогодення та підвищать рівень сформованості необхідних військово-прикладних професійних компетентностей.

Головною метою роботи є формування професійних компетентностей у військовослужбовцях Національної гвардії України (далі – НГУ) підрозділів спеціального призначення до дій у гірських умовах з урахуванням порядку побудови ешелонування та їх всебічного забезпечення необхідним спеціальним альпіністським спорядженням. Дослідження організовано в період із жовтня 2019 по червень 2020 рр. (використовувалися навчально-матеріальні бази: Національної академії Національної гвардії України та навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняховського). Безперервний прогрес у розробці, виробництві спорядження та одягу в сучасних світових реаліях зумовлений постійним розвитком технологій, що потребує від сучасних правоохоронців відповідних знань та розвитку військово-прикладних компетентностей. Варто також підкреслити, що використання різних видів спорядження та базових принципів його застосування змінюється синхронно з формами сучасних збройних конфліктів (локальних воєн). Зазначене необхідно враховувати під час побудови системи професійної підготовки правоохоронців МВС України підрозділів спеціального призначення. Важливим для бійців підрозділів спеціального призначення є знання тактичних складників застосування озброєння, бойової техніки та відповідного екіпірування для виконання завдань за призначенням в умовах гірської місцевості.

У результаті дослідження у військовослужбовців НГУ підрозділів спеціального призначення сформовані важливі військово-прикладні професійні компетентності, необхідні для виконання завдань за призначенням у гірських умовах (з урахуванням порядку побудови ешелонування та їх всебічного забезпечення необхідним спеціальним альпіністським спорядженням).

Ключові слова: *військовослужбовці, гірська місцевість, ешелонування, екіпіровка та спорядження, підрозділи спеціального призначення, професійні компетентності, система професійної підготовки.*

Постановка проблеми. Нині Україна продовжує стратегічний курс на набуття повноправного членства України в Європейському Союзі та в Організації Північноатлантичного договору, про що були внесені зміни у Воєнну доктрину України, а саме: визначено відповідність стандартам НАТО Національної гвардії України та Збройних сил України.

Особливості сучасного етапу інтеграції України до Європейського Союзу та НАТО полягають у створенні необхідних умов для такого членства. Однією з таких умов є наближення Національної гвардії України та правоохоронних органів загалом до рівня членів-країн НАТО. Своєю чергою Національна гвардія України (НГУ) є військовим формуванням із правоохоронними функціями, яке входить до системи Міністерства внутрішніх справ України і призначено для виконання завдань із захисту та охорони життя, прав, свобод і законних інтересів громадян, суспільства і держави від злочинних та інших протиправних посягань, охорони громадського порядку та забезпечення громадської безпеки, а також у взаємодії з правоохоронними органами – із забезпечення державної безпеки і захисту державного кордону, припинення терористичної діяльності, діяльності незаконних воєнізованих або збройних формувань (груп), терористичних організацій, організованих груп та злочинних організацій [1].

Забезпечення вищевикладеного вимагає від військовослужбовців НГУ високої професійної підготовленості (компетентностей), адже завдання, які вони виконують, забезпечують мир та спокій в Україні і нерідко в екстремальних умовах. Крім цього, необхідний рівень вмінь, знань, наявність сучасних матеріальних засобів для всебічного забезпечення службово-бойової діяльності (СБД) правоохоронців підрозділів спеціального призначення України (далі – правоохоронців) дасть змогу представникам України долучитися до виконання завдань у складі Сил швидкого реагування НАТО.

Можливою також є участь правоохоронців зазначеної категорії у спільних навчаннях із військовослужбовцями країн – членів НАТО, що сприятиме обміну бойовим та професійним досвідом, розвитку прикладних умінь та удосконаленню практичних навичок у різних сферах військової та антитерористичної діяльності. Це забезпечить формування професійних компетентностей, які необхідні для виконання завдань за призначенням правоохоронцями різних сило-

вих структур та спеціальних служб України в різних умовах СБД.

Актуальними нині є пошук та впровадження в систему професійної підготовки правоохоронців МВС України сучасних світових підходів стосовно розроблення порядку ешелонування, екіпірування та забезпечення необхідним спорядженням для виконання завдань за призначенням у гірській місцевості. Це дасть змогу трансформувати систему професійної підготовки представників підрозділів спеціального призначення та підвищить рівень сформованості необхідних військово-прикладних професійних компетентностей.

Дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи і дослідно-конструкторських робіт кафедри тактико-спеціальної підготовки командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України (2019–2020 р.р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) у вибраному напрямі дослідження дав нам змогу виділити низку науковців: А.Х. Артікулова, В.Г. Клементьєва, А.М. Кольєва, С.А. Кузенкова, Е.В. Куштаєва, Т.А. Темірханова, В.І. Щербакова, К.І. Щьолкіна, Е.О. Явдошенка та інших учених і практиків, які у працях висвітлили основні складники організації системи професійної підготовки (бойової підготовки) військовослужбовців та представників різних силових структур та спеціальних служб України до дій у гірській місцевості та на різних висотах.

Під час подальшого аналізу науково-методичної та спеціальної літератури нашу увагу привернули роботи О.М. Ставицького [2], С.А. Мула [3], В.Д. Волошина [4], О.В. Хацаюка [5], О.Є. Антонової, І.Г. Бухуна, Ю.А. Дем'янюка, А.В. Куруча, А.І. Любаса, в яких розкриваються актуальні питання формування професійних компетентностей правоохоронців (військовослужбовців) різних силових структур та спеціальних служб України (представників підрозділів спеціального призначення) в системі їх професійної підготовки.

Своєю чергою напрям впровадження ефективних моделей формування професійних компетентностей у представників різних силових структур та спеціальних служб України (світу) до дій у гірських умовах представлений роботами Ю.П. Бабкова, В.М. Бацамута, В.В. Халепа [6], О.М. Тогочинського, В.В. Халепа, П.В. Пістряка, І.Ю. Бірюкова [7], Ю.О. Бабаяна, П.О. Грішмана [8],

Н.А. Сторожука [9], С.А. Кузенкова, С.В. Левина, С.А. Скворцова [10], Б.А. Максимчука, Г.Ф. Горпинича, Б.П. Лукіна, С.Б. Малолєпшого, Ю.К. Белогоренка [11], та інших учених і практиків (І.А. Авдієнко, В.П. Мясягіна, Е.А. Солдатова, А.К. Тажієва).

Крім цього, нормативно-правове регулювання забезпечення професійної підготовки правоохоронців досліджуваної категорії до дій в умовах гірської місцевості представлено відповідними внутрішньовідомчими керівними документами (накази МВСУ № 960 «Про затвердження Норм належності верхолазного спорядження територіальних управлінь, з'єднань, військових частин (підрозділів), вищих військових навчальних закладів, навчальних військових частин (центрів) НГУ», № 296 «Про внесення змін до Норм належностей верхолазного спорядження територіальних управлінь, з'єднань, військових частин, вищих військових навчальних закладів, навчальних військових частин НГУ»).

Відповідно до аналізу науково-методичної літератури та моніторингу інтернет-ресурсів у вибраному напрямі (перший етап дослідження, жовтень-грудень 2019 р.), членами науково-дослідної групи відокремлено невирішену раніше частину досліджуваної проблеми, а саме: висотно-штурмові групи окремих загонів спеціального призначення НГУ мають перед собою завдання щодо контртерористичної діяльності як у гірській місцевості, так і під час штурмів будинків, використовуючи альпіністське спорядження (Наказ МВСУ № 1036 «Про затвердження Положення про заони спеціального призначення НГУ»). Спираючись на власний бойовий досвід, ми встановили, що під час виконання завдань за призначенням військовослужбовців НГУ (та інших силових структур і спеціальних служб України) можуть стикатися з проблемами, які спричинені відсутністю необхідного екіпірування (спорядження), через що може виникати загроза життю та здоров'ю військовослужбовців, крім цього, можливий зрив виконання бойового завдання, а також втрати серед мирного населення.

Виникає протиріччя між потребою пошуку шляхів досягнення розумного балансу між великою вагою сучасного екіпірування (спорядження) та його ваговим еквівалентом необхідного (ефективного) спорядження, що забезпечить надійне та ефективне виконання службово-бойового завдання.

Незважаючи на значну кількість робіт вибраного нами напрямку дослідження, питання формування професійних компетентностей у військовослужбовців Національної гвардії України підрозділів спеціального призначення до дій у гірських умовах з урахуванням порядку побудови ешелонування та їх всебічного забезпечення необхідним спеціальним альпіністським спорядженням нами не виявлено, що потребує подальших наукових розвідок.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є формування професійних компетентностей у військовослужбовців Національної гвардії України підрозділів спеціального призначення до дій у гірських умовах з урахуванням порядку побудови ешелонування та їх всебічного забезпечення необхідним спеціальним альпіністським спорядженням.

Для досягнення мети дослідження планувалося вирішити такі завдання:

- провести аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) у напрямі формування професійних компетентностей правоохоронців (військовослужбовців) різних силових структур та спеціальних служб України (представників підрозділів спеціального призначення) в системі їх професійної підготовки;

- визначити ефективні моделі формування професійних компетентностей у представників різних силових структур та спеціальних служб України (світу) до дій у гірських умовах;

- вивчити бойовий досвід, умови, порядок побудови ешелонування та забезпечення необхідним спеціальним альпіністським спорядженням (озброєнням) правоохоронців підрозділів спеціального призначення силових структур та спеціальних служб України до дій у гірських умовах;

- розробити методичні рекомендації щодо ешелонування, екіпірування та спорядження (озброєння) правоохоронців МВС України підрозділів спеціального призначення до виконання завдань за призначенням у гірській місцевості.

Виклад основного матеріалу. З метою якісної організації дослідження було створено науково-дослідну групу, до складу якої увійшли провідні учені та практики, фахівці зазначеного напрямку, представники вищих військових навчальних закладів різних силових структур та спеціальних служб України (Н.Л. Височіна, Р.О. Іванішин, М.Г. Саморок, В.В. Халеп, О.В. Хацаук).

Дослідження організовано в період із жовтня 2019 по червень 2020 рр. (використовувалися навчально-матеріальні бази Національної академії Національної гвардії України та навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського).

Другий етап дослідження (січень-лютий 2020 р.) передбачав вивчення бойового досвіду, умов, порядку побудови ешелонування та забезпечення необхідним спеціальним альпіністським спорядженням (озброєнням) військовослужбовців НГУ підрозділів спеціального призначення до дій у гірських умовах. Відповідно до завдань, окреслених відповідними нормативно-правовими документами, перед окремими загонами спеціального

призначення НГУ, Центру спеціальних операцій «А» Служби безпеки України, визначені завдання, які пов'язані з антитерористичною діяльністю та знищенням незаконних збройних формувань, наданням відсічі збройній агресії проти України.

Крім цього, в мирний час зазначені підрозділи можуть залучатися для пошуку зниклих осіб у гірській місцевості, тому формування необхідних професійних компетентностей у правоохоронців МВС України є важливим науковим та практичним завданням. Варто також зазначити, що ведення бойових дій у гірській місцевості вимагає від особового складу дисциплінованості, фізичної витривалості, сили волі, спостережливості, уміння орієнтуватися в горах, безстрашності, почуття військового товариства, знання характеристик гірського рельєфу місцевості, вміння прогнозувати погоду і долати різні гірські перешкоди. Також важливим є здобуття глибоких знань та виконання правил страхування (самострахування), дбайливого ставлення до особистого та колективного гірського спорядження і вмілого його використання.

Своєю чергою ешелонування екіпіровки та спорядження визначає рівень організованості підрозділу та професіоналізм (прикладну компетентність) його бійців. Варто підкреслити, що ешелонування – це такий розподіл всього спеціального індивідуального спорядження, озброєння та інших матеріально-технічних засобів, що дає змогу бійцям спецназу в будь-яких умовах службово-бойової діяльності мати при собі все, що максимально необхідне для виконання бойового завдання (забезпечення боєготовності, покращення бойових можливостей, забезпечення життєдіяльності).

Відповідно до рівня забезпеченості матеріально-технічним майном вирізняють 3 ешелони:

– перший ешелон (необхідно мінімальний) – комплект засобів загального призначення, що постійно знаходиться на бійцях під час усього періоду виконання службово-бойового завдання (СБЗ) та включає мінімум засобів забезпечення виживання в умовах гірської місцевості та забезпечує виконання завдань за призначенням;

– другий ешелон (оптимально достатній) – комплект засобів загального призначення та засобів виконання предметної бойової задачі в об'ємі, що забезпечує безпосередній вплив на об'єкт службово-бойової діяльності (СБД), як мінімум по одному варіанту, а також мінімальний рівень життєзабезпечення в процесі безпосередньої підготовки та впливу на об'єкт;

– третій ешелон (додатковий) – комплект засобів всебічного забезпечення виконання СБЗ відповідно до запланованих варіантів та збереження боєздатності бійців в автономному режимі впродовж всього терміну виконання службово-бойового завдання.

Важливо підкреслити, що під час виконання завдань за призначенням у гірській місцевості важливу роль відіграє одиночна підготовка військовослужбовця. У зазначених обставинах особлива увага звертається на навчання особового складу техніки подолання різних гірських перешкод, усунення страху висоти та розвитку витривалості, сміливості (та інших психофізичних якостей). Корисним також є формування в бійців гірських підрозділів спеціального призначення таких компетентностей: уміння орієнтуватися та використовувати рельєф місцевості для ведення бою, здійснення тривалих маршів у пішому порядку, на лижах та бойовій техніці, підготовці до використання в гірській місцевості бойової техніки та різних видів озброєння, надання допомоги при обмороженні, сонячних опіках та ударах, гірській хворобі і травмах.

Для того щоб збільшити можливості виживання в різних кліматичних умовах, бійці спецназу використовують різноманітні системи пошарового одягу. Зазначена система одягу забезпечує комфорт бійцю при -45° . Один шар одягу може мати як комбінацію кількох елементів одягу, так і 1–2 предмети одягу залежно від погодних умов. Світові виробники визначають 7 основних шарів одягу (рис. 1):

1 шар – легкий натільний костюм (термобілизна, базовий шар, одягається безпосередньо на тіло, комбінується з іншими шарами. Призначений для теплої погоди, відводу вологи та тепла);

2 шар – щільний натільний костюм (утеплена термобілизна, може одягатись безпосередньо на тіло, як на перший шар, так і без нього, комбінується з іншими шарами. Призначений для холодної пори року, теплоізоляції та відведення вологи);

3 шар – куртка флісова (проміжний шар, одягається під верхні шари одягу або використовується як верхній окремий предмет одягу в холодну пору року. Фліс створює повітряний прошарок для утримання тепла, а сама куртка досить легка, щоб не створювати додаткове навантаження на бійця. Матеріал має властивість швидко висихати);

4 шар – зовнішній вітрозахисний шар (одягається поверх базового та проміжного шару. Призначений для захисту від вітру та пилу на пересіченій місцевості. Володіє водовідштовхувачими властивостями);

5 шар – комплект одягу «софтшел» (зовнішній шар, одягається разом із базовим та проміжним шаром. Призначений для низьких температур холодної пори року. Виготовляється з еластичного водовідштовхувачого та паровідвідного матеріалу);

6 шар – комплект одягу «хардшел» (для вологої і холодної погоди. Зовнішній шар, одягається разом із базовим та проміжним шаром. Зазначений шар повністю водонепроникний і абсолютно



Рис. 1. Варіант шарування предметів одягу в армії США

вітростійкий, але при цьому має властивість відводити пар, що позитивно впливає на процес терморегуляції);

7 шар – комплект одягу із утеплювачем для сухої та морозної погоди (зовнішній шар, призначений для статичних видів операцій в умовах сухої морозної погоди. Шар забезпечує водонепроникність і відмінну термоізоляцію. Крім цього зберігає змогу відводити пар, позитивно впливаючи на процес терморегуляції).

Спираючись на власний бойовий досвід та результати додаткового анкетування, вважаємо, що саме 7 шар зарекомендував себе позитивно під час виконання завдань за призначенням на позиціях Збройних сил України під час виконання службово-бойових завдань у зоні ООС (та під час інших локальних конфліктів). Варто також підкреслити, що під час вибору зовнішнього шару одягу необхідно приділити увагу малюнку камуфляжу.

Так, нині виробники військового одягу та екіпіровки використовують надзвичайно широку палітру різних кольорових відтінків. Найбільш універсальним типом камуфляжу є «мультикам», але варто зауважити, що комбінування такого типу камуфляжу цілком доцільне з малогабаритними однотонними камуфльованими елементами забарвлення «койот», що може суттєво розвантажити витрати на закупівлю вище зазначеного типу камуфляжу.

Відповідно до плану дослідження на третьому етапі (березень-червень 2020 р.) були розроблені методичні рекомендації щодо ешелонування, екіпірування та спорядження (озброєння) правоохоронців МВС України підрозділів спеціального призначення до виконання завдань за призначенням у гірській місцевості.

Ми вважаємо, що під час вибору обмундирування найнеобхіднішим є:

- головний убір (панам з короткими полями, шапка флісова, баф, підшоломник), тактичні оку-

ляри із захисним склом 3 базових кольорів (прозора лінза, жовта лінза, затемнена лінза);

- одяг для верхньої частини тіла (термофутболка, термобілизна, флісова куртка, бойова сорочка, куртка з мембраною «gore-tex», костюм типу «гіллі», тактичні рукавички та флісові зимові рукавички);

- одяг для нижньої частини тіла (ремінь брючний, штани з інтегрованими колінними вставками, гамаші, шкарпетки літні, шкарпетки демісезонні, шкарпетки зимові, черевики демісезонні з мембраною або зимові також із мембраною).

Крім цього, для вибору екіпірування необхідно враховувати завдання, яке поставлені перед групою спеціального призначення, і лише після аналізу сутності завдання визначати, яке спорядження є доцільним. До нього може входити: шолом захисний, бронезилет типу plate carrier, активні навушники, рюкзак на 100 л, рюкзак на 40 л, ремінно-плечова система з індивідуальним набором підсумків відповідно до штатного озброєння, розвантажувальний жилет типу «chest rig», планшет, індивідуальні альпіністські системи, набір карабінів, рукавички для роботи з мотузкою, пристрої для підйому і спуску (та інш. екіпіровка).

З метою якісного виконання завдань за призначенням, мінімізації біомеханічних та енергетичних витрат бійцями підрозділів спеціального призначення доцільним є використання принципу ешелонування. Зазначений принцип передбачає розподіл усього спорядження правоохоронця на кілька ешелонів за значимістю, зручністю та доступністю, що дає нам змогу завжди мати напоготові зброю екіпіровку та речі першої необхідності, а менш важливі скинути із себе для підвищення мобільності в разі небезпеки (наприклад: потрапляння в непрохідну болотяну місцевість, або засідку ворога, приклад 1 порядку ешелонування наведено на рис. 2).



Рис. 2. Варіант 1 ешелону для виконання завдань за призначенням правоохоронцями в автономному режимі

Основною платформою є розвантажувальний жилет (РПС) та кишені, які розташовані безпосередньо на одязі. До першого ешелону рекомендується включити речі першої необхідності, які в екстрених випадках забезпечать виживання та повернення на базу (чи після втрати другого, третього ешелону – продовжити виконання бойового завдання, а у крайньому випадку залишатись боєздатним): вогнепальна зброя із засобами зменшення звуку пострілу; основний боєкомплект 4–8 магазинів для автомату, 2 пістолетних магазина, 2 гранати РГД-5; аптечний підсумок (із медикаментами, які будуть використовуватися для надання медичної допомоги); 2–3 турнікети, винесених у легкодоступні місця для швидкого їх використання руками; перев'язувальний пакет, винесений у легкодоступне місце на одязі чи спорядженні; ножиці; GPS, або «Армія SOS»; компас; ніж та мультитул; портативні засоби спостереження – монокуляр великої кратності з азимутальною сіткою, труби розвідника, прилади нічного бачення (можна віднести, як до 1, так і до 2 ешелону); люмінесцентні маркери зеленого та червоного кольору для підсвічування маршрутів переміщення в умовах роботи на позиціях ВСУ з капітальною забудовою; карта місцевості (генштаб в тактичному масштабі, а у разі відсутності «Армія SOS» – знімки «Google Maps»); протрактор, лінійки; канцелярські приладдя; записник; портативна відеокамера (із заздалегідь замаскованими світловими індикаторами); невелика кількість води (ємність об'ємом до 0,5 л, або гідратор як основний резервуар для води в теплу пору року); сухофрукти, горіхи різних видів, енергетичні батончики (їжа, яка доз-

воляє без зупинки групи або втрати концентрації правоохоронцям втамувати голод та поповнити запаси енергії в організмі); годинник; димові шашки; шарф-сітка; засоби радіозв'язку та гарнітура; телефон; комплект запасних елементів живлення; грим для обличчя (в польових умовах часто використовується вугілля для маскування відкритих ділянок тіла); ліхтарик, налобний ліхтарик; ідентифікаційні документи або документи прикриття; запальничка, або мисливські сірники; килим теплоізоляційний малогабаритний; сумка для скидання магазинів.

Висновки і пропозиції. Таким чином, безперервний прогрес у розробці, виробництві спорядження та одягу в сучасних світових реаліях зумовлений постійним розвитком технологій, що потребує від сучасних правоохоронців відповідних знань та розвитку військово-прикладних компетентностей. Варто також підкреслити, що використання різних видів спорядження та базових принципів його застосування змінюється синхронно з формами сучасних збройних конфліктів (локальних воєн). Зазначене необхідно враховувати під час побудови системи професійної підготовки правоохоронців МВС України підрозділів спеціального призначення.

Важливим також для бійців підрозділів спеціального є знання тактичних складників застосування озброєння, бойової техніки та відповідного екіпування для виконання завдань за призначенням в умовах гірської місцевості. Крім цього, кожен боєць-спецназівець має відслідковувати основні новації у сфері виробництва та використання різних елементів одягу та амуніції, проводити їх тестування та інтеграцію до свого комп-

лекту спорядження, тобто формувати сучасні професійні компетенції, які забезпечують успішне виконання завдань за призначенням.

У результаті дослідження у військовослужбовців НГУ підрозділів спеціального призначення сформовані важливі військово-прикладні професійні компетентності, необхідні для виконання завдань за призначенням в гірських умовах (з урахуванням порядку побудови ешелонування та їх всебічного забезпечення необхідним спеціальним альпіністським спорядженням). Отже, мету дослідження досягнуто, а завдання дослідження виконані. Результати дослідження впроваджені у систему гірської підготовки майбутніх офіцерів Національної академії Національної гвардії України та навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі передбачають розроблення функціональних комплексів спеціальної фізичної підготовки правоохоронців підрозділів спеціального призначення, які сприяють ефективному та надійному виконанню ними завдань за призначенням у гірських умовах.

Список використаної літератури:

1. Закон України «Про Національну гвардію». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 17. Ст. 594. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua>.
2. Ставицький О.М. Теоретичні та методичні засади професійного виховання майбутніх офіцерів – прикордонників : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Старобільськ, 2015. 39 с.
3. Мул С.А. Психологія готовності офіцера прикордонника до професійної діяльності : дис. ... докт. псих. наук. / Нац. акад. пед. наук. Інст. псих. ім. Г.С. Костюка. Київ, 2016. 539 с.
4. Волошин В.Д. Формування умінь застосування спеціальних засобів і зброї майбутніми офіцерами – прикордонниками у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Нац. акад. держ. прик. служби. Хмельницький, 2018. 20 с.
5. Хацаюк О.В. Сутність та структура готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням засобами спеціальної фізичної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 65 (2). С. 144–155.
6. Бабков Ю.П., Бацамут В.М., Халеп В.В. Основи підготовки підрозділів спеціального призначення внутрішніх військ : навч. посібник. Харків : Lambert НАНГУ, 2011. 481 с.
7. Тогочинський О.М., Халеп В.В., Пістряк П.В., Бірюков І.Ю. Дії підрозділів спеціального призначення у горах : навч. посібник. Харків : НАНГУ, 2013. 55 с.
8. Бабаян Ю.О., Грішман Л.О. Особливості психологічної готовності військовослужбовців до дій в екстремальних умовах. *Психологічні науки*. 2019. № 2 (109). С. 17–21.
9. Сторожук Н.А. Особливості психологічної підготовки військовослужбовців до виконання миротворчих місій. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 35 (40). С. 334–339.
10. Кузенков С.А., Левин С.В., Скворцов С.А. Горная подготовка как основной предмет боевой подготовки и учебная дисциплина в вузах Министерства обороны РФ на современном этапе. *Военно-физкультурное образование*. 2019. № 4 (2). С. 144–148.
11. Максимчук Б.А., Горпинич Г.Ф., Лукін Б.П., Малолєпший С.Б., Белошенко Ю.К. Методика розвитку функціональної готовності правоохоронців МВС України до дій у гірських умовах засобами спеціальної фізичної підготовки. *Честь і закон*. 2019. № 2 (69). С. 40–52.

Samorok M., Khalep V., Vysochina N., Khatsaiuk O., Ivanishyn R. Formation of professional competences the servicemen of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine of the Special purpose units for actions in mounting conditions

The current stage of reforming Ukraine's security forces and special services to NATO standards involves modernizing existing law enforcement training programs for Special Forces units, including their mountain training programs, which will further ensure the quality of their assigned tasks in mountain conditions. Search and implementation of modern world approaches in the system of professional training of law enforcement officers of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine in the direction of developing the order of separation, their equipment and providing the necessary equipment, will transform the system of professional training of Special Forces in accordance with today's requirements.

The main purpose of the work is to form professional competencies of Servicemen of the National Guard of Ukraine (NGU) of special purpose units to act in mountain conditions, taking into account the order of construction of separation and their comprehensive provision with the necessary special climbing equipment. The study was organized in the period from October 2019 to June 2020 (used training facilities: the National Academy of the National Guard of Ukraine and the Training and Research Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies of the National University of Defense of Ukraine named after Ivan Chernyakhovsky). Continuous progress in the development, production of equipment and clothing in modern world realities is due to the constant development of technology, which requires

modern law enforcement officers relevant knowledge and the development of military-applied competencies. It should also be emphasized that the use of different types of equipment and the basic principles of its use are changing synchronously with the forms of modern armed conflicts (local wars). This must be taken into account when building a system of professional training of law enforcement officers of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine of special purpose units. It is also important for the soldiers of the Special Forces to know the tactical components of the use of weapons, military equipment and appropriate equipment to perform tasks on purpose in the mountains.

As a result of the research, NGU servicemen of special purpose units have formed important military-applied professional competencies necessary for performing assigned tasks in mountain conditions (taking into account the order of construction of separation and their comprehensive provision with the necessary special mountaineering equipment).

Key words: *military, mountainous terrain, separation, equipment, Special purpose units, professional competencies, training system.*

УДК 364-43

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.40>**I. I. Сидорук**кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ MIND MAPPING У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті актуалізовано проблему застосування інноваційних технологій навчання у вищій школі. Теоретично обґрунтовано та розкрито можливості практичного застосування ментальних карт у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. Визначено їх переваги в підготовці майбутніх фахівців загалом та формуванні соціальної компетентності студентів зокрема. Зазначено типи ментальних карт (за Т. Бюзеном (T. Buzzen)), способи їх побудови (за допомогою онлайн-сервісів або «від руки» на папері). Указано перелік онлайн-програм для розробки інтелект-карт. Визначено алгоритм та узагальнено рекомендації щодо їх побудови. Зазначено переваги застосування ментальних карт у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти в контексті формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. Зокрема, встановлено, що такими перевагами є: підвищення ефективності навчання; можливість зіставлення теоретичного матеріалу з конкретно практичним; формування соціальних, професійних, предметних компетенцій; підвищення мотивації студентів, якості навчання, їх конкурентоспроможності на ринку праці; активізація діяльності студентів, організація взаємодії між ними в груповій роботі; розвиток комунікативності, емоційного інтелекту; створення умов для самоаналізу, рефлексії та атмосфери невимушеного спілкування, продуктивного діалогу. Розкрито переваги та способи застосування технології mind mapping у контексті формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників під час лекційного, практичного заняття, дистанційного навчання, в самостійній роботі як засобу контролю якості знань студентів. Зазначено, що технологія mind mapping – це доступний інструмент для студентів, викладачів та дослідників, її можна використовувати в різноманітних варіаціях залежно від мети, як індивідуально, так і в групах, під час аудиторних та позааудиторних занять.

Ключові слова: заклад вищої освіти, фахова підготовка, майбутні соціальні працівники, соціальна компетентність, технологія mind mapping, ментальні карти.

Постановка проблеми. Швидкі темпи розвитку суспільства та вимог до майбутніх соціальних працівників зумовлюють необхідність змін у системі їх професійної підготовки. Актуальності та перспективності набуває питання застосування інноваційних технологій навчання, котрі сприяють запам'ятовуванню інформації шляхом візуального структурування даних та генерації нових ідей – аналізу проблеми, понять на основі усвідомлення їх структурних одиниць [1, с. 186]. Такою є технологія mind mapping (майндмепінгу) – візуалізація навчального матеріалу в освітньому процесі. Вона сприяє рівномірному навантаженню всіх інформаційних каналів (візуального, аудіального, кінетичного), враховує залежність засвоєності навчального матеріалу від його способу подачі [2, с. 180], сприяє ілюстрації загальновідомої інформації та отриманню нового знання за допомогою деякого зображення [2, с. 181; 3, с. 123]. Основним інструментом реалізації технології є ментальна карта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему застосування ментальних карт як інноваційного способу організації інформації в

навчальному процесі вищої школи порушують у наукових працях В. Гриньова, С. Кобилянська, Т. Колтунович, Н. Лобач, Н. Оксентюк, В. Осадчий, О. Поліщук, О. Резван, О. Романовський, О. Сілкова та ін. На використання mind map редакторів майбутніми соціальними працівниками в підготовці презентації до публічного виступу звертає увагу Л. Пономаренко.

Аналіз представлених наукових досліджень із проблеми застосування ментальних карт у навчанні свідчить про її актуальність. Однак, на нашу думку, мало розробленими і висвітленими в сучасних дослідженнях залишаються питання формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників із використанням сучасних програмних продуктів загалом й технології mind mapping зокрема.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та розкрити можливості практичного застосування ментальних карт у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Ментальна карта (mind map, інтелект-карта, карта пам'яті,

карта розуму, карта свідомості) – це 1) сукупність діаграм і схем, котрі в наочному вигляді (у вигляді «дерев», діаграм зав'язків, списків і схем) демонструють думки, тези, пов'язані між собою та об'єднані загальною ідеєю; 2) спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем; 3) зручний інструмент для структуризації інформації у візуальній формі [2, с. 182].

Воснові концепції ментальних карт лежать уявлення про принципи роботи людського мозку. Особливість ментальних карт – активізація пам'яті, візуалізація мислення, реалізація його асоціативності й ієрархічності (від загального до часткового) [4, с. 75], допомога в цілісному сприйнятті поняття, проблеми, що досліджується. Вони дають змогу «окинути оком поняття чи проблему загалом, побачити все «дерево» [5, с. 65], встановити взаємозв'язки (смилові, асоціативні, причинно-наслідкові) між складниками об'єкта дослідження, візуалізувати його структуру, логіку, реалізувати індивідуалізацію та диференціацію навчання шляхом вибору студентами індивідуальної траєкторії. У процесі побудови інтелект-карт відбувається постійний зв'язок роботи обох півкуль головного мозку – лівої (аналіз інформації) та правої (добір доповнюючої асоціативної інформації, що активізує розумові процеси правої півкулі) [1, с. 189–190].

Залежно від обсягу або застосування Т. Бюзен (Т. Buzan) розрізняє такі типи ментальних карт:

– стандартні (standard maps) – це безліч класичних інтелект-карт, що слугують для засвоєння, запису ідей і розкриття власної індивідуальності;

– швидкісні, або карти-блискавки (speed maps) – стимулюють розумові процеси (що я знаю з цієї теми). Картою може стати, наприклад, короткий одноколірний конспект, зроблений перед заняттям;

– майстер-карти (master maps) – дуже об'ємні карти цілої галузі знань, наприклад, за матеріалами одного семестру. Вони часто складаються безперервно й призначені для загального огляду усієї теми;

– мега-карти (mega maps) – коли центральна карта (з порівняно малою кількістю рівнів) пов'язана з наступними, в котрих представлені деталі або додаткові аспекти [6].

Будувати ментальні карти можна за допомогою онлайн-сервісів або «від руки» на папері. В умовах другого варіанту активізується креативне мислення, зберігається комфорт мисленнєвої діяльності студента [1, с. 189].

Ефективними в контексті формування як власне знань про структуру соціальної компетентності майбутнього соціального працівника, теорії з її формування, на нашу думку, є використання онлайн-програм, сервісів для створення ментальних карт, наприклад Coggle (www.coggle.it), XMind

(www.xmind.net), MindMeister (www.mindmeister.com), BubblUs (www.bubbl.us), MindMup 2 (www.mindmup.com), LOOPY (www.ncase.me/loopy/), Mind42 (www.mind42.com) тощо. Ці програми відрізняються дизайном, можливостями експорту й управлінням. Одні програми будуть більш корисними для особистого використання, інші допоможуть ефективно спланувати роботу або навчання.

Під час побудови інтелект-карти необхідно дотримуватися певного алгоритму [1, с. 193; 7, с. 18]:

1) визначити центральне поняття (об'єкт вивчення, основну ідею);

2) дібрати базові структурні одиниці, котрі пов'язані з основним об'єктом (основні гілки від основного поняття);

3) розташувати їх щодо основного поняття (гілки зі словами навколо основного вузла);

4) доповнити інтелект-карту додатковими відомостями (гілками, котрі відходять від структурних одиниць);

5) за потреби редагувати ментальну карту (з огляду на неповність або перебільшено відтворені структурні вузли).

Наголосимо, що під час опанування теми на лекційному занятті перший та другий етапи створення ментальної карти – сфера відповідальності викладача, третій, четвертий – студентів, п'ятий – колективна справа (лектора та студентів). Самостійна побудова студентами інтелект-карти за представленим алгоритмом може передбачати авторський підхід на усіх етапах (залежно від завдання, що потребує розв'язання).

У роботі над розробкою ментальних карт рекомендується задля оптимізації сприйняття інформації, виділення і структуризації думок використовувати кілька кольорів (не менше трьох): центральний образ й гілки, що виходять із нього, зображати одним кольором, кольори гілок підпунктів – іншим кольором, а написи над ними – третім кольором; для особливо важливих питань бажано виділяти гілки теплими кольорами, а написи над ними робити ахроматичними (чорним й сірим) [7, с. 18]. У структурі карти варто використовувати 7 ± 2 гілки (це оптимальне розташування на аркуші, на таку кількість вказує психологічний закон, нею може одночасно оперувати мозок людини) [5, с. 65]; гілки мають бути живими, гнучкими, органічними; на кожній лінії варто писати лише одне ключове слово; довжина лінії має дорівнювати довжині слова; напис треба здійснювати друкованими літерами зрозуміло й чітко, варіювати розмір літер і товщину ліній залежно від ступеня важливості ключового слова, використовувати малюнки і символи; для невеликої ментальної карти варто використовувати аркуш паперу формату А4, для великої теми – А3; гілки, що розрослися, треба укладати в контури, щоб вони не змішувалися

із сусідніми гілками, а для кращої читабельності розташовувати лист горизонтально [8, с. 69].

Аналіз праць науковців [9; 10; 1; 12] та власний досвід дають змогу зробити висновки, що застосування ментальних карт у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти в контексті формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників сприяє:

- підвищенню ефективності навчання (наприклад, через категоризацію знань, розробку тезаурусів, візуалізацію процесу осмислення та засвоєння змісту навчання) шляхом активізації пізнавального інтересу студентів, стимулювання їх логічного мислення;
- зіставленню теоретичного матеріалу з конкретно практичним;
- розвитку соціальних, професійних, предметних компетенцій (наприклад, озброєння студентів соціальними знаннями, знаннями предметної сфери, знаннями «як діяти» та «як бути», знаннями щодо змісту соціальної компетентності тощо);
- підвищенню мотивації студентів, якості навчання і внаслідок цього їх конкурентоспроможності на ринку праці;
- активізації діяльності студентів, організації взаємодії між ними в груповій роботі, розвитку комунікативності, емоційного інтелекту;
- самоаналізу (наприклад, під час прийняття певного рішення, визначення власних соціальних чи професійних цілей, життєвих цінностей);
- рефлексії (наприклад, дає змогу визначити проблеми усвідомлення змісту інформації та вчасно скоригувати логіку процесу її сприйняття, уможлиблює визначення проблем власного соціального та професійного розвитку студента

з подальшою їх корекцією або в консультації з викладачем, або самостійно);

– створенню атмосфери невимушеного спілкування, продуктивного діалогу.

Є безліч способів застосування методики – шляхом створення ефективних заміток (дає змогу візуалізувати ієрархію й зв'язки між темами, поняттями, спростити складну для розуміння інформацію, бачити загальну картину), шаблонів дискусій, роботи над груповими проєктами тощо.

Пропонуємо застосовувати технологію mind mapping під час лекції, практичного заняття, дистанційного навчання, в самостійній роботі та з метою контролю якості знань студентів.

Зокрема, під час лекції – як альтернативний спосіб її запису, унаочнення інформації, візуалізації та пояснення комплексної проблеми, пришвидшення процесу генерації ідей (мозковий штурм), демонстрації концепції й діаграм, аналізу результатів або подій, виявлення причин когнітивних утруднень, коригування знань студентів, підбиття підсумків зробленого, організації взаємодії під час групової діяльності, як спосіб активного слухання та асоціювання тощо. Важливо, щоб викладач перед викладом матеріалу виокремив основні ключові поняття, котрі будуть розглянуті на занятті, оскільки радіанне представлення інформації має відштовхуватись від основного вузлового поняття, яке потім доповнюється асоціативними зв'язками. Зазначимо, що використання карт економить час.

До прикладу, опрацьовуючи тему лекції «Соціальна компетентність майбутнього соціального працівника», технологію створення ментальної карти можна застосовувати таким способом: викладач презентує готову однойменну інтелект-карту та на її основі розкриває вузливі

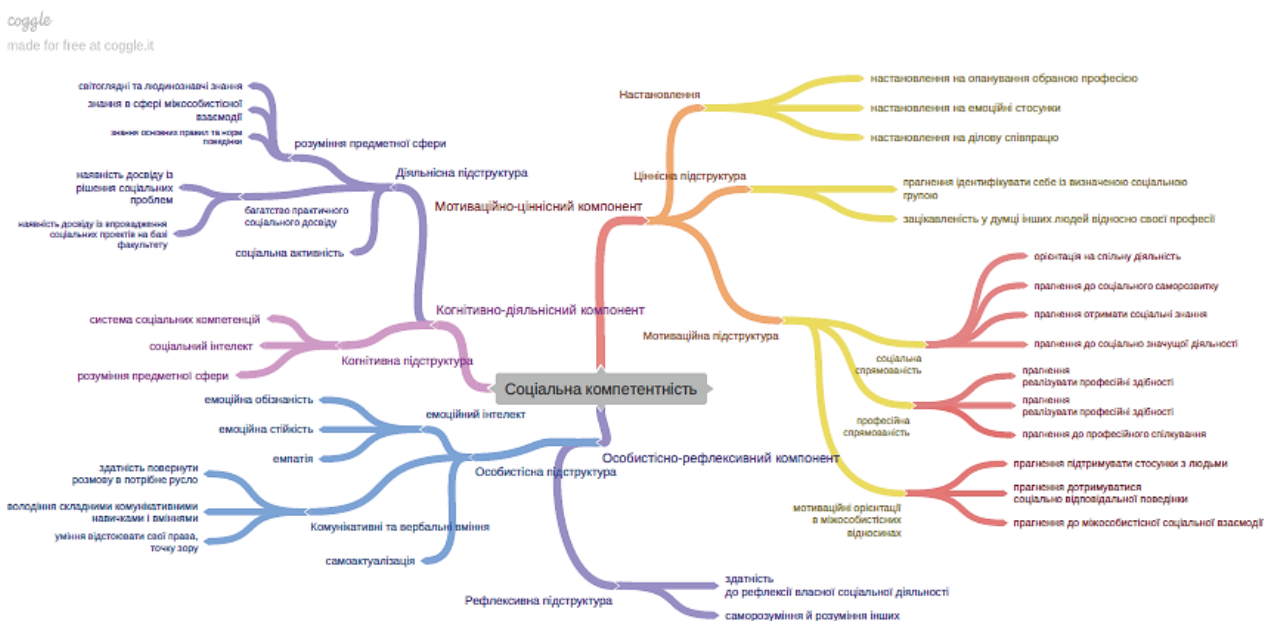


Рис. 1. Приклад ментальної карти «Соціальна компетентність майбутнього соціального працівника»

моменти, структуру досліджуваного феномена, а студенти оцінюють відповідність сформованих складників у себе.

Під час практичного заняття, впродовж цієї ж теми студенти:

- створюють власні ментальні карти на основі попереднього аналізу структури й змісту соціальної компетентності, зіставляючи визначені викладачем (групою) позиції з власними, устанавлюючи ступінь сформованості того чи іншого показника компетентності (самоаналіз, рефлексія);

- за допомогою методу «мозковий штурм» студенти індивідуально або підгрупою визначають спочатку вузлові моменти в структурі соціальної компетентності, потім наповнюють їх відповідним змістом.

Приклад ментальної карти «Соціальна компетентність майбутнього соціального працівника» представлено на рис. 1. Для її побудови використано безплатну онлайн-програму Coggle (www.coggle.it). Ця програма є зручною для роботи з підключенням до мережі. Її перевагою є змога повернутись до попередньої версії карти, створювати колективні інтелект-карти.

Вважаємо, що опрацювання матеріалу в такий спосіб дасть змогу сформуванню в студентів настановлення на соціальний та професійний, індивідуальний розвиток та саморозвиток, виявити труднощі, що гальмують формування їх соціальної компетентності та вияв її на практиці. Побудовані ментальні карти не є сталими, а можуть доповнюватися, змінюватися відповідно до формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, бути предметом аналізу динаміки еволюції досліджуваного феномена в окремо взятого студента.

Наведемо інший приклад створення інтелект-карти. Під час роботи над темою «Адаптація дітей внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища» студентам пропонується такий алгоритм роботи: 1) уважно прочитайте текст статті [12, с. 133–140]; 2) визначте ключові слова, поняття; 3) запишіть їх у центрі аркуша; 4) уважно, вдумливо прочитайте записане, поміркуйте, який зв'язок записані поняття мають із соціальною компетентністю дітей внутрішньо переміщених осіб, які асоціації у вас виникають, запишіть їх; 5) поміркуйте, який зв'язок мають записані поняття із соціальною компетентністю майбутніх соціальних працівників, запишіть їх. Після завершення роботи над створенням ментальної карти студентам пропонується обговорити проблеми, порушені в статті, визначити питання, котрі залишилися невирішеними, заслухати шляхи їх розв'язання.

У дистанційному навчанні технологія побудови інтелект-карт може використовуватися з метою навчання, формування стійкого інтересу до предмета вивчення, оцінки розуміння студентами матеріалу, процесу та тактики його засвоєння.

Наведемо приклад використання ментальних карт як контролю знань студентів. Так, учасникам заняття пропонується розроблена інтелект-карта «Невербальна комунікація» з порушенням зв'язків або присутністю неправильної гілки основного поняття, котрі треба вилучити. При цьому важливо виключати інформацію, що містить асоціації. Перевагою такого підходу є оперативність перевірки завдання та знань студентів [1, с. 188].

Отже, як бачимо, технологія mind mapping – сучасний, творчий, корисний та доступний інструмент для студентів, викладачів та дослідників. У різноманітних варіаціях, залежно від мети, її можна застосовувати для роботи як індивідуально, так і в групах, під час аудиторних та позааудиторних занять.

Висновки і пропозиції. Практика засвідчила, що використання технології mind mapping та побудови ментальних карт як її основного інструменту є доцільними у процесі формування складників соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, оскільки дає змогу: активізувати внутрішню пізнавальну мотивацію студентів (мотиваційно-ціннісна складова частина структури соціальної компетентності); набутти та структурувати знання щодо змісту самої компетентності, основних сфер діяльності; сформувати соціальні, професійні, предметні компетенції; активізувати діяльність студентів, організувати взаємодію між ними в груповій роботі (когнітивно-діяльний компонент структури соціальної компетентності); сформувати та розвинути комунікативність, емоційний інтелект, особистісну рефлексію, навички самопрезентації, самоаналізу тощо (особистісно-рефлексивний компонент структури соціальної компетентності). Перспективою подальших досліджень вважаємо розкриття можливостей інших інноваційних технологій, котрі можуть використовуватися в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників та формування їх соціальної компетентності.

Список використаної літератури:

1. Романовський О.Г., Гриньова В.М., Резван О.О. Ментальні карти як інноваційний спосіб організації інформації в навчальному процесі вищої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2018. Т. 64, № 2. С. 185–195.
2. Сілкова О.В., Лобач Н.В. Педагогічна технологія візуалізації навчальної інформації. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2018. Вип. 62. С. 180–183.
3. Шостак І.В., Купріянов Д.А. Підвищення ефективності дистанційного навчання у технічних вишах на основі використання інтерактивної когнітивної графіки. *Системи обробки інформації*. 2015. Вип. 9. С. 190–194.

4. Осадчий В.В. Засоби інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* / ред. С.С. Єрмаков; Харківське обл. відділення НОК України; ХДАДМ. Харків, 2009. С. 72–77.
5. Кобилянська С.О. Сучасні інноваційні соціальні технології навчання в системі освіти. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. 2016. № 12 (1). С. 64–67. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj_2016_12%281%29__15
6. Buzan T., Buzan B. *The Mind Map Book – Radiant Thinking*. London, BBC Worldwide Limited. 1993.
7. Позднякова Т.Є. Візуалізація та структурування інформації за допомогою ментальних карт на уроках біології : науково-методичний посібник. Рівне : РОІППО, 2018. 50 с.
8. Чергінець І.П. Майндмеппінг – зручний і ефективний спосіб організації творчого мислення учня. *Актуальні питання природничо-математичної освіти* : збірник наукових праць / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка; [голова редкол. О.С. Чашечникова; редкол.: В.Г. Бевз, В. Ватсон, Л.П. Величко та ін.]. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2015. Вип. 5/6. С. 66–71.
9. Оксентюк Н.В. Можливості застосування ментальних карт в навчальному процесі. *Технології навчання* : наук.-метод. збірник Нац. ун-ту. водного господарства та природокористування. Рівне, 2015. С. 194–208.
10. Лавренова М.В. Ментальні карти як новація в освітньому просторі. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»* : збірник наукових праць / голов. ред. Г.В. Товканець. Мукачево : МДУ, 2019. Вип. 1 (9). С. 36–39.
11. Колтунович Т.А., Поліщук О.М. Використання ментальних карт як засобу візуалізації у процесі викладання соціальної психології. *Молодий вчений*. 2019. № 7.1 (71.1). С. 19–26.
12. Корпач Н.І., Сидорук І.І. Соціальна робота з дослідження стану адаптації дітей внутрішньо переміщених осіб до нового навчального середовища. *Педагогічний часопис Волині: науковий журнал*. 2018. № 1 (8). С. 133–140.

Sydoruk I. Using mind maps for the formation of social competence of students

The article actualizes the problem of the application of innovative technologies of education in higher school. The possibilities of the practical application of mental maps in the formation of social competence of future social workers are theoretically substantiated and revealed. Their advantages in the training of future specialists in general and the formation of social competence of students, in particular, are determined. The types of mental maps (according to T. Buzzen), ways of their construction (with the help of online services or “by hand” on paper) are indicated. The list of online programs for the development of intelligence maps is indicated. The algorithm is defined, and the recommendations for their construction are generalized. The advantages of using mental maps in the educational process of higher education in the context of the formation of social competence of future social workers are noted. In particular, it is established that such advantages are: increased learning efficiency; the possibility of comparing theoretical material with the specific practical; formation of social, professional, subject competencies; increasing the motivation of students, the quality of education, their competitiveness in the labour market; activation of students’ activity, organization of interaction between them in group work; development of communication, emotional intelligence; creating conditions for self-analysis, reflection and an atmosphere of casual communication, productive dialogue. The advantages and methods of application of mind mapping technology in the context of the formation of social competence of future social workers during lectures, practical classes, distance learning, in independent work during quality control of students’ knowledge are revealed. Technology mind map is an accessible tool for students, teachers and researchers, it can be used in different variations, depending on the purpose, both individually and in groups, during a classroom and extracurricular activities.

Key words: *an institution of higher education, professional training, future social workers, social competence, technology mind map, mental maps.*

УДК 378:37.04

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.41>**Н. С. Скрипник**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

КУРС ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Статтю присвячено пошуку можливостей та ефективних способів розвитку медіаграмотності студентів закладів вищої технічної освіти в процесі вивчення іноземної мови. Зазначено, що медіаграмотність є однією з важливих складових частин підготовки майбутніх фахівців за вимогами сучасного світу, де люди постійно перебувають під впливом різних джерел інформації з величезними її обсягами. Медіаграмотність розглянуто як сукупність мотивів, знань, умінь і можливостей, які сприяють критичному аналізу та оцінці медіатекстів із подальшою змогою експериментувати і створювати власні. Вона відповідає за розвиток таких важливих навичок, як критичне мислення, аналіз і створення інформації, а також допомагає студентам успішно впоратися з великою кількістю інформації. Представлено сфери медіаосвіти, такі як інформаційна безпека, пошук інформації, сприйняття і інтерпретація медіатексту, медіаторчість і практичне освоєння медіапростору, які розглянуто подібно до таксономії Блума. Наведено сім компетенцій, пов'язаних із медіаграмотністю. За відсутності спеціалізованих медіаосвітніх курсів у навчальних планах студентів технічних закладів вищої освіти пропонується розглянути курс іноземної мови як чинник розвитку медіаграмотності майбутніх фахівців. Надано опис схеми роботи з розвитку медіаграмотності, що передбачає чотири етапи (визначення засобів масової інформації, визначення особистих уподобань студента, аналіз інформації, створення власного медіапродукту). Представлено успішно апробовані протягом 2019–2020 навчального року методи і завдання, що сприяють розвитку медіаграмотності студентів під час вивчення іноземної мови безпосередньо на заняттях та в позааудиторній діяльності. Описано використання додаткових ресурсів (стратегія «E.S.C.A.P.E.», онлайн-лекції TED Talks, онлайн-курси з медіаграмотності на прикладі курсу Very-Verified), які в сукупності з вищевказаними способами дають змогу розглядати курс іноземної мови як чинник розвитку медіаграмотності майбутніх інженерів.

Ключові слова: медіаграмотність, студент, заклад вищої технічної освіти, критичне мислення, іноземна мова.

Постановка проблеми. У сучасному світі люди оточені неймовірною кількістю інформації. Ми постійно знаходимося під впливом різноманітних медіа – телебачення, радіо, інтернет-трансляції, соціальні мережі, електронна пошта, месенджери, відеоблоги, зовнішня реклама тощо. Для того, щоб орієнтуватися у цих величезних обсягах інформації, потрібно розвивати свою медіаграмотність. Останнім часом студенти вирізняються тим, що світ інформації та електронних пристроїв є для них природним середовищем, вони з легкістю користуються найновішими гаджетами, випробовують їх функціонал, апробують нові мобільні додатки і так далі. З іншого боку, поширеною є ситуація, коли необхідну інформацію чи відповідь на питання студенти шукають в інтернеті, а перші кілька посилань у пошуку сприймаються як остаточно правильні чи вичерпні. Отже, багатьом сучасним студентам потрібен розвиток медіаграмотності під час навчання в закладі вищої освіти, і це завдання стає нині одним із важливих складників підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування і розвитку медіаграмотності та медіаосвіти досліджують вітчизняні та зарубіжні вчені: С. Barry, О. Borysenko, S. Vysotska, Т. Аношкова, О. Бондаренко, І. Власенко, О. Волошенюк, В. Іванов, Л. Кульчинська, О. Мокрогуз, І. Павленко, Л. Петрик та інші. Проте термін «медіаграмотність» нині не має остаточного, повністю узгодженого визначення. Так, деякі вчені пов'язують її зі здатністю критично оцінювати інформацію, продукувати її та ділитися нею; інші зосереджуються на вмінні користуватися різними сучасними технологіями, обладнанням та гаджетами. Але значна частина вчених дотримується думки, що медіаграмотність – це частина медіаосвіти. Так, К. Ворсноп вважає, що медіаграмотність – це результат медіаосвіти, вивчення медіа. Українськими вченими введено таке визначення: медіаграмотність – це сукупність мотивів, знань, умінь і можливостей, які сприяють критичному аналізу та оцінці медіатекстів із подальшою змогою експериментувати і створювати власні [1, с. 37; 2, с. 22; 3, с. 101]. Однак більшість медіаосвітян

вбачають своє завдання в тому, щоб спрямувати студентів на критичне осмислення інформації, яку їм подають через джерела ЗМІ [4, с. 17].

Мета статті. Варто зазначити, що медіаграмотності навчають за допомогою певних медіаосвітніх курсів у межах професійної підготовки таких фахівців, як журналісти, працівники радіо, телебачення та зв'язку, редактори, PR-менеджери, дипломати і юристи. Але метою цієї роботи є вивчення курсу іноземної мови як чинника розвитку медіаграмотності студентів у межах загальної підготовки студентів бакалаврату закладів вищої освіти технічної спрямованості, для яких медіаграмотність не є предметом фаховим чи обов'язковим.

Виклад основного матеріалу. В Європейській хартії медіаграмотності [5, с. 21] представлено сім напрямів компетенції (або використання), пов'язаних із медіаграмотністю:

- ефективно використовувати медіатехнології для доступу, зберігання, пошуку та обміну контентом із метою задоволення індивідуальних потреб та інтересів громади;

- отримувати доступ до та робити обґрунтований вибір широкого спектру медіаформ та контенту з різних культурних та інституційних джерел;

- розуміти, як і чому створюється медіаконтент;

- критично аналізувати прийоми, мови та умови використання засобів масової інформації та повідомлення, які вони передають;

- використовувати засоби масової інформації творчо для висловлення та передачі ідей, інформації та думок;

- виявляти та уникати або оскаржувати медіаконтент та послуги, які можуть бути небажаними, образливими чи шкідливими;

- ефективно використовувати засоби масової інформації в реалізації демократичних прав та цивільних обов'язків.

Нині можна виділити такі сфери медіаосвіти, на думку О. Бондаренко [6]: інформаційна безпека, пошук інформації, сприйняття і інтерпретація медіатексту, медіаторчість і практичне освоєння медіапростору. Ми погоджуємося з думкою Т. Аношкової [7], яка пропонує розмістити ці сфери у формі піраміди, подібно до таксономії Блума, рухаючись від базових навичок до просунутих. Так, на першому місці ми маємо елементарне вміння користуватися медіаресурсами, орієнтуватися в медіапросторі, боротися з медіавірусами і проявами інтернет-залежності, далі ми вчимося складати пошукові запити, відбирати і фільтрувати інформацію. Наступний щабель розвитку медіаграмотності передбачає вміння освоювати контекст і сприймати прихований зміст (розпізнавати приховані завдання інформаційного повідомлення і визначати, на яку цільову аудиторію вона спрямована, формувати власну думку з приводу отриманої інформації, а не приймати думку,

нав'язану автором повідомлення, за свою). Після чого можна переходити від аналізу до синтезу, на цьому етапі студент вже може створювати власні медіатексти, ставати безпосереднім учасником медіакомунікаційного процесу. Найвищий рівень піраміди означає вміння дотримуватися етики спілкування в медіапросторі, при цьому критично сприймати інформацію та розпізнавати засоби маніпуляції. Таким чином, просуваємося від інформаційної грамотності до медіаграмотності.

За Л. Петрик, медіаграмотність тісно пов'язана з формуванням критичних і творчих навичок і умінь. Перш за все, це розвиток критичного мислення, здатність вирішувати проблеми, аналізувати й оцінювати інформацію. Медіаосвіта своєю чергою відповідає за розвиток таких глобальних навичок, як міжкультурна комунікація, усвідомлення себе як активного члена суспільства, свободи слова і права на інформацію [3, с. 101]. Таким чином, основне завдання медіаграмотності – навчити студентів зіставляти, аналізувати, відкидати несуттєве і концентруватися на необхідному, переконливо аргументувати свою точку зору і розуміти, що можуть існувати інші судження щодо однієї проблеми [6]. Нашим завданням вважаємо розгляд можливостей і способів розвитку медіаграмотності в освітньому процесі технічного ЗВО через вивчення курсу іноземної мови.

Вивчення іноземної мови зазвичай передбачає практичні заняття, а не лекції із наданням студентам значних обсягів теоретичної інформації. Проте на практичних заняттях з іноземної мови також є можливості опрацювати (перекладу рідною та іноземною мовами, обговорення, виступів, дискусій тощо) певні питання з подальшою практичною роботою. Пропонуємо методи і завдання з розвитку медіаграмотності студентів, що були успішно апробовані протягом 2019–2020 навчального року зі студентами першого і другого курсів механічного факультету і факультету транспортних систем у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті під час викладання дисциплін «Іноземна мова» та «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

Вважаємо доцільним та ефективним використання схеми, запропонованої Національною асоціацією з навчання медіаграмотності [8], що передбачає чотири етапи розвитку медіаграмотності. Перший етап – це визначення. Перш за все, викладач іноземної мови має переконатися, що студенти знають, що таке сучасні засоби масової інформації. Необхідно їм нагадати, що медіа – це не тільки телебачення і радіо, але також усі друковані видання, рекламні листівки і білборди, соціальні мережі, сайти новин та оголошень, відеоігри та мобільні додатки.

Наступним етапом є визначення особистих уподобань студентів, найпопулярніших сайтів і

соціальних мереж, якими вони користуються для отримання інформації, які ресурси вони вважають «хорошими», а які – «поганими». Таким чином, викладач може зрозуміти наявний рівень медіаграмотності студентів, чи вміють вони розрізняти надійні і ненадійні джерела інформації, розпізнавати так звані «фейкові» новини і пропаганду.

Третій етап має на меті аналіз інформації студентами. Перед тим, як поширювати інформаційні повідомлення або створювати власні і ставати активними учасниками медіапростору, студенти мають навчитися аналізувати вже наявні засоби масової інформації. Для цього доцільно використовувати стратегію оцінювання інформації «E.S.C.A.P.E.» (Evidence – докази, Source – джерело, Context – контекст, Audience – аудиторія, Purpose – мета, Execution – оформлення) [9].

Останнім етапом є створення власного медіапродукту (репост, пост, новина, вебсайт, додаток, відеоблог тощо).

Цю схему доречно використовувати в процесі вивчення і повторення лексичних тем, що стосуються безпосередньо ЗМІ («Газети», «Телебачення», «Медіа», «Реклама» тощо). Також її можна застосувати на заняттях зі звичайним підручником за певним курсом, оскільки багато з них мають теми і завдання, пов'язані з реальним сучасним життям студентської молоді, де розглядаються популярні соціальні мережі, фото чи повідомлення з аккаунтів зірок шоу-бізнесу і спорту, статті про них з різних джерел, оголошення і пости щодо вподобань та хобі.

Ще один спосіб використання – запровадження цієї схеми в процесі підготовки новин або повідомлень самими студентами як домашнього завдання та в самостійній роботі студентів. Ми пропонували одному або двом студентам із групи підготувати дві новини – реальну та фейкову, з фото та посиланням на джерело інформації, а на занятті студенти аналізували ці новини за стратегію «E.S.C.A.P.E.» і визначали, яка новина є правдивою, а яка – ні. Інший варіант завдання, коли кілька студентів готують по одній новині, а в аудиторії треба їх проаналізувати і визначити, чи є серед новин неправдива інформація і в кого саме.

Навички критично оцінювати інформацію та використовувати стратегію «E.S.C.A.P.E.» можна розвивати на початку заняття (warming-up activities), у процесі обговорення новин або у вступній частині лексичної теми, а також під час її повторення і закріплення.

Додатковими ресурсами для розвитку медіаграмотності студентів у позааудиторній діяльності можуть виступати онлайн-лекції (TED Talks) та онлайн-курси, дібрані викладачем іноземної мови. Використання таких ресурсів є корисним, оскільки сприяє підвищенню іншомовної компетенції студентів і розвитку медіаграмотності. Так,

як приклад можна навести онлайн-курс із медіаграмотності «Very-Verified» [10] на освітній платформі EdEra. Курс безплатний, розрахований на п'ять тижнів, представлений англійською та українською мовами. В англійській версії до кожного тижня наведено словник термінів. За умови успішного проходження фінального тесту учасники отримують сертифікат. Курс містить невеликі за часом відеофрагменти, теоретичну інформацію, вікторини, статті, інтерв'ю, лекції з TED Talks. Завдяки такій структурі фрагменти курсу і окремі завдання можна використовувати безпосередньо на занятті з англійської мови. Ще одним способом використання цього курсу є групове його вивчення в межах позааудиторної діяльності з іноземної мови (гуртки, розмовні клуби тощо) або у роботі кураторів академічних груп.

Висновки і пропозиції. Таким чином, медіаграмотність є однією з важливих складових частин підготовки майбутніх фахівців за вимогами сучасного світу. Вона відповідає за розвиток таких важливих навичок, як критичне мислення, аналіз і створення інформації, а також допомагає студентам успішно впоратися з величезними обсягами інформації. За відсутності спеціалізованих медіаосвітніх курсів для студентів технічних закладів вищої освіти курс іноземної мови можна використовувати як чинник розвитку медіаграмотності майбутніх фахівців за допомогою означених методів. Подальшої розробки потребує питання розвитку медіаграмотності майбутніх фахівців у науково-дослідній роботі студентів.

Список використаної літератури:

1. Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд. Київ : АУП, ЦВП, 2011. 58 с.
2. Павленко І.Г., Курлішук І.І. Формування медіаграмотності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Випуск 61. С. 227–231.
3. Петрик Л.В. Медіаграмотність як навичка XXI ст. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. Випуск 27. С. 100–104.
4. Borysenko O.A., Vysotska S.S. Media Literacy: Ukrainian Perspective. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2018. VI (64), Issue: 154. P. 16–22.
5. The European Charter of Media Literacy. URL: <http://www.euromedialiteracy.eu/index.php?Pg=charter>.
6. Бондаренко Е.А. Медиаграмотность и информационная культура в современной российской школе. *Медиа. Информация. Коммуникация*. 2013. № 7. URL: <http://mic.org.ru/new/239->

- mediagramotnost-i-informatsionnaya-kultura-v-sovremennoj-rossijskoj-shkole.
7. Аношкова Т.А. Медиаграмотность как навык XXI века в современном образовании. *Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания* : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21–22 марта 2019 г. Минск : БГУ, 2019. С. 602–606.
 8. Barry, C. Implementing Media Literacy In Your Classroom. URL: <https://medialiteracyweek.us/wp-content/uploads/2015/07/implementing-ml.pdf>.
 9. E.S.C.A.P.E. Junk News. URL: <https://newseumed.org/tools/lesson-plan/escape-junk-news>.
 10. Онлайн курс із медіаграмотності «Very-Verified». URL: <https://verified.ed-era.com/>
-

Skrypnuk N. Foreign language course as a factor in the media literacy development of future engineers

The article deals with the search for opportunities and effective ways of developing media literacy of students of institutions of higher technical education in the process of foreign language learning. It is noted that media literacy is one of the important components of training future professionals according to the requirements of the modern world, where people are constantly under the influence of various sources of information with huge volumes of it. Media literacy is considered as a set of motives, knowledge, skills and abilities that contribute to the critical analysis and evaluation of media texts with the subsequent opportunity to experiment and create your own ones. It is responsible for developing such important skills as critical thinking, information analysis and creation, and helps students cope with a large amount of information successfully. Areas of media education, such as information security, information search, perception and interpretation of media text, media creativity and practical development of media space, which are considered in a way similar to Bloom's taxonomy, are presented. There are seven competencies related to media literacy given. In the absence of specialized media education courses in the curricula of students of technical institutions of higher education, it is proposed to consider a foreign language course as a factor in the development of media literacy of future professionals. The work scheme on the development of media literacy which provides for four stages (definition of mass media, determination of personal preferences of the student, analysis of information, creation of own media product) is described. Successfully tested during the 2019–2020 academic year methods and tasks that promote the development of students' media literacy during the study of a foreign language directly in the classroom and in extracurricular activities are presented. The use of additional resources (E.S.C.A.P.E. strategy, TED Talks online lectures, online media literacy courses on the example of the Very-Verified course) are described.

Key words: media literacy, student, institution of higher technical education, critical thinking, foreign language.

УДК 378.147.001.8–055.2

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.42>**В. О. Смікал**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

УМОВИ ТА ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

У статті розглядається проблема формування гендерної культури майбутніх викладачів. Здійснено науковий аналіз базових понять дослідження, визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування гендерної культури майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки.

У сучасному суспільстві надзвичайно актуалізується проблема виховання свідомої особистості, здатної до побудови гармонійних взаємин, зокрема гендерних. Гендерна культура є однією з ключових категорій гендерних і культурних досліджень. Проблемі формування особистості з високим рівнем гендерної культури присвячено багато досліджень. Та, незважаючи на підвищений інтерес науковців до гендерного виховання, проблема педагогічних умов формування гендерної культури майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки залишається актуальною.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дав змогу визначити, що основними умовами формування гендерної культури майбутніх педагогів є: підвищення професійної компетентності викладачів щодо формування гендерної культури студентів (виражається в усвідомленні функцій, статусу, взаємин чоловіка та жінки в суспільстві, здатності критично підходити до аналізу своєї діяльності як представника певного типу статі, а також знаннях про гендерні особливості суб'єктів освітнього процесу); використання інтерактивних методів і форм гендерного виховання (трансформує пасивного об'єкта сприйняття навчальної інформації в активного суб'єкта пізнання, самовиховання); мотивування самовдосконалення студентів та стимулювання самовиховання гендерної культури (формує в майбутніх викладачів уміння співвідносити гендерну культуру суспільства із власним гендерним світоглядом, гендерною позицією, гендерними ролями). Сучасний світ актуалізує потребу в трансформації характеру взаємовідносин статей відповідно до принципів гуманізації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, цілісності, особистісної орієнтації, життєвої смислотворчої самодіяльності, соціальної відповідності, превентивності, акмеологічного принципу виховання.

Ключові слова: культура, гендер, гендерна культура, гендерне виховання, гендерна компетентність, формування гендерної культури.

Постановка проблеми. Процес становлення в Україні демократичної держави та громадянського суспільства, соціальної їх орієнтованості, виконання взятих на себе міжнародних зобов'язань, а отже, входження країни як рівноправної до світового та європейського співтовариства, вимагає концептуального визначення, розробки й здійснення гендерної політики як основи формування гендерної культури, розвитку гендерної активності чоловіків і жінок, адаптації до світових умов творення гендерної демократії – складника соціальної демократії. Гендерного реформування потребує кожна сфера нашого життя, особливо система освіти. Потерпаючи від структурного гендерного дисбалансу, освітня система має одночасно виконувати набагато складніші функції – інформаційно-просвітницьку та виховну, сприяючи гендерним перетворенням і формуючи в молодого покоління нові підходи і стандарти в цій сфері.

Важливість та необхідність зосередження уваги на гендерних проблемах була визнана Україною, що знайшло своє підтвердження в законодавчих

документах. Так, 8 вересня 2005 р. Верховною Радою України був прийнятий Закон «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», яким визначено основні напрями гендерної політики в українському суспільстві, зокрема забезпечення паритетного становища чоловіків та жінок у всіх сферах життєдіяльності, ліквідація всіх форм дискримінації, і в якому гендерна рівність розглядається як «рівний правовий статус жінок та чоловіків і рівні можливості для його реалізації, що дає змогу особам обох статей брати рівну участь у всіх сферах життєдіяльності суспільства» [1, с. 561].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному суспільстві надзвичайно актуалізується проблема виховання свідомої особистості, здатної до побудови гармонійних взаємин, зокрема гендерних. Гендерна культура є однією з ключових категорій гендерних і культурних досліджень, філософським, соціальним, педагогічним, психологічним аспектам якої присвячені праці Р. Айслер, М. Гімбутас, Г. Зіммеля,

М. Мід, Р. Айвазової, Т. Вороніної, І. Клименкової, С. Матюшкової; В. Агеєвої, О. Андрієнко, Н. Грицяк, О. Кізь, Л. Кобилянської, Н. Маркової, Т. Мельник, В. Москаленко, Ю. Стребкової та ін.

Проблемі формування особистості з високим рівнем гендерної культури присвячені дослідження А. Аніщенко, Т. Бендас, О. Болотської, О. Вороніної, Н. Гусак, Н. Городкової, Л. Даниленко, Т. Дороніної, М. Зубілевич, І. Іванової, О. Камінської, Т. Кубриченко, Г. Лактіонової, О. Луценко, С. Олійник, О. Семиколоєвої, П. Терзі, Л. Харченко, О. Цокур, С. Яшник та ін.

Питання впровадження гендерного підходу в освіту висвітлені в працях С. Вихор, Т. Говорун, Т. Голованової, О. Кікінежді, І. Кльоціної, В. Кравець, Л. Міщик, І. Мунтян.

Більшість сучасних гендерних практик зосереджені на вивченні наявних у суспільстві гендерних стереотипів, визначенні завдань щодо реалізації ідеї гендерної рівності в школі, вищій школі та інших інститутах соціалізації. Незважаючи на підвищений інтерес науковців до гендерного виховання, проблема педагогічних умов формування гендерної культури майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки залишається актуальною.

Метою статті є науковий аналіз базових понять дослідження, визначення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування гендерної культури майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі культуру розглядають як специфічний людський спосіб буття, що визначає практичну й духовну активність людей, їх можливі відносини з навколишнім світом і з собою, тобто як універсальну реальність людського буття. Тому культура не збігається однозначно ні з людиною, ні зі світом, окремо взятими. Вона є актуальною межею збігу людини і світу, досяжною гармонією їх буття. Культура символізує гармонію, природність, свободу, відкритість людського буття у світі. Із давніх-давен використання терміна «культура» пов'язане зі спробою відділити те, що зроблено, перетворене людиною, від того, що існує в первісному, природному вигляді. Латинське *culture*, що походить, на думку лінгвістів, від стародавнього *colere*, означає «оброблення, поліпшення людиною чогось природного». Спершу поняття «культура» розуміли як цілеспрямований вплив людини на природу, а також виховання та навчання самої людини. Виховання включало не лише розвиток вмінь наслідувати наявні норми та звичаї, а й бажання діяти за їх канонами, формувало впевненість у здатності культури задовольняти всі потреби й запити людини [2, с. 73].

Культура – специфічний спосіб буття, який визначає весь спектр практичної й духовної активності людини, її ставлення до оточуючого світу та

самої себе, тобто є універсальною культурною реальністю [3, с. 47].

Слово «гендер» походить від грецького слова «генос», що означає «походження, матеріальний носій спадкоємності». У близькому значенні воно відповідає українському поняттю «рід», «досвід роду».

Спочатку інтерес зарубіжних дослідників був зосереджений здебільшого на доведенні існування гендеру, тобто у виявленні небіологічної зумовленості відмінностей між чоловічим і жіночим у культурі та соціумі. З кінця 80-х років минулого століття дослідницький інтерес спрямовується на виявлення залежності гендерних відносин і гендерних ролей від культурного типу. Нині «гендер» розуміється як розподіл ролей між статями в суспільстві з усіма наслідками такого розподілу: економічними, політичними, соціальними, культурними і психологічними, які неминуче впливають із цього.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «гендер» має два значення: 1) відмінність між чоловіками і жінками за анатомічними ознаками; 2) соціальний розподіл, який часто базується на статевих відносинах, але не обов'язково збігається з ними [4, с. 177].

Погоджуємося з думкою Н. Оніщенко і О. Львової, що гендер не варто ототожнювати зі статтю. Стаття – це системна сукупність анатомо-фізіологічних властивостей людини, які відрізняють чоловіка від жінки. Гендер – це соціальна стаття, соціально визначені ролі, сфери діяльності чоловіків і жінок, які визначаються не біологічними статевими відмінностями, а соціальною організацією суспільства [5, с. 4].

У науковій літературі є кілька концепцій гендеру, що зумовлено дискусіями навколо цього питання та багатомірністю терміна. Але загальним є той факт, що гендер конструюється за допомогою етапів соціалізації, культурних норм, ролей і стереотипів суспільства. У контексті гендерних досліджень виокремлюються такі поняття, як гендерна рівність, гендерний підхід, гендерні стереотипи, гендерне виховання, гендерна освіта, гендерна культура тощо.

Гендерна культура, за визначенням С. Котової-Олійник, – це «система уявлень, цінностей, знань, норм, інтересів і потреб, які формують соціокультурні аспекти статі, встановлюють статуси жінок і чоловіків, визначають їхні ролі, взаємовідносини й моделі поведінки в різних сферах життя та впливають на форми й результати творчої діяльності статей, визначаючи їхнє місце в загальній картині світу. Гендерна культура відтворює, закріплює і формує відмінності між статями, регулює взаємини жінок і чоловіків в особистому, родинному й соціальному житті. Зміст гендерної культури як соціального явища розкривається в забезпеченні

умов для всебічного розвитку особистості, гармонійної соціалізації, самореалізації, гуманізації людини й суспільства» [6, с. 39].

Гендерна культура, на думку С. Оксамитної, розглядається як невіддільний складник демократичного світогляду, дотримання принципу рівної та рівноцінної громадянської гідності кожної людини, незалежно від статі, забезпечення рівних можливостей для самореалізації та розвитку особистості чоловіків і жінок, визнання необхідності соціального партнерства жінок і чоловіків, консенсусного характеру досягнення рівності між ними [7, с. 174].

Високий рівень гендерної культури характеризується наявністю: гендерно чутливої самосвідомості; гендерно орієнтованого світогляду; гендерних цінностей, в основі яких лежать рівні права та можливості жінок і чоловіків у всіх сферах життєдіяльності, рівні обов'язки та відповідальність у виконанні сімейних і професійних ролей, гендерна справедливість тощо [6, с. 40].

Питання формування гендерної культури майбутніх викладачів ми розуміємо як умову визнання необхідності забезпечення рівних можливостей для самореалізації юнаків і дівчат, чоловіків і жінок. Формування гендерної культури – це питання про усвідомлення існування дискримінаційних норм поведінки чоловіка або жінки в суспільстві, впливу культури на формування і зміну традиційних гендерних стереотипів, норм поведінки щодо виконання ролей представниками чоловічої і жіночої статі в різних сферах життєдіяльності людей.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, спостереження за поведінкою студентів, аналіз їх висловлювань на гендерну тематику показують, що основними умовами формування гендерної культури майбутніх педагогів є підвищення професійної компетентності викладачів щодо формування гендерної культури студентів, використання інтерактивних методів і форм гендерного виховання, мотивування самовдосконалення студентів та стимулювання самовиховання гендерної культури.

Вищезазначені педагогічні умови ґрунтуються на таких принципах виховання: принципі національної спрямованості виховання, принципі культуровідповідності, принципі гуманізації, принципі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, принципі цілісності, акмеологічному принципі, принципі особистісної орієнтації, принципі життєвої самодіяльності, принципі полікультурності, принципі технологізації, принципі соціальної відповідності, принципі превентивності.

Перша педагогічна умова – підвищення професійної компетентності викладачів щодо формування гендерної культури студентів – реалізується через підвищення гендерної компетентності учасників освітнього процесу, що виражається в

усвідомленні функцій, статусу, взаємин чоловіка та жінки в суспільстві, здатності критично підходити до аналізу своєї діяльності як представника певного типу статі, а також знання про гендерні особливості суб'єктів освітнього процесу й інших аспектів гендерної педагогіки. Основними її компонентами, на думку А. Заїкіна, є змістовний (знання різних питань гендерної педагогіки та психології), рефлексивний (наявність власної позиції з гендерних питань, прагнення до самовдосконалення на основі аналізу та самооцінки професійних думок і педагогічної діяльності), організаційний (уміння управляти процесом гендерної соціалізації студентів, усвідомлювати різні аспекти гендерної освіти, створювати відповідні умови в освітньому процесі на засадах гендерної рівності) [8, с. 283].

С. Котова-Олійник виокремила такі структурні елементи гендерної компетентності: оволодіння й оперування гендерними знаннями (про сутність і складники гендерної проблематики, особливості гендерного розвитку особистості, гендерні аспекти соціалізації, актуальні проблеми гендерної освіти, її виховання, принципи, форми й методи гендерної педагогіки, основні документи гендерної політики й освіти); забезпечення гендерного балансу в освітньому процесі (усвідомлений гендерний аналіз сучасної сфери освіти для уникнення сексизму, насильства, гендерного дисбалансу, доповнення навчальних матеріалів відповідною інформацією та коментарями з метою забезпечення збалансованості у висвітленні ролей і місця чоловіка та жінки в суспільстві); розвиток і дотримання гендерної чутливості на заняттях і поза ними (здатність сприймати, усвідомлювати, моделювати вплив соціального середовища, форм і методів роботи з метою формування гендерної ідентичності, реагувати на будь-які прояви гендерної дискримінації) [9, с. 300].

Ефективний розвиток гендерної компетентності як складника гендерної культури особистості визначається високою обізнаністю викладача з технологією формування культури студентів, уміннями виховати конструктивні гендерні якості особистості. Таким чином, чим краще викладач розуміє сутність гендерної психології, педагогіки, тим вищий рівень гендерних знань, умінь, компетентностей сформується в студентів, а також прагнення побудувати андрогінні взаємини.

Важливу роль у формуванні гендерної культури студентів відіграє гендерна позиція викладача. Педагог, який здійснює гендерне виховання, має демонструвати конструктивний зразок гендерної культури, тобто розвивати в собі якості гендерно коректної особистості. На основі досліджень можна змоделювати цілісний портрет гендерно коректного педагога. Для нього характерні прийняття гендерних ідей, паритетне мислення,

високий рівень знань із гендерної теорії, демонстрація андрогінної моделі поведінки, орієнтація на індивідуальний розвиток студентів, висування однакових педагогічних вимог до студентів різної статі щодо навчання, культури поведінки, адекватне гендерне мовлення, демократизм, розширення гендерних знань студентів та спонукання їх до самоосвіти, створення сприятливих умов для вільного вираження гендерної позиції студентів, формування паритетного світогляду студентів тощо.

Таким чином, результат гендерного виховання значною мірою залежить від гендерної компетентності учасників освітнього процесу, зокрема від ґрунтовності й цілісності гендерних знань, ступеня усвідомлення сутності гендерного підходу, шляхів вивчення гендерної теорії, уміння здійснювати гендерну інтерпретацію соціокультурних реалій, готовності майбутніх викладачів трансформувати стереотипну гендерну свідомість чи вдосконалити власну гендерну культуру.

Важливою педагогічною умовою формування гендерної культури майбутніх викладачів є використання інтерактивних методів і форм гендерного виховання, що формують внутрішню мотивацію доактивного сприйняття, засвоєння та передачі інформації, сприяють установленню діалогічних взаємовідносин між викладачем та студентом, спрямовані на підготовку життя в сучасному інформаційному суспільстві тощо. Інтерактивні методи і форми трансформують пасивного об'єкта сприйняття навчальної інформації в активного суб'єкта пізнання, самовиховання та стимулюють творчість, ініціативу, самостійне і критичне мислення в процесі гендерного виховання.

Основний зміст педагогічної умови – мотивування самовдосконалення студентів та стимулювання самовиховання гендерної культури – полягає у формуванні в майбутніх викладачів уміння співвідносити гендерну культуру суспільства з власним гендерним світоглядом, гендерною позицією, гендерними ролями, здатністю протистояти патріархальним та матріархальним стереотипам, налагоджувати діалогічні гендерні взаємини, здатності конструювати ефективний план дій на шляху до віднайдення гендерної гармонії тощо.

Висновки і пропозиції. Сучасний світ актуалізує потребу в трансформації характеру взаємовідносин статей відповідно до принципів гуманізації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, цілісності, особистісної орієнтації, життєвої смислотворчої самодіяльності, соціальної відповідності, превентивності, акмеологічного принципу виховання. Очікуваним результатом гендерного виховання є особистість зі сформованою гендерною культурою. Становлення особистості відбувається під впливом культури, яка зберігає та поширює

норми, цінності, уявлення, традиції, стереотипи щодо поведінки чоловіків та жінок у різних сферах життєдіяльності людей. Формування гендерної культури майбутніх викладачів набуває особливої актуальності в контексті питання про забезпечення рівних прав і можливостей особистості, незважаючи на стать. Освіта має виконувати основну роль у зміні доволі стійких гендерних стереотипів щодо обмежування розвитку потенціалу особистості студентів і чоловічої, і жіночої статі.

Список використаної літератури:

1. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків : Закон України від 08.09.2005 р. № 2866-IV. Дата оновлення: 07.01.2018: URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2866-15> (дата звернення: 15.11.2017).
2. Смікал В. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування особистості майбутніх викладачів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2017. № 2. С. 72–76.
3. Смікал В.О. Культурологічний підхід у підготовці майбутніх викладачів вищої школи. *Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя* : матеріали міжнар. наук. конфер. (Т. 4), 1 травня 2020 р. Чернівці, Україна : МЦНД. С. 47–49. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/issue/view/01.05.2020/289>
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ, Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.
5. Оніщенко Н.М., Львова О.П. Гендерна рівність: крок до розвитку чи моральна криза сучасного суспільства? *Держава і право*. 2013. Вип. 62. С. 3–11.
6. Котова-Олійник С., Стельмах Б., Ярош О. Гендерна абетка для українських медіа: посібник. Луцьк: Волинська мистецька агенція «Терен», 2013. 50 с. URL: <http://povaha.org.ua/wp-content/uploads/2014/04/genderna%20abetka.pdf>
7. Мартиненко С.М., Хоружа Л.Л. Загальна педагогіка : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2002. 176 с.
8. Заїкін А.В. Гендерна компетентність учителя фізичної культури. *Сучасна молодь: крок у майбутнє* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. для студентів та аспірантів. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. С. 282–285.
9. Котова-Олійник С.В. Значення гендерної компетентності в педагогічному процесі для виховання гендерної культури молоді. *Сучасна молодь: крок у майбутнє* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. для студентів та аспірантів. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. С. 299–302.

Smikal V. Conditions and factors of formation of gender culture of future teachers

The article considers the current problem of forming the gender culture of future teachers. The purpose of the article is to carry out scientific analysis to determine the basic concepts of research, definition and theoretical justification of pedagogical conditions for the formation of gender culture of future teachers in the process of training.

In modern society, the problem of educating a conscious personality capable of building harmonious relationships, including gender, is extremely relevant. Gender culture is one of the key categories of gender and cultural research. Many studies have been devoted to the problem of forming a personality with a high level of gender culture. Despite the increased interest of scientists in gender education, the problem of pedagogical conditions for the formation of gender culture of future teachers in the process of professional training remains relevant.

The analysis of the scientific literature on the research problem made it possible to determine that the main conditions for the formation of gender culture of future teachers are to increase the professional competence of teachers in the formation of gender culture of students. as a representative of a certain type of gender, as well as knowledge about the gender characteristics of the subjects of the educational process); use of interactive methods and forms of gender education (transforms the passive object of perception of educational information into an active subject of cognition, self-education); motivating students' self-improvement and stimulating self-education of gender culture (forms in future teachers the ability to correlate the gender culture of society with their own gender worldview, gender position, gender roles). The modern world actualizes the need to transform the nature of the relationship of the sexes in accordance with the principles of humanization, subject-subject interaction, integrity, personal orientation, vital meaning-making activities, social conformity, prevention, acmeological principle of education.

Key words: *culture, gender, gender culture, gender education, gender competence, formation of gender culture.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.43>**В. А. Федь**

доктор філософських наук, професор,
завідувач кафедри філософії, історії та соціально-гуманітарних дисциплін
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

І. Є. Федь

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ІЗ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У статті розглянуто особливості організації самостійної роботи студентів з іноземної мови. Автори вважають, що успішність реалізації концепції безперервної мовленнєвої освіти залежить від вирішення проблеми організації самостійної роботи студентів. Описано педагогічні умови, необхідні для підвищення ефективності самоосвітньої діяльності в процесі оволодіння іноземною комунікативною компетенцією. Проаналізовано роль викладача в організації самостійної роботи з іноземної мови та визначено завдання для самонавчання з урахуванням професійної підготовки студентів. Наголошено, що особистісно орієнтований підхід спрямовано на переорієнтацію навчального процесу з отримання готових знань на самостійне вирішення поставлених завдань, у процесі якого студент набуває досвіду та відповідальності за результати навчання. Виділено важливий фактор оптимізації самостійної роботи – комп'ютеризацію процесу вивчення іноземної мови, що суттєво розширює навчально-методичне забезпечення та має ігровий аспект, важливий в емоційно-психологічному наповненні процесу навчання. Студентам треба рекомендувати завдання, спрямовані на пошук у спеціальних текстах дефініцій термінів і термінологічних словосполучень, складання списків ключових термінів для їх подальшого використання як опори в процесі обговорення автентичних текстів професійної тематики. У процесі навчання вдасться сформувати майбутнього фахівця як полікультурну особистість, для якої іноземна мова буде служити засобом міжкультурного ділового спілкування, інструментом залучення до скарбів світової культури, ключем для встановлення міжособистісних контактів із носіями інших мов і культур. Вірно організована й уміло контрольована самостійна робота стимулює студентів до вивчення та використання іноземної мови, сприяє розвитку їх індивідуальних пізнавальних здібностей у вирішенні поставлених проблем, формує навички творчого мислення та розширює професійні можливості, забезпечує реальний міжкультурний контекст спілкування. Перспективною є розробка навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в контексті розширення навчальної автономії студентів і активізації їх самоосвітньої діяльності з вивчення іноземної мови.

Ключові слова: самостійна робота, іноземна комунікативна компетенція, творчі завдання, автентичні тексти, види діяльності, автономне навчання.

Постановка проблеми. Одним із важливих завдань іноземної освіти є розвиток у майбутніх фахівців здібностей і навичок самостійного отримання професійних знань і їх творчого застосування в діяльності. Однак, як зазначають дослідники (С. Денисова, Є. Кірейчук, Е. Радіон, В. Сатинова та ін.), дефіцит навчального часу та незначний рівень мовленнєвої компетенції учнів можуть виявитися перешкодою реалізації соціального замовлення суспільства на підготовку сучасного фахівця, готового не лише до виконавської діяльності, а й до самостійної постановки та вирішення проблем, у тому числі до самоосвіти в аспекті засвоєння іноземної мови. Тому нам видається, що успішність реалізації концепції безперервної мовленнєвої освіти залежить від того, наскільки будуть вирішені проблеми організації

самостійної роботи студентів як під керівництвом викладача, так і в рамках автономного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проаналізувавши наукові праці, ми дійшли висновку, що проблема самостійної роботи студентів розглянута досить широко. Питання організації самостійної роботи представлені в дослідженнях С. Архангельського, П. Підкасистого, І. Ільєсова, Т. Шамової, М. Гарунова, О. Полянничко, М. Влазової, Т. Краснової, О. Кудряшової, Т. Панфілової, Н. Самсонової, О. Щербакової. Однак проблеми організації та самоорганізації, контролю та самоконтролю в умовах самостійної діяльності студентів розглянуті неповною мірою.

Мета статті. Мета публікації полягає в обґрунтуванні необхідності організації та контролю самостійної роботи студентів.

Виклад основного матеріалу. Актуальність проблеми самостійного навчання визначається тим, що студенти першого та другого курсів практично не готові до самостійної навчальної діяльності з мовленнєвої підготовки і формування іншомовної компетенції. Тому необхідно цілеспрямовано готувати студентів до того, щоб, як зазначає Л. Чікілева, самостійна навчальна діяльність забезпечувала їм усвідомлене та систематичне відпрацювання мовленнєвого навчального матеріалу, вироблення навичок сприйняття та аналізу автентичних іншомовних текстів і відпрацювання формованих стратегій роботи з ними, формування навичок критичного мислення, пошуку шляхів самостійного вирішення поставленого комунікативного завдання, розвиток і вдосконалення творчих здібностей.

У світі сучасних вимог до іншомовної освіти самостійна робота націлена на розширення навчальної автономії студентів, яку розглядають як «процес, в якому студенти самостійно приймають рішення щодо вибору засобів навчальної діяльності, форм роботи, встановлення термінів її виконання, способів контролю та оцінювання своєї роботи, перенесення її результатів у нові навчальні контексти» [9]. Автономію студента Е. Свірська розуміє як здатність суб'єкта самостійно здійснювати свою навчальну діяльність, активно й усвідомлено керувати нею шляхом проведення рефлексії, корекції і накопичення індивідуального досвіду, приймати кваліфіковані рішення щодо навчання в різних навчальних контекстах із певною мірою відособленості від викладача та прийняття на себе його функцій. Як умови, що стимулювали б активну самостійну діяльність студентів, спонукали їх до постійного оновлення своїх знань, Л. Гімпель розглядає «забезпечення особистісно-діяльнісного підходу в навчанні, гуманізацію педагогічної взаємодії, твердження суб'єктного статусу студента, посилення мотивації навчання, навчання студентів основ наукової організації самостійної діяльності, інтенсивне використання інтерактивних методів і технологій навчання, домінування засобів заохочення студентів, обов'язковість оцінювання виконаної роботи, розвиток рефлексивних умінь» [3].

Особистісно орієнтований підхід до навчання іноземної мови спрямований, на думку багатьох дослідників, на переорієнтацію навчального процесу з отримання готових знань на самостійне вирішення студентами поставлених завдань, на активне включення тих, хто навчається, в навчально-пізнавальну та науково-пошукову діяльність, на самостійне оволодіння засобами навчання та підвищення відповідальності за його результати. Таке трактування самостійної роботи студентів дає підстави для формування і розвитку автономії особистості, що має на увазі «здатність студента

самостійно управляти процесом свого навчання, усіма його компонентами: цілями, змістом, засобами та способами діяльності, що буде включати аналіз і постановку мети, планування і організацію, вибір методів і технологій, самоконтроль і самооцінку» [10].

Одним із факторів оптимізації самостійної роботи студентів із метою підвищення якості мовленнєвої освіти є комп'ютеризація процесу вивчення іноземної мови, що забезпечує доступ усім бажаючим до навчальних сайтів, електронних словників і підручників, навчально-методичних комплексів, різноманітних інтерактивних програм. За допомогою ресурсів інтернету студенти можуть у режимі реального часу представити на перевірку виконані лексико-граматичні вправи, отримати консультацію викладача з питань ефективного засвоєння навчального матеріалу, провести інтерактивний обмін думками зі своїми товаришами з приводу спільного виконання творчих завдань у проєктах, виконати тест, письмово перевести фрагмент спеціального тексту або написати діловий документ. Такі завдання дають змогу студентам проявити творчість та оригінальність мислення, сформувані постійну потребу в удосконаленні мовленнєвих і спеціальних знань. З іншого боку, реалізується індивідуальний підхід до кожного студента, враховуються рівень їх підготовки, особисті інтереси та схильності.

У цих умовах змінюється та навіть ускладнюється роль викладача іноземної мови, який має добре розбиратися в сучасних телекомунікаційних технологіях, стежити за появою нових ресурсів інтернету, щоб бути в змозі виконувати функції організатора, модератора, партнера та радника студентів із питань самостійного вивчення іноземної мови. Саме викладач, як стверджують А. Ваяхіна та М. Кравченко, є координатором, що здійснює взаємодію аудиторної та самостійної роботи студентів, консультантом, який надає диференційовану та індивідуальну допомогу в мовленнєвій освіті, наставником і джерелом свіжих ідей у процесі реалізації студентських проєктів творчого характеру. Завдання викладача – сформувані у студентів усвідомлене ставлення до самостійного виконання навчальних завдань, таких як підготовка і презентація доповідей на професійні теми, участь у дискусіях і ділових іграх з аналізу проблемних ситуацій, розробка проєктів і їх захист під час аудиторних занять, на засіданнях наукових гуртків, круглих столів, тематичних семінарів. Викладач виступає і в ролі психолога, який має враховувати індивідуальні особливості студентів, їх інтереси та потенційні можливості, щоб створити комфортну атмосферу для самостійного оволодіння матеріалом із метою успішного вирішення навчальних завдань, щоб у студентів виникла потреба брати участь у підготовці

і виконанні завдань, що моделюють ситуації між-культурної взаємодії із зарубіжними партнерами. Підтримуючи думку Н. Залеської, Л. Ющук, вважаємо, що функції викладача в організації самостійної роботи студентів наповнюються новим змістом, оскільки він покликаний допомогти та підтримати студента в оволодінні умінням самостійно працювати над іноземною мовою, показати шляхи оволодіння ефективними прийомами роботи і створити умови для відповідного освітнього середовища.

Необхідною вимогою успішної організації та реалізації самостійної роботи студентів з іноземної мови є контроль виконаних ними самостійних завдань, оцінка ходу і змісту самостійної роботи, її результатів, а також формування в студентів навичок самоконтролю і самооцінки, вважає З. Ворошніна. З цією метою застосовуються розроблені та адаптовані до потреб студентів навчально-методичні матеріали, що складаються з методичних рекомендацій із планування та організації самостійної роботи, зразків виконаних тестів, шаблонів ділової кореспонденції, словників, набору спеціальних оригінальних текстів і завдань до них, посилань на корисні сайти і потрібну літературу. За допомогою ключів до пробних тестів у розроблених навчально-методичних посібниках або в електронних підручниках, на освітніх сайтах студенти можуть провести самоконтроль своїх навчальних досягнень, підготуватися до проміжних і підсумкових форм контролю. Навчально-методичний комплекс включає також робочий зошит із детальним описом порядку роботи над практичним індивідуальним завданням, яке, як правило, передбачає написання оглядового реферату з самостійно прочитаної літератури, тез доповіді на студентську наукову конференцію.

Як показує практика, студенти мало володіють уміннями реферування й анотування спеціальних текстів, не знають, за якими критеріями треба об'єктивно оцінити якість як своєї праці, так і праці своїх товаришів. Для цього з метою само- і взаємоперевірки виконаних студентами письмових робіт, таких як есе, доповідь-презентація, реферат і подібних завдань, корисно буде привести перелік питань, так званий *checklist*. Наприклад, у процесі написання реферату з подальшою його презентацією студенти, відповідаючи на запропоновані питання, зможуть провести аналіз цільової аудиторії (Have I clearly identified who my readers are? Do I know their prior knowledge about the topic? Will they understand my vocabulary?), переконатися в адекватності змісту роботи поставленим цілям дослідження (Have I used a variety of information sources? Are my sources relevant, credible, current and referenced appropriately? Do I have a clear objective that has been met? Do my conclusions and recommendations flow logically from my findings and

discussions?), перевірити правильність вживання мовленнєвих форм і вибору стилю письма (Have I used strong, clear and concrete words? Have I used a variety of sentence types? Do I have just one main idea per paragraph? Do I have clear topic sentences for every paragraph? Are paragraphs logically related? Are my conclusions objective?), підготувати виконану роботу до презентації (Have I been consistent in my use of headings, fonts, bullet points, acronyms, etc.? Does my presentation overall assist the reader in making the report easy to follow? Have I designed my document for readability?). Таким чином, працюючи самостійно чи в складі групи над підготовкою реферату, студенти зможуть навчитися отримувати необхідну інформацію професійного характеру, критично її проаналізувати, обробити і передати основний зміст, підготувати тези виступу та взяти участь у презентації результатів своєї навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності. Також студенти оволодіють вміннями само- і взаємоконтролю, що є умовою правильної організації контрольованої самостійної роботи як обов'язкового компонента в системі безперервного навчання майбутніх фахівців.

Важливим елементом самостійного вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі є читання спеціальної літератури, робота з текстовим і графічним матеріалом професійної тематики в мережі Інтернет. Спеціальні тексти іноземною мовою рясніють технічними термінами, а їх граматичною особливістю, як визначили лінгвісти, є вживання інфінітива, інфінітивних зворотів, службових слів, інверсії тощо. Оволодіння студентами знаннями функціонування граматичних конструкцій і термінологічною лексикою сфери своєї майбутньої професії визначає якість формування лінгвістичної компетенції як невід'ємної складової частини комунікативної компетентності фахівця. У руслі нашого дослідження для організації самостійної роботи студентів із вивчення англійських термінів важливо підібрати й активно задіяти відповідні прийоми їх презентації, закріплення в пам'яті та подальшої активізації в спілкуванні на теми, які становлять інтерес і вкрай важливі для майбутніх фахівців. Дослідники розробили безліч способів засвоєння спеціальної лексики, що входить до складу професійного тезауруса, визначили й експериментально довели найбільш ефективні стратегії навчальної діяльності, яка враховує спеціалізацію студентів. Наприклад, у процесі читання професійно орієнтованих текстів з іноземної мови А. Маркович пропонує студентам скласти термінологічну вокабулярну карту, під якою розуміється «графічне уявлення досліджуваного спеціального поняття через слова та вирази, що описують це поняття» [4]. Читаючи спеціальну літературу з метою вилучення необ-

хідної інформації, працюючи над підготовкою до презентацій та дискусій, студенти за допомогою такої карти можуть розширити свій словниковий запас термінами відповідного семантичного поля, доповнити список тематичної лексики новими для них словами-термінами та термінологічними словосполученнями, скласти опорні конспекти для продукування своїх думок під час мовленнєвої діяльності в аудиторії. Ці та подібні завдання проблемного характеру розвиватимуть у студентів уміння усвідомлено сприймати професійно значиму інформацію, яка міститься в текстах, вміння аналізувати окремі факти і співвідносити їх із темою свого дослідження, вміння критично оцінювати витягнені з текстів ідеї.

В умовах самостійного навчання лексики студентам варто рекомендувати завдання, які спрямовані на пошук у спеціальних текстах дефініцій термінів і термінологічних словосполучень, на складання списків ключових термінів для їх подальшого використання як опори під час обговорення автентичних текстів професійної тематики, на заповнення відсутньої інформації в таблицях та написання пояснювальних записок до діаграм, схем тощо. Самостійна робота з автентичними спеціальними текстами також охоплює такі завдання, як пошук студентами статистичних даних для аргументування своїх суджень під час проведених на практичних заняттях ділових ігор, розробка проблемних питань та моделювання сценаріїв своєї діяльності під час дискусій, вивчення кейсів і підбір варіантів вирішення порушених у них професійних питань, складання таблиць, схем, діаграм для візуалізації усної та письмової інформації. Творчі завдання на самостійне тренування і закріплення нового лексичного матеріалу дають змогу мобілізувати приховані резерви студентів, використовувати їх індивідуальні особистісні якості для досягнення бажаного результату і помітного прогресу в оволодінні іншомовною термінологічною лексикою, без якої неможливо уявити і реалізувати професійне спілкування.

В епоху глобалізації з метою реалізації концепції міжкультурної мовленнєвої освіти (Н. Баришніков, Н. Гальскова, І. Орехова, Є. Пассов, В. Сафонова, П. Сисоєв та ін.) під час навчання іноземної мови майбутніх фахівців також необхідно підкреслити особливу роль організації самостійної роботи студентів, виділити її особливості в контексті формування соціокультурної компетентності. Лінгвосоціокультурний компонент іншомовної комунікативної компетенції дає змогу, як вказано в роботі О. Тарнопільського та С. Кожушко, «продувати та розуміти мову, виходячи з соціальних і культурних норм цієї мовленнєвої спільності (у тому числі норм, властивих

окремим професійним групам), розуміти і вживати реалії, спираючись на ті фонові знання, які відомі всім носіям мови чи представникам конкретної професійної групи» [8]. Сучасний фахівець може задовольнити власні освітні та самоосвітні потреби шляхом особистої чи заочної участі в міжнародних конференціях і вебінарах, відвідуючи лекції і презентації іноземною мовою, у процесі міжособистісного спілкування на інтернет-форумах, перегляду матеріалів інтернет-ресурсів тощо. Для цього студенти мають набути навичок самостійної освітньої діяльності з урахуванням особливостей міжкультурної комунікації, таких як вербальне і невербальне спілкування, менталітет представників різних культурних спільнот, правила ділового етикету, традиції і норми поведінки в тих чи інших ситуаціях. Це допоможе їм оволодіти знаннями культури країни, що вивчається, вміннями визначати причини виникнення міжкультурних бар'єрів та знаходити шляхи їх подолання.

Міцні навички міжкультурної комунікації можна придбати лише в процесі постійної роботи із сучасними аудіо- і відеоматеріалами, друкованими та електронними джерелами інформації, які мають соціокультурну спрямованість та відповідають вимогам соціокультурної самоосвіти. Практична користь від такої діяльності полягає в тому, що студенти напрактикуються вибирати й адекватно оцінювати потрібні їм соціокультурні відомості з потоку всілякої інформації, використовувати й інтерпретувати культурологічну та країнознавчу інформацію у світі своїх професійних інтересів, визначати причини можливих комунікативних невдач і приймати правильні, з точки зору міжкультурної комунікації, рішення. Перегляд автентичної відеопродукції в рамках комунікативно-пошукового і культурологічно орієнтованого аудіювання видається, на думку В. Сафонові, важливою ланкою самостійної роботи студентів, оскільки дає змогу ознайомитися із суттю культурологічних понять, пізнати в поведінці людей відкриту і приховану соціокультурну неввічливість, культурний вандалізм і навіть культурну агресію [7].

Висновки і пропозиції. Таким чином, правильно організована й уміло контрольована самостійна робота буде стимулювати студентів до вивчення та використання іноземної мови, сприяти розвитку їх індивідуальних пізнавальних здібностей у вирішенні поставлених проблем, формувати навички творчого мислення та розширювати професійні можливості, забезпечити реальний міжкультурний контекст спілкування. Перспективним напрямом подальшого дослідження означеної проблеми вважаємо розробку навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в контексті розширення навчальної автономії студентів і активізації їх самоосвітньої діяльності з вивчення іноземної мови.

Список використаної літератури:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
2. Гарунов М.Г. Самостоятельная работа студентов / за заг. наук. ред. М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый. Москва : Знание, 1978. С. 45.
3. Гимпель Л.П. Самостоятельная работа как средство творческой саморегуляции студентов. *Вестник МГЛУ. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков*. 2008. № 1(13). С. 22–31.
4. Маркович А. Терминологические семантические карты как средство развития компенсаторной компетенции. *Преподавание иностранных языков в условиях интернационализации образования*: материалы Междунар. науч.-практ. конф., м. Минск, 1–2 февр. 2013 г. Минск, 2013. С. 150–151.
5. Пидкасистый П.И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации. Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. Пермь, 1979. С. 36–48.
6. Поляничко О.Ю. К проблеме конструирования модели системы аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов педвузов. *Вестник ТГПУ. Естественные и точные науки*. 2006. Вып. 6(57). С. 149–154.
7. Сафонова В.В. Развитие культуры сприйняття усного мовлення під час навчання іноземної мови : сучасні методичні проблеми та шляхи їх вирішення. *Іноземні мови в школі*. 2011. № 5. С. 2–9.
8. Тарнопільський О.Б., Кожушко С.П. Методика навчання англійської мови для ділового спілкування. Київ : Ленвіт, 2004. 192 с.
9. Терновых Т.Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом : автореф. дис. ... канд. пед. наук : Москва, 2007. 20 с.
10. Шмырова О. Использование технологии WEBQUEST для развития автономии студентов. *Актуальные вопросы повышения качества языкового образования на современном этапе* : материалы Междунар. науч.-практ. конф., м. Минск, 21–22 дек. 2010 г. Минск, 2011. С. 217–218.

Fed V., Fed I. Independent work of foreign language students as a means of improving the quality of language competence

The article considers the peculiarities of the organization of independent work of students in a foreign language. The authors believe that the success of the concept of continuing speech education depends on solving the problem of organizing independent work of students. The pedagogical conditions necessary for increase of efficiency of self – educational activity in the course of mastering of foreign language communicative competence are described. The role of the teacher in the organization of independent work on a foreign language is analyzed and the tasks for self-study taking into account professional training of students are defined. It is emphasized that the personality-oriented approach is aimed at reorienting the educational process from obtaining ready-made knowledge to the independent solution of tasks in the process of which the student gains experience and responsibility for learning outcomes. An important factor in the optimization of independent work, namely – computerization of the process of learning a foreign language, which significantly expands the educational and methodological support and has a game aspect, important in the emotional and psychological content of the learning process. Students should be recommended tasks aimed at finding in special texts definitions of terms and terminological phrases, to compile lists of key terms for their further use as a support when discussing authentic texts on professional topics. In the process of learning it will be possible to form a future specialist as a multicultural personality, for whom a foreign language will serve as a means of intercultural business communication, a tool for joining the treasures of world culture, a key to establishing interpersonal contacts with speakers of other languages and cultures. Properly organized and skillfully controlled independent work stimulates students to learn and use a foreign language, promotes the development of their individual cognitive abilities in solving problems, forms skills of creative thinking and expands professional opportunities, provides a real intercultural context of communication. Promising is the development of educational and methodological support of the educational process in the context of expanding the educational autonomy of students and intensifying their self-educational activities to learn a foreign language.

Key words: independent work, foreign language communicative competence, creative tasks, authentic texts, types of activity, autonomous learning.

УДК 378.147.091.33-027.22:373.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.44>**О. С. Філоненко**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя**Н. В. Білоусова**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя**Т. В. Гордієнко**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Статтю присвячено пошукам шляхів ефективної організації пропедевтичної навчальної практики студентів педагогічних спеціальностей ЗВО. Зазначено, що педагогічна практика студентів молодших курсів є початковим етапом у системі практичної підготовки майбутнього вчителя. Визначено тенденцію до поступового згортання окремих її видів. Зокрема це стосується пропедевтичної (навчально-виховної) практики. Сучасний аналіз навчальних планів підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 031 Початкова освіта показав, що заклади вищої освіти мають різні підходи до організації та тривалості пропедевтичної практики. У дослідженні подано підходи науковців до змістового наповнення пропедевтичної практики, а також представлено порівняльні дані організаційної побудови пропедевтичної практики підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 031 Початкова освіта в деяких закладах вищої освіти України. Виявлено, що визначена програмами кількість завдань є нереальною для виконання за десять днів. У результаті дослідження з'ясовано, що змістом програм безвідривної суспільно-педагогічної практики є формування в студентів умінь працювати з колективом, керувати ним, встановлювати правильні взаємини з учителями, дітьми, підтримувати з ними постійні контакти та здійснювати індивідуальний підхід у процесі виховної роботи. Короткі терміни практики не дають змоги сформуванню потрібних умінь й навичок для роботи в майбутній професії. Доведено, що для забезпечення ефективної практичної підготовки потрібен спеціально організований цілісний навчальний процес (безперервна практика) в єдності визначених поступових, взаємозумовлених етапів: мотиваційно-пізнавального, тренувально-виконавчого й рефлексивно-творчого, виділених на основі певних критеріїв (ступінь багаторівневої підготовки вчителя та рівень оволодіння педагогічною майстерністю). До кожного етапу визначено мету, особливості, представлено орієнтовні завдання для студентів на основі професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» та навчальних програм для 1–4 класів. Запропоновано організувати безперервну практику, починаючи з другого семестру й до сьомого семестру включно, з поступовим виходом на виробничу практику у восьмому семестрі, закріплюючи студента за певним класом (на першому курсі – перший клас, на другому курсі – другий і т.п.) на чотири роки.

Ключові слова: пропедевтична практика, неперервна практика, організація практики, етапи, діяльнісний підхід, зміст.

Постановка проблеми. Вдосконалення підготовки вчителів початкових класів вимагає оновлення сучасного змісту, зокрема, в аспекті організації і проведення педагогічної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи досліджували Ш. Амонашвілі, О. Мороз, О. Савченко, В. Сухомлинський та ін. Окремі аспекти ступеневої підготовки розглядалися в працях

С. Власенко, Л. Хомич та ін. Проблеми практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні та за кордоном вивчали О. Лаврінченко, Н. Казакова, С. Кара та ін. Особливості організації педагогічної практики студентів вищих педагогічних навчальних закладів висвітлені в наукових розробках Г. Коджаспірова, М. Козія, П. Решетнікова та ін.

Мета статті – обґрунтувати доцільність упродовження неперервної пропедевтичної практики

для студентів спеціальності «Початкова освіта», визначити її етапи та зміст.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна практика студентів молодших курсів є початковим етапом у системі практичної підготовки майбутнього вчителя. Ми підтримуємо думку В. Підгурської, що саме у цей період практики студентам варто повною мірою використовувати матеріали лекційних, семінарських і лабораторно-практичних занять для того, щоб навчитися поєднувати теорію з практикою, а виконання завдань із психолого-педагогічних дисциплін – із роботою у школі. Студентам-практикантам потрібно ознайомитися із методикою організації колективної діяльності учнів, навчитися розробляти методичні матеріали, вміти аналізувати різні форми організації шкільного освітнього процесу [1, с. 105–108].

Однак, незважаючи на особливу роль педагогічної практики в професійному становленні студентів як майбутніх учителів, нині намітилась тенденція до поступового згорання окремих її видів. Зокрема це стосується пропедевтичної (навчально-виховної) практики. Однією з причин науковці називають відсутність умов для її якісного проведення: школи не зацікавлені в студентах-практикантах, які поки що не можуть нічим допомогти вчителям, а лише спостерігають за результатами їх праці [2, с. 306–313].

Г. Кіт проблеми пропедевтичної практики пов'язує з неповною розробленістю змісту цього важливого виду практики та методики керівництва нею. За переконанням дослідниці, практика має служити засобом виховання у студентів інтересу й любові до вибраної професії, формування в них відповідального ставлення до своєї професійної підготовки. На жаль, трапляються випадки, коли студенти направляються у класи для проходження навчально-виховної практики без належної теоретичної підготовки, іноді навіть без необхідного педагогічного інструктажу, що призводить до втрати інтересу не лише до цього виду діяльності, але й до учительської професії взагалі. У результаті, під час педагогічної практики в школі такі студенти не стільки керуються положеннями й вимогами педагогіки та психології, скільки копіюють дії методистів і вчителів, в яких проходять практику [3].

Аналіз навчальних планів підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 031 Початкова освіта показав, що заклади вищої освіти мають різні підходи до організації та тривалості пропедевтичної практики (таблиця 1).

Організація пропедевтичної практики тривалістю два тижні (10 робочих днів) не сприяє формуванню в студентів професійних умінь і навичок. Незважаючи на те, що вона проходить із відривом від занять, визначена програмами кількість

Таблиця 1

Організаційна побудова пропедевтичної практики підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 031 Початкова освіта в закладах вищої освіти

№ з/п	Назва закладу вищої освіти	Назва практики	Вид практики	Семестр	Тижні	Кредити ЄКТС /год
1	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	Пропедевтична	Навчальна	5	Упродовж семестру (2 тижні)	3/90
				6		3/90
				7		3/90
Загалом						9/270
2	Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського	Навчально-виховна	Навчальна (має кілька етапів практики згідно з навчальним планом)			
			виховна	4	1 тиждень	1,5/45
			дидактична	5	2 тижні	3/90
			методична	6	2 тижні	3/90
		спеціальна	7	1 тиждень	1,5/45	
Загалом						9/270
3	Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя	Пропедевтична	Навчальна	4	2 тижні	3/90
Всього						3/90
4	Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича	Пропедевтична	Навчальна	2	2 тижні	
Загалом						3/90

завдань є перебільшеною, а інколи й нереальною для виконання за десять днів. Так, наприклад, студентам Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, необхідно :

- ознайомитися з обов'язками та змістом роботи класного керівника, вихователя, формами та змістом класної документації;
- ознайомитися з індивідуальними особливостями учнів та загальним розвитком колективу класу;
- проводити виховну роботу з учнями;
- ознайомитися з планом виховної роботи класного керівника та планом роботи школи;
- відвідувати уроки та виховні заходи, аналізувати їх за схемою;
- брати участь у підготовці та проведенні виховних заходів тощо.

Подібна ситуація склалася й у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка та інших закладах вищої освіти.

Важливим нині є питання наближення студента-практиканта до учнівського колективу, залучення його до активної участі в освітньому процесі початкової школи на засадах діяльнісного підходу, з огляду на ідеї концепції НУШ. Це своєю чергою потребує тривалого перебування студента в школі.

У 2011 р. вперше чітку вказівку на впровадження діяльнісного підходу в освіту було надано в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (*затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392*). У ньому сказано, що діяльнісний підхід є самостійним і рівноцінним із компетентнісним і особистісно зорієнтованим підходами [4].

У 2016 р. ідеї діяльнісного підходу знайшли відображення в професійному стандарті вчителя початкових класів закладів середньої освіти [5, с. 24].

Відповідно до затвердженого професійного стандарту вчителя початкових класів закладів середньої освіти (Наказ Міністерства соціальної політики № 1143 від 10.08.2018 р.), педагог має такі функції: планування і здійснення освітнього процесу; забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині; створення освітнього середовища; рефлексія та професійний саморозвиток; проведення педагогічних досліджень; надання методичної допомоги колегам із питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти; узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті; оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти. Для кожної функції конкретизовано професійні компетентності, знання, вміння та навички, якими має володіти педагог. Зазначена також інформація про предмети та засоби праці вчителя.

В оновлених навчальних програмах для початкової школи (2017 р.) змінився акцент із оволодіння знаннями на вміння ними користуватися:

- домінування діяльнісних результатів (учень/учениця обчислює, спостерігає, аналізує, моделює, досліджує, трансформує, фотографує, працює в групі і т.д.) над знаннями, фактологічними (учень/учениця знає або розуміє);
- зростання чисельності й варіативності діяльнісних форм організації освітнього процесу: екскурсій, демонстрацій, практичних робіт і практичних завдань, дослідницьких і лабораторних практикумів, організації спостережень, мініпроектів тощо.

З орієнтацією на Стандарт ЗВО може якісно підготувати вчителів до роботи в школі безперервна навчальна практика, спрямована на втілення та реалізацію ідей діяльнісного підходу, концепції НУШ і стандарту вчителя початкових класів закладів середньої освіти.

Саме тому актуальним, на наш погляд, є звернення до історичних напрацювань в організації педагогічної практики, зокрема до безвідривної суспільно-педагогічної практики з виховної роботи, яка з 70-х років ХХ ст. проводилася на I–II (III) курсах паралельно з вивченням предметів психолого-педагогічного циклу. Через практику на громадських засадах розпочиналося залучення студентів до самостійної педагогічної діяльності. Серед основних завдань цього виду практики було формування в студентів уже з першого року навчання, умінь і навичок проведення багатогранної позакласної та позашкільної виховної роботи. Для проходження безвідривної суспільно-педагогічної практики студенти невеликими бригадами по 2–3 особи закріплювалися за окремими класами та групами продовженого дня. Студенту-практиканту необхідно було не менше одного разу на тиждень протягом навчального року відвідати свій клас або групу продовженого дня з метою проведення роботи відповідно до індивідуального плану роботи [6, с. 25].

Під час цієї практики студенти виконували різноманітну роботу:

- виконували обов'язки помічника вчителя, класного керівника й вихователя, керівника гуртка, спортивної секції тощо;
- надавали допомогу вчителю, класному керівникові чи вихователю у підготовці й проведенні різноманітної позакласної виховної роботи, бесід, організації перегляду кінофільмів, обговоренні прочитаних книг, екскурсій, вечорів і ранків, суспільно корисної праці тощо;
- організовували проведення з учнями різних ігор, змагань тощо [7].

Отже, аналізуючи програми безвідривної суспільно-педагогічної практики, зазначимо, що вона передбачала формування у студентів умінь

працювати з колективом, керувати ним, встановлювати правильні взаємини з учителями, дітьми, підтримувати з ними постійні контакти та здійснювати індивідуальний підхід у процесі виховної роботи. Усе це ставало основою розвитку важливих умінь, без яких не можна обійтися майбутньому вчителю.

Освітньо-професійною програмою «Початкова школа» передбачено здобуття майбутнім учителем початкових класів фундаментальних та професійно орієнтованих знань та вмінь, здатність успішно здійснювати професійну діяльність в освітній галузі. Варто зауважити, що згідно з Концепцією розвитку педагогічної освіти України, затвердженою Наказом Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776, обов'язковою складовою частиною освітнього процесу підготовки здобувача вищої освіти педагогічної професії є безперервна педагогічна практика. Для виконання цього ключового завдання обсяг практичної підготовки має становити не менше 30 кредитів ЄКТС у межах обов'язкової частини бакалаврських програм і не менше 30 кредитів (включно з магістерським дослідженням) у межах обов'язкової частини магістерських програм. Нині частка практичної підготовки здобувачів вищої освіти в НДУ імені Миколи Гоголя на бакалавраті становить 18–24 кредити.

Створити сприятливі умови для розвитку цілеспрямованої систематичної науково-дослідної діяльності здобувача вищої педагогічної освіти, спонукати його до активності, творчості, орієнтувати на індивідуальний стиль педагогічної майстерності можна за умов педагогічно доцільної організації пропедевтичної практики.

Таким чином, зважаючи на вище викладений матеріал, практичну підготовку майбутніх вчителів початкових класів ми пропонуємо назвати безперервною навчальною практикою та здійснювати її в три етапи.

1. *Мотиваційно-пізнавальний етап*, пропедевтичний за своїм характером, охоплює I–II (2, 3 семестр) курси навчання студентів у закладі вищої освіти. Назва етапу зумовлена тим, що для успішного формування практичних умінь сучасного вчителя необхідно, крім навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка передбачає засвоєння знань про способи педагогічної взаємодії, ще й внутрішнє прагнення до педагогічної діяльності, а саме: професійно-ціннісні мотиви, стійкий особистий інтерес до її виконання та аналізу досягнутих результатів. Ця думка базується на дослідженнях психологів, які довели, що мотивація як система цілей, потреб, мотивів, що спонукають людину оволодівати знаннями, способами пізнання, свідомо ставитися до навчання, стимулює протікання мисленнєвих процесів, виступає джерелом активності людини, мобілізує творчі

сили особистості, виступає важливою внутрішньою умовою формування якостей особистості.

На цьому етапі ми ставимо таку мету – забезпечити мотивацію майбутніх учителів до формування практичних навичок в їх єдності з аудиторними заняттями з дисциплін педагогічного циклу під час безперервної практики.

Цей етап має такі *особливості*:

- забезпечення мотивації, пізнавального інтересу;
- систематичне й цілеспрямоване осмислення зразків педагогічної діяльності;
- поєднання елементів пізнавальної та практичної діяльності студентів;
- усвідомлення практичного значення засвоєваних знань, залежності успіху в майбутній професійній діяльності від рівня сформованості педагогічної майстерності під час неперервної практики.

Студент має навчитися складати план професійного саморозвитку; забезпечувати психологічно комфортні умови освітнього процесу; застосовувати дизайнерське проектування, моделювання та конструювання; залучати учасників освітнього процесу до створення здоров'язбережувального та діяльнісного освітнього середовища; визначати необхідні компоненти освітнього середовища; добирати матеріали для оформлення класної кімнати; поважати особистість дитини й толерантно ставитись до неї; характеризувати роботу вчителя за планом; допомагати вчителю в організації й проведенні виховних заходів, екскурсій; допомагати в організації проєктів учителю; організовувати активні перерви; створювати стінгазети разом з учнями тощо [8; 9].

Тренувально-виконавчий етап триває протягом II курсу (4 семестр) та III курсу (5 семестр). Цей етап ґрунтується на ідеї, що формування практичних вмінь та навичок учителя формується лише під час діяльності. Тому процес засвоєння студентами знань під час аудиторних занять має доповнюватись практичною тренувально-виконавчою діяльністю в закладах середньої освіти в початковій школі.

На цьому етапі ми ставимо таку мету – включити студентів до виконання різноманітних видів діяльності вчителя на основі системи завдань і вправ, які поступово ускладнюються й забезпечують формування практичних умінь і навичок, якими має оволодіти майбутній учитель початкової школи.

Зміст етапу:

- спостереження за роботою вчителя: за використанням методів, прийомів, форм, засобів педагогічно доцільної взаємодії з учнями; за використанням особистісно-орієнтованих, інноваційних, діяльнісних та ігрових технологій навчання; за розв'язуванням певних педагогічних

задач і ситуацій. Усе це потрібно, щоб попередити помилки початкових кроків діяльності студентів, що можуть закріпитися в процесі виконання подальших завдань;

- реалізація студентами сприйнятих і осмислених форм, методів, прийомів і засобів ігрового та діяльнісного підходів; варіативне конструювання змісту і способів педагогічної взаємодії з учнями;

- введення кожного студента в різні види педагогічної діяльності. Для цього майбутнім учителям пропонується залучитися до виконання певних тренувальних вправ, завдань, розв'язання ситуацій, що спрямовані на розвиток та вдосконалення педагогічної майстерності та формування практичних умінь та навичок учителя початкової школи.

Студент має навчитися аналізувати й опрацьовувати нормативні документи з метою використання їх у майбутній професійній діяльності, аналізувати й узагальнювати результати формульованого та підсумкового оцінювання, добирати та доцільно застосовувати ігрові та діяльнісні методи для виховання, розвитку та соціалізації учнів в освітньому просторі, упроваджувати правила творчої співпраці, взаємодії, комунікації, вивчати динаміку рівня сформованості соціальних і моральних якостей учнів, проводити виховні заходи, дотримуючись плану й урахування вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, забезпечувати дотримання вимог безпеки життєдіяльності, гігієни та санітарії, конкретизувати цілі професійного саморозвитку; бути готовим мислити креативно, організувати діяльність в групах та середовищі, ефективно взаємодіяти з учнями, учителями, одногрупниками, проводити ранкові зустрічі, квести, інсценізації, брати участь у психолого-педагогічних дослідженнях, власних проєктах, вміти підводити підсумки та презентувати власну роботу [8; 9].

Рефлексивно-творчий етап охоплює навчання студентів на III курсі (6 семестр) та IV курсі (7 семестр). На цьому етапі відбувається рефлексивне ставлення студентів до процесу й результатів власної педагогічної діяльності, що виступає істотною умовою формування майстерності вчителя початкової школи.

За мету на цьому етапі ми поставили зосередження уваги студентів на змістові власних педагогічних дій із точки зору їх доцільності й відповідності конкретному педагогічному завданню.

Студент має навчитися застосовувати сучасні підходи до навчання, виховання й розвитку учнів, самостійно шукати та обробляти інформацію з різних джерел, проводити спостереження в довіллі та організувати досліди, організувати соціальні та екологічні акції; складати план виховної роботи, оцінювати стан і результати виховання й соціалізації учнів, прогнозувати можливі відхилення від мети

виховання й соціалізації окремого учня; визначати шляхи запобігання можливим відхиленням, формулювати мету виховного заходу та проводити їх у різних формах, використовувати різноманітні засоби для налагодження комунікації з батьками, залучати батьків до спільної діяльності з учнями, організації позакласних заходів, надавати рівні можливості учням для самореалізації; аналізувати й оцінювати власний рівень сформованості професійних компетентностей [8; 9].

Ці етапи обґрунтовані такими критеріями:

1) ступінь багаторівневої підготовки вчителя;

2) рівень оволодіння педагогічною майстерністю.

Висновки і пропозиції. Можемо констатувати, що процес формування практичних умінь та навичок, потрібних учителю початкової школи, повинен бути розтягнутий у часі та мати комплексний характер, адже формується цілий комплекс умінь. Щоб забезпечити ефективну практичну підготовку, потрібен спеціально організований цілісний навчальний процес (безперервна практика) в єдності виділених поступових, взаємозумовлених етапів: мотиваційно-пізнавального, тренувально-виконавчого і рефлексивно-творчого.

Пропонуємо організувати безперервну практику таким чином: із другого семестру й до сьомого студенти мають знаходитися один день на тиждень у школі й виконувати певні завдання. На першому курсі студент закріплюється за першим класом, з яким поступово переходить до другого, третього, і, зрештою, на четвертому курсі в четвертому класі проходить виробничу практику в уже добре знайомому йому класі. Вважаємо, що такий підхід до організації практики студентів дасть їм змогу комплексно ознайомитися з освітнім процесом початкової школи, з віковими та індивідуальними особливостями молодших школярів та сформувані відповідні професійні уміння й навички для майбутньої педагогічної діяльності. Вважаємо, що саме за такої організації неперервної практики студенти будуть більш умотивовані та конкурентоспроможні на ринку праці.

Список використаної літератури:

1. Підгурська В.Ю. Педагогічна практика як важлива передумова становлення майбутнього вчителя-класовода. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 68. Педагогічні науки. С. 105–108.
2. Сергійчук О., Багно Ю. Вплив євроінтеграційних освітанських реформ на сутність вищої педагогічної освіти в Україні. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2017. Випуск 56. С. 306–313.
3. Кіт Г.Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів : навч.-метод. посібник для студентів педагогіч-

- них закладів освіти (спеціальність: початкове навчання). Вінниця, 2007. 222 с.
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>
 5. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
 6. Пинчук Т.Д., Чернов Ю.В., Цуканова Е.В. и др. О безотрывной общественно-педагогической практике: методические рекомендации студентам-практикантам I-II и I-III курсов. Нежин, 1983. 25 с.
 7. Педагогічна практика студентів / За ред. А.Д. Бондаря. Київ : Вища школа, 1972. 251 с.
 8. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : Наказ Міністерства соціальної політики України № 1143 від 10.08.2018 р. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61635/
 9. Навчальні програми для 1–4 класів : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 р. № 1272. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

Filonenko O., Bilousova N., Hordiienko T. Organization of propaedeutic teaching of future primary school teachers as a pedagogical problem

The article is devoted to the search for ways to effectively organize propaedeutic teaching practice for students of pedagogical specialties of the Free Economic Zone. It is noted that the pedagogical practice of junior students is the initial stage in the system of practical training of future teachers. The tendency to gradual collapse of some of its species is determined. In particular, this applies to propaedeutic (educational) practice. The current analysis of the curricula for the training of specialists of the first (bachelor's) level of higher education in the specialty 031 Primary education has shown that higher education institutions have different approaches to the organization and duration of propaedeutic practice. The study presents the approaches of scientists to the content of propaedeutic practice, as well as comparative data on the organizational structure of propaedeutic practice of training specialists of the first (bachelor's) level of higher education specialty 031 Primary education in some institutions of higher education in Ukraine. It was found that the number of tasks determined by the programs is unrealistic to perform in ten days. As a result of the research it was found out that the content of the programs of inseparable social and pedagogical practice is the formation of students' ability to work with the team; manage it; establish the right relationships with teachers, children, maintain constant contact with them and take an individual approach in the process of educational work. Short periods of practice do not provide an opportunity to develop the necessary skills and abilities to work in the future profession. It is proved that to ensure effective practical training requires a specially organized holistic learning process (continuous practice) in the unity of certain gradual, interdependent stages: motivational-cognitive, training-executive and reflexive-creative, selected on the basis of the following criteria: the degree of multilevel teacher training and the level of mastery of pedagogical skills. For each stage the purpose, features are defined, approximate tasks for students on the basis of the professional standard "The teacher of initial classes of establishment of general secondary education" and educational programs for 1–4 classes are presented. It is proposed to organize continuous practice, starting from the second semester to the seventh semester inclusive, with a gradual entry into industrial practice in the eighth semester, assigning a student to a certain class (in the first year – first class, in the second year – second, etc.) four years.

Key words: *propaedeutic practice, continuous practice, organization of practice, stages, activity approach, content.*

УДК 378.14:355.23-796.8.012.6 (075.8)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.45>

В. А. Шемчук

кандидат педагогічних наук,
начальник науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

Н. Б. Вербин

кандидат педагогічних наук,
начальник кафедри теорії, методики та організації фізичної підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

О. С. Нестеров

старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту
Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного

М. М. Василенко

викладач кафедри службово-бойового застосування підрозділів Національної гвардії України
Київського факультету
Національної академії Національної гвардії України

Є. В. Малахов

викладач кафедри теорії, методики та організації фізичної підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ УДОСКОНАЛЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАСОБАМИ СЛУЖБОВО-ПРИКЛАДНИХ ЄДИНОБОРСТВ

Статтю присвячено актуальним питанням формування військово-прикладних навичок рукопашного бою майбутніх офіцерів Збройних сил України (далі – ЗСУ) та Національної гвардії України (далі – НГУ) із використанням техніко-тактичного арсеналу бойового самбо та засобів кросфіт. Головною метою цієї роботи є визначення впливу засобів кросфіт на швидкісно-силові якості курсантів вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) ЗСУ та НГУ, які займаються бойовим самбо.

Дослідження організовано та проведено на навчально-матеріальних базах Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій НУОУ ім. І. Черняхівського, Національної академії Національної гвардії України (2019–2020 р.р.). З метою підтвердження ефективності розробленої нами педагогічної моделі формування військово-прикладних навичок рукопашного бою майбутніх офіцерів із використанням засобів бойового самбо проведено педагогічний експеримент. Досліджуваних курсантів було поділено на контрольну групу (К_г, n=8 осіб, курсанти Національної академії Національної гвардії України) та експериментальну групу (К_е, n=8 осіб, курсанти Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій НУОУ ім. І. Черняхівського). До початку педагогічного експерименту досліджувані курсанти К_г та К_е за рівнем розвитку швидкісно-силових якостей та техніко-тактичної підготовленості з рукопашного бою достовірно не відрізнялися (P>0.05).

Під час педагогічного експерименту курсанти К_е використовували традиційну методику розвитку та вдосконалення швидкісно-силових якостей під час навчально-тренувальних занять із бойового самбо, а також практичних навчальних занять із рукопашного бою (в системі спеціальної фізичної підготовки). Своєю чергою курсанти К_г додатково використовували розроблену членами НДГ педагогічну модель формування військово-прикладних навичок рукопашного бою майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ з акцентованим використанням техніко-тактичного арсеналу бойового самбо та засобів кросфіт. Наприкінці педагогічного експерименту членами науково-дослідної групи проведено контрольне тестування рівня сформованості військово-прикладних навичок рукопашного бою, а також рівня розвитку швидкісно-силових якостей майбутніх офіце-

рів ЗСУ і НГУ, які займаються бойовим самбо. Порівняння показників до та після використання запропонованої нами «педагогічної моделі» показало, що результати, отримані наприкінці педагогічного експерименту, в досліджуваних групах суттєво підвищилися порівняно з вихідними даними і ці відмінності в основному достовірні (Ег, $P < 0,05$).

Ключові слова: бойове самбо, військовослужбовці, кросфіт, курсанти, педагогічна модель, рукопашний бій, тактика, техніка, швидкісно-силова підготовка.

Постановка проблеми. Наявний стан соціально-економічного розвитку України переживає значні потрясіння, які пов'язані з різними негативізмами: бойові дії на сході України, загострення криміногенної обстановки, всесвітня пандемія (COVID-19) та інші негаразди. Не оминають зазначені вище об'єктивні негативні фактори існування та розбудови нашої держави й силові структури, такі як Збройні сили України (далі – ЗСУ) та Національна гвардія України (далі – НГУ), які за своїм призначенням знаходяться в зоні безпосередньої відповідальності за превентивну та виконавчу складову частину з недопущення й усунення вищезазначених негативізмів.

Прогнозується ймовірність силових конфліктів, терористичних актів, спалаху злочинності, що передбачає застосування прийомів рукопашного бою, а у крайніх випадках – вогнепальної зброї та спеціальних засобів із метою виконання завдань за призначенням. Варто зауважити, що саме службово-прикладний рукопашний бій (заходи фізичного впливу) в системі професійної підготовки майбутніх офіцерів та військовослужбовців різних категорій і вікових груп максимально наблизений до умов бойових дій.

Своєю чергою додаткові тренування майбутніх офіцерів у чисельних секціях із бойового самбо й інших повноконтактних єдиноборств забезпечують у них стійкі практичні навички, необхідні для затримання, полонення, знищення супротивника під час виконання службово-бойових завдань. Крім цього, участь військовослужбовців та майбутніх офіцерів у змаганнях із бойового самбо дає змогу додатково удосконалити індивідуальну техніко-тактичну підготовленість зі службово-прикладного рукопашного бою, що, безсумнівно, забезпечує успіх під час двобою із супротивником (супротивниками) на полі бою або під час спеціальних операцій.

Відповідно до вищезазначеного вважаємо, що найважливішим компонентом, який впливає на підвищення рівня індивідуальної спеціальної фізичної підготовленості (спортивний результат у обраному виді єдиноборств) військовослужбовців на всіх етапах професійної підготовки (багаторічної спортивної підготовки) є швидкісно-силова підготовка, що підкреслює актуальність вибраного напрямку дослідження.

Дослідження проведене відповідно до Зведеного плану НДР і ДКР (РК) Українського інституту науково-технічної і економічної інфор-

мації (шифр «Модель-РБ», номер державної реєстрації 0108U007536).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням розвитку та вдосконалення військово-прикладних навичок рукопашної підготовки, спеціальної фізичної підготовленості військовослужбовців ЗСУ та НГУ присвячені наукові праці Д.С. Грищенка, А.І. Мараккушина, С.Б. Малолепшого, Б.П. Лукіна, Н.А. Орленка, О.А. Моргунова, О.І. Поповича, О.В. Пристинського, С.В. Романчука, Ю.С. Фіногорова, О.В. Хацаюка, А.М. Чуха, О.А. Ярещенка та інших учених і практиків.

Подальший моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури (Інтернет-ресурсів) у напрямі використання сучасних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток та вдосконалення спеціальної фізичної підготовленості військовослужбовців ЗСУ та НГУ, дав нам змогу виявити роботи А.С. Андреса [1], О.В. Петрачкова [2], О.А. Моргунова [3], Р.І. Любича [4], О.В. Хацаюка [5] та інших учених (Ю.А. Бородіна, Б.В. Ендальцева, М.Т. Лобжи, В.А. Нікішкіна, О.Г. Поддубного, Ф.І. Попова, А.В. Турчинова), в яких розкривається система формування професійних компетентностей у напрямі спеціальної фізичної підготовленості військовослужбовців ЗСУ, НГУ й інших силових структур та спеціальних служб України, що забезпечує ефективне виконання ними завдань за призначенням.

Під час подальшого аналізу спеціальної науково-методичної літератури нами були виявлені наукові праці: Ю.М. Антошківа [6], В.Ф. Бойка, Г.В. Данька [7], О.В. Коленкова [8], А.І. Пістуна [9], П.С. Василькова, В.М. Сідорова [10], Р.А. Троня, В.М. Ільїна, Р.В. Бицюрї [11], А.А. Приймакова [12], О.О. Волошина [13], в яких розкриваються основні складники розвитку та вдосконалення фізичної підготовленості єдиноборців. Аналіз сутності та структури побудови системи фізичної підготовки єдиноборців дав змогу членам науково-дослідної групи визначити їх ступінь впливу на рівень рукопашної підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ.

Незважаючи на значну кількість робіт у вибраному нами напрямі дослідження, зазначені вище наукові праці частково висвітлюють систему (алгоритм) розвитку та вдосконалення швидкісно-силових якостей бойових самбістів (єдиноборців), що потребує додаткового дослідження.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення впливу засобів кросфіт на швид-

кісно-силові якості курсантів вищих військових навчальних закладів ЗСУ та НГУ, які займаються бойовим самбо.

Для досягнення мети дослідження планува-лося вирішити такі завдання:

- здійснити моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) у напрямі використання сучасних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток та вдосконалення спеціальної фізичної підготовленості військовослужбовців ЗСУ та НГУ;

- провести аналіз спеціальної науково-методичної літератури в напрямі вдосконалення швидкісно-силових якостей єдинокорців та визначити їх вплив на рівень рукопашної підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ;

- розробити та апробувати педагогічну модель формування військово-прикладних навичок рукопашного бою майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ з акцентованим використанням техніко-тактичного арсеналу бойового самбо та засобів кросфіт.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети та завдань дослідження було створено науково-дослідну групу, до складу якої увійшли провідні учені та практики в напрямі спеціальної фізичної підготовки та службово-прикладних єдинокорств військовослужбовців ЗСУ та НГУ (В.А. Шемчук, Н.Б. Вербин, О.С. Нестеров, М.М. Василенко, Є.В. Малахов, О.В. Хацаюк).

Дослідження організовано та проведено на навчально-матеріальних базах: Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій НУОУ ім. І. Черняхівського та Національної академії Національної гвардії України (2019–2020 р.р.).

На першому етапі дослідження (вересень-листопад 2019 р.) здійснено моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) у напрямі використання сучасних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток та вдосконалення спеціальної фізичної підготовленості військовослужбовців ЗСУ та НГУ.

Упродовж другого етапу дослідження (грудень 2019 – січень 2020 р.р.) проведено аналіз спеціальної науково-методичної літератури в напрямі вдосконалення швидкісно-силових якостей єдинокорців та визначено їх вплив на рівень рукопашної підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ.

Третій етап дослідження (лютий-травень 2020 р.) був присвячений розробці та апробації педагогічної моделі формування військово-прикладних навичок рукопашного бою майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ з акцентованим використанням техніко-тактичного арсеналу бойового самбо (далі – «педагогічна модель») та засобів кросфіт.

З метою підтвердження ефективності (функціональності) розробленої «педагогічної моделі»

членами науково-дослідної групи (НДГ) проведено педагогічний експеримент, до якого залучалися курсанти зазначених вище ВВНЗ ЗСУ та НГУ (n=16 осіб). Середній вік досліджуваних – 19,6 років; спортивна кваліфікація: 4 особи – майстра спорту України (МСУ), 4 особи – кандидати в майстри спорту України (КМСУ), 8 осіб – 1 спортивний розряд із бойового самбо відповідно. Учасників педагогічного експерименту було поділено на контрольну групу (Кг, n=8 осіб, курсанти Національної академії Національної гвардії України) та експериментальну групу (Ег, n=8 осіб, курсанти Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій НУОУ ім. І. Черняхівського).

До початку педагогічного експерименту досліджувані курсанти Кг та Ег за рівнем розвитку швидкісно-силових якостей та техніко-тактичної підготовленості з рукопашного бою достовірно не відрізнялися ($P > 0,05$).

Під час педагогічного експерименту досліджувані курсанти Кг використовували традиційну методику розвитку та вдосконалення швидкісно-силових якостей під час навчально-тренувальних занять із бойового самбо, а також практичних навчальних занять із рукопашного бою в системі спеціальної фізичної підготовки (професійної освіти), яка передбачена відповідними керівними документами з організації рукопашної підготовки у НГУ [14], ЗСУ [15] та відповідними навчальними програмами.

Своєю чергою досліджувані курсанти Ег додатково використовували розроблену членами НДГ педагогічну модель формування військово-прикладних навичок рукопашного бою майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ з акцентованим використанням техніко-тактичного арсеналу бойового самбо та засобів кросфіт (рис. 1).

Перший блок педагогічного експерименту (третій етап дослідження) передбачав проведення тестування рівня сформованості військово-прикладних навичок рукопашного бою, а також рівня розвитку швидкісно-силових якостей (вхідний контроль) майбутніх офіцерів ЗСУ і НГУ, які займаються бойовим самбо. Відповідно до результатів вхідного контролю (рис. 2, табл. 1) нами було розроблено план педагогічного експерименту та відповідні методичні рекомендації стосовно використання засобів кросфіту під час навчально-тренувальних занять із бойового самбо. Варто також зауважити, що головною метою використання засобів кросфіту було досягнення в курсантів-бойових самбістів Ег необхідного об'єму загальної фізичної підготовленості, розвитку абсолютної та вибухової сили та силової витривалості. Варто зауважити, що зазначені вищі чинники є домінуючими для досягнення високих показників спортсменів-єдинокорців у змагальній діяльності.

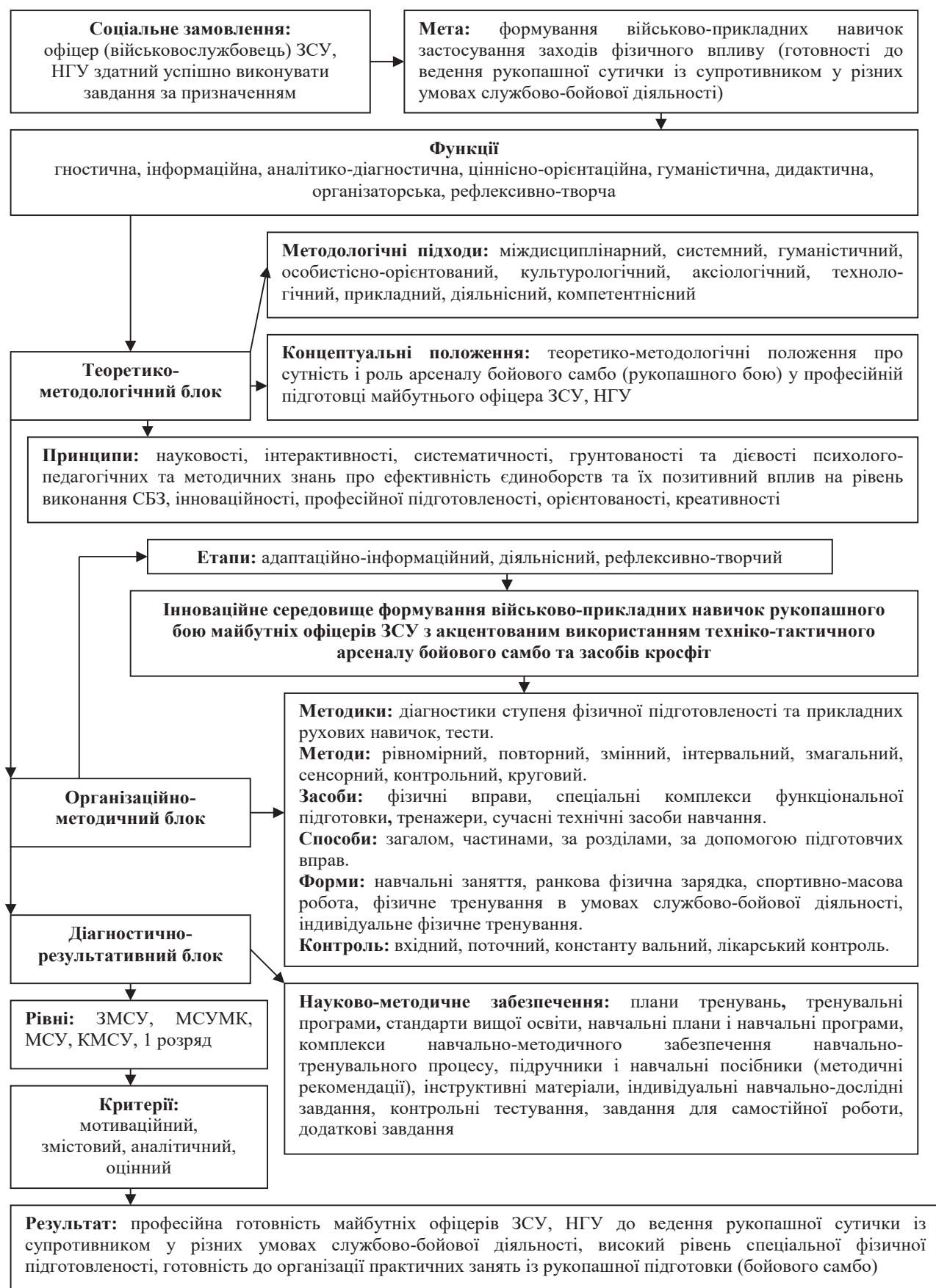


Рис. 1. Педагогічна модель формування військово-прикладних навичок рукопашного бою майбутніх офіцерів ЗСУ із використанням засобів б/самбо

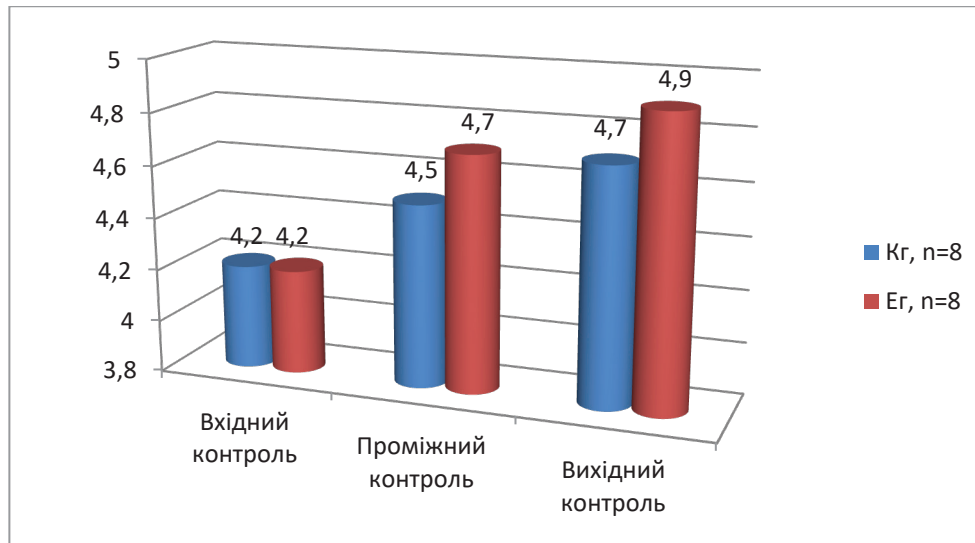


Рис. 2. Динаміка тестування рівня сформованості військово-прикладних навичок службово-прикладного рукопашного бою упродовж педагогічного експерименту

Методика використання засобів кросфіт передбачала потокове виконання комплексів функціональної та техніко-тактичної підготовки бойового самбо на спеціально облаштованих станціях (алгоритм, зміст функціональної та техніко-тактичної спрямованості наведено на рис. 3).

Послідовність проходження та зміст тренувального завдання на кожній станції змінювалася відповідно до самопочуття досліджуваних курсантів Ег. Виконання тренувальних комплексів на станціях здійснювалося упродовж 40–50 сек. (наприкінці експерименту – 60 сек), час на відпочинок 30 сек. По мірі удосконалення спеціальної витривалості та швидкісно-силових якостей тривалість роботи на кожній станції збільшувалася до 1 хв., час відпочинку збільшувався до 40 сек., але під час відпочинку досліджувані виконували імітаційні «ударні дії руками та ногами», а також вправи на відновлення дихання та розслаблення м'язів. Кількість виконання тренувальних циклів поступово була доведена до трьох. Щомісяно здійснювався проміжний контроль рівня сформованості військово-прикладних навичок рукопашного бою, а також рівня розвитку швидкісно-силових якостей.

Варто підкреслити, що для кожного досліджуваного була встановлена індивідуальна кількість повторів на кожній станції (частота серцевих скорочень (ЧСС) сягала 114–150 уд/хв (1 аеробна зона). Крім цього, членами НДГ здійснювався систематичний контроль за особливостями відновлення досліджуваних курсантів за період відновлення, а також акцентувалося на дотриманні заходів безпеки та попередженні травматизму під час тренувань. Цей алгоритм роботи на тренувальних станціях використовувався двічі на тиждень упродовж практичної апробації розробленої нами «педагогічної моделі», що призвело до ство-

рення накопичувального ефекту та підвищення результативності в змагальній діяльності та показниках техніко-тактичної підготовленості зі службово-прикладного рукопашного бою.

Наприкінці педагогічного експерименту (другий блок, третій етап дослідження) було проведено контрольне (вихідний контроль) тестування рівня сформованості військово-прикладних навичок рукопашного бою, а також рівня розвитку швидкісно-силових якостей майбутніх офіцерів ЗСУ і НГУ, які займаються бойовим самбо (результати вихідного контролю викладено на рис. 2, табл. 1).

Варто підкреслити, що оцінювання рівня сформованості військово-прикладних навичок службово-прикладного рукопашного бою упродовж педагогічного експерименту здійснювалося методом експертної оцінки за 5-бальною шкалою оцінювання (де «5» – максимальний бал, а «1» – мінімальний). Порівняння показників до та після використання запропонованої нами «педагогічної моделі» членами науково-дослідної групи показало, що результати, отримані після педагогічного експерименту, в досліджуваних групах суттєво підвищилися порівняно з вихідними даними, і ці відмінності в основному достовірні (Ег, $P < 0,05$).

Висновки і пропозиції. Таким чином, відповідно до результатів педагогічного експерименту нами визначено та підтверджено позитивний вплив засобів кросфіту на швидкісно-силові якості курсантів ВВНЗ ЗСУ та НГУ, які займаються бойовим самбо.

Внаслідок моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) у вибраному напрямі дослідження нами встановлено, що зазначені вище наукові праці частково висвітлюють систему (алгоритм) розвитку та вдосконалення швидкісно-силових якостей бойових

Таблиця 1

Кореляційний зв'язок рівня розвитку швидкісно-силових якостей досліджуваних Ег (n=8 осіб) та Кг (n=8 осіб), які займаються бойовим самбо упродовж педагогічного експерименту

№ з/п	Тестові вправи	Вагові категорії					
		легка вага		середня вага		важка вага	
		до експ.	напр. експ.	до експ.	напр. експ.	до експ.	напр. експ.
1.	Метання набивного м'яча 4 кг (знизу-назад, м)						
	Кг, n=14 осіб	0,643	0,653*	0,750	0,775**	0,827	0,891**
	Ег, n=11 осіб	0,643	0,703**	0,775	0,825**	0,827	0,941**
2.	Ривок штанги (кг)						
	Кг, n=14 осіб	0,379	0,451**	0,603	0,612**	0,701	0,780**
	Ег, n=11 осіб	0,378	0,501**	0,603	0,662**	0,702	0,830**
3.	Вправа для м'язів черевного пресу (разів)						
	Кг, n=14 осіб	0,535	0,585**	0,589	0,639**	0,177	0,187*
	Ег, n=11 осіб	0,534	0,635**	0,587	0,689**	0,177	0,197*
4.	Жим штанги лежачи, кг						
	Кг, n=14 осіб	0,615	0,620**	0,538	0,548*	0,619	0,669**
	Ег, n=11 осіб	0,614	0,670**	0,539	0,598**	0,619	0,719**
5.	Підтягування на перекладині за 15 сек (разів)						
	Кг, n=14 осіб	0,652	0,702**	0,433	0,483**	0,277	0,287
	Ег, n=11 осіб	0,653	0,752**	0,432	0,553**	0,277	0,297*
6.	Кидки опудала 32 кг (разів) за 20 сек						
	Кг, n=14 осіб	0,222	0,270**	0,337	0,347*	0,319	0,329*
	Ег, n=11 осіб	0,223	0,320**	0,338	0,357*	0,318	0,339*
7.	Біг на 100 м (сек)						
	Кг, n=14 осіб	0,197	0,207*	0,279	0,289*	0,067	0,076*
	Ег, n=11 осіб	0,197	0,217*	0,280	0,299*	0,066	0,086*
8.	Стрибок у довжину з місця (м)						
	Кг, n=14 осіб	0,291	0,300*	0,017	0,027*	0,094	0,105*
	Ег, n=11 осіб	0,290	0,310*	0,017	0,337*	0,095	0,115*
9.	Удари руками, ногами за 20 сек (разів)						
	Кг, n=14 осіб	0,285	0,365**	0,297	0,347**	0,189	0,239**
	Ег, n=11 осіб	0,287	0,415**	0,297	0,397**	0,187	0,289**
10.	Удари кувалдою за 20 сек (разів)						
	Кг, n=14 осіб	0,257	0,307**	0,278	0,328**	0,280	0,330**
	Ег, n=11 осіб	0,257	0,357**	0,278	0,378**	0,281	0,380**

Примітка: *P≤0,01; ** P≤0,05

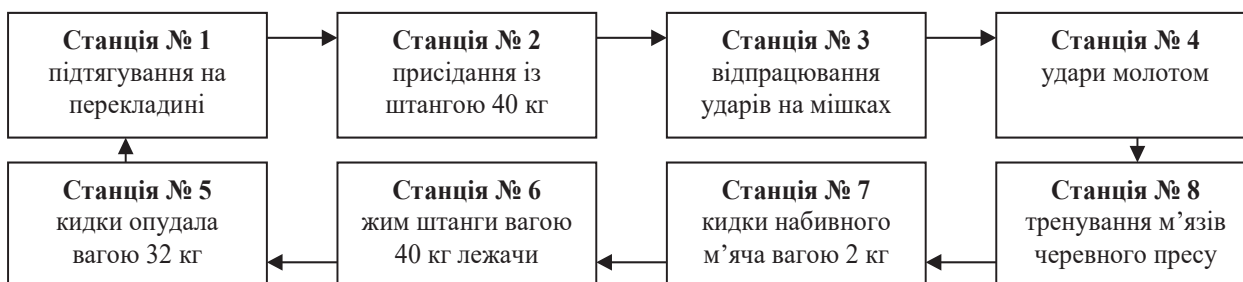


Рис. 3. Алгоритм розвитку та удосконалення швидкісно-силових якостей курсантів-бойових самбістів Ег (n=8 осіб) із використанням засобів кросфіту

самбістів (єдиноборців). З метою усунення прогалин у теоретичному та прикладному аспектах в означеній проблемі нами було розроблено та апробовано педагогічну модель формування військово-прикладних навичок рукопашного бою майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ з акцентованим використанням техніко-тактичного арсеналу бойового самбо та засобів кросфіт.

Результати педагогічного експерименту свідчать про високу ефективність розробленої «педагогічної моделі» та підтверджуються високими показниками показаними під час контрольних тестів та змагальної діяльності. Отже, мета роботи досягнута, а цілі виконані. Результати дослідження впроваджені в практику спеціальної фізичної підготовки курсантів (здобувачів вищої освіти) навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України ім. І. Черняхівського та Національної академії Національної гвардії України.

Ми рекомендуємо внести зміни до програм рукопашної підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ з урахуванням отриманих результатів педагогічного експерименту. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі передбачають розроблення змістово-функціональної моделі вдосконалення спеціальної витривалості в майбутніх офіцерів НГУ та ЗСУ, які займаються службово-прикладними видами єдиноборств.

Список використаної літератури:

1. Андрус А.С. Удосконалення фізичної підготовки багатоборців військово-спортивного комплексу : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. : 24.00.01. Львів, 2006. 22 с.
2. Петрачков О.В. Аналіз взаємозв'язку між фізичною та професійною підготовленістю у військовослужбовців різних військових спеціальностей. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2007. № 4. С. 67–69.
3. Моргунов О.А., Ярещенко О.А., Хацаюк О.В., Белошенко Ю.К. Розробка техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України в системі спеціальної фізичної підготовки. *Честь і закон*. 2018. № 4 (67). С. 67–74.
4. Хацаюк О.В., Любич Р.І., Оленченко В.В. Удосконалення військово-професійних навичок військовослужбовців Національної гвардії України в процесі спеціальної фізичної підготовки. *Проблеми вищої освіти*. 2019. № 1 (95). С. 63–69.
5. Хацаюк О.В. Сутність та структура готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням засобами спеціальної фізичної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 65 (Т. 2). С. 144–155.
6. Антошків Ю.М., Петришин Ю.В. Взаємозв'язок рівня загальної та спеціальної фізичної підготовленості в системі професійно-прикладної фізичної підготовки перемінного складу вищих закладів освіти Міністерства надзвичайних ситуацій України. *Молода спортивна наука України*. 2004. № 8 (Т. 3). С. 6–9.
7. Бойко В.Ф., Данько Г.В. Физическая подготовка борцов : учебное пособие. Киев : «Олимпийская литература», 2004. 224 с.
8. Коленков О.В. Моделювання спеціальної фізичної підготовленості борців високої кваліфікації в заключному макроциклі на етапі максимальної реалізації індивідуальних можливостей : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. : 24.00.01. Київ, 2007. 20 с.
9. Пістун А.І. Спортивна боротьба : навчальний посібник. Львів : «Тріада плюс», 2008. 864 с.
10. Васильков П.С., Сидоров В.М. Влияние силовых способностей борцов на спортивный результат. *Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту*. Т. 4. Москва, 2009. С. 15–17.
11. Тронь Р.А., Ільїн В.М., Бицюра Р.В. Контроль фізичної підготовленості кваліфікованих спортсменів, які спеціалізуються у бойовому самбо. *Педагогіка, психологія і медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2013. № 10. С. 80–83.
12. Приймаков А.А. Модельные характеристики структуры физической подготовленности борцов высокой квалификации. *Педагогіка, психологія і медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2013. № 6. С. 36–42.
13. Волошин О.О. Удосконалення фізичної підготовленості студентів засобами боротьби на поясах Аліш в процесі фізичного виховання. *Фізичне виховання та спорт*. 2017. № 147. С. 64–68.
14. Лещеня С.В., Орленко І.П., Мелешко А.О., Забродський С.С. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України : інструкція. Київ : ГУНГУ, 2014. 160 с.
15. Тимчасова настанова з фізичної підготовки у Збройних силах України (НСТ-Т 01.035.001-2013 (01)) : настанова. Київ : Генеральний штаб ЗСУ, 2014. 140 с.

Shemchuk V., Verbyn N., Nesterov O., Vasylenko M., Malakhov Ye. Pedagogical model of improving special physical readiness of future officers by means of service-applied martial arts

The article is devoted to topical issues of formation of military-applied skills of hand-to-hand combat of future officers of the Armed Forces of Ukraine (AFU) and the National Guard of Ukraine (NGU) with the use of technical and tactical arsenal of combat sambo and crossfit. The main purpose of this work is to determine the impact of crossfit on the speed and strength qualities of cadets of Higher Military educational Institutions (HMEI) of the AFU and the NGU, who are engaged in combat sambo.

The research was organized and conducted on educational and material bases: Educational and Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies of the Ivan Chernyakhovsky National University of Defense of Ukraine; National Academy of the National Guard of Ukraine (2019–2020). In order to confirm the effectiveness of the pedagogical model developed by us for the formation of military-applied skills of hand-to-hand combat of future officers with the use of combat sambo – a pedagogical experiment was conducted. The studied cadets were divided into a control group (Kg, n = 8 people, cadets of the National Academy of the National Guard of Ukraine) and an experimental group (Kg, n = 8 people, cadets of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies of the Ivan Chernyakhovsky National University of Defense of Ukraine). Prior to the beginning of the pedagogical experiment, the studied cadets Kg and Eg did not differ significantly in the level of development of speed and strength qualities and technical and tactical training in hand-to-hand combat ($P > 0.05$).

During the pedagogical experiment, Kg cadets used the traditional method of development and improvement of speed and strength qualities during training sessions in combat sambo, as well as practical training sessions in hand-to-hand combat (in the system of special physical training). In turn, Eg cadets additionally used the pedagogical model developed by members of the research group for the formation of military-applied hand-to-hand combat skills of future officers of the AFU and NGU with emphasis on the use of technical and tactical arsenal of combat sambo and crossfit. At the end of the pedagogical experiment, members of the research group conducted a control test of the level of formation of military-applied skills of hand-to-hand combat, as well as the level of development of speed and strength qualities of future officers of the AFU and NGU engaged in combat sambo. Comparing the indicators before and after the use of our proposed «pedagogical model» it was found that the results obtained at the end of the pedagogical experiment in the studied groups significantly increased compared to baseline and these differences are mostly significant (Eg, $P < 0.05$).

Key words: *combat sambo, servicemen, crossfit, cadets, pedagogical model, hand-to-hand combat, tactics, equipment, speed and strength training.*

УДК 378.147:004.4; 796.011-33:332:332.1
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.46>

В. А. Шемчук

кандидат педагогічних наук,
начальник науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

В. П. Семененко

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
декан факультету спорту та менеджменту
Національного університету фізичного виховання і спорту України

С. В. Трачук

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання
Національного університету фізичного виховання і спорту України

Г. С. Храпач

науковий співробітник науково-організаційного відділу центру воєнно-стратегічних досліджень
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

С. П. Ляхович

старший науковий співробітник наукового відділу організації дослідження
Науково-методичного центру організації наукової та науково-технічної діяльності
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ПІДТРИМАННЯ ФІЗИЧНОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ САМОІЗОЛЯЦІЇ

Статтю присвячено актуальним питанням організації системи індивідуального фізичного тренування здобувачів вищої освіти в умовах карантинних обмежень (самоізоляції). Головною метою цієї роботи є розроблення й апробація структурно-функціональної моделі підтримання фізичної працездатності здобувачів вищої освіти в умовах самоізоляції (з акцентованим впливом технічних засобів навчання).

З метою підтвердження ефективності розробленої членами науково-дослідної групи педагогічної технології з технічними засобами навчання проведено педагогічний експеримент, у якому взяли участь здобувачі вищої освіти старших курсів Національного університету фізичного виховання і спорту ($n = 16$ осіб, середній вік досліджуваних – 19,9 року). Учасників педагогічного експерименту було розподілено на контрольну групу (K_2 , $n = 8$ осіб) та експериментальну групу (E_2 , $n = 8$ осіб). До початку педагогічного експерименту досліджувані курсанти K_2 та E_2 за рівнем фізичного розвитку достовірно не відрізнялися ($P > 0,05$). Представники K_2 під час індивідуальних занять в умовах самоізоляції з метою підтримання належного рівня фізичної підготовленості використовували розроблені членами науково-дослідної групи плани індивідуального рухового вдосконалення, які передбачали використання відповідного арсеналу фізичних вправ, а також методично-аналітичного підходу для його оцінювання (К. В. Ананченко, О. В. Хацаук [11]). Своєю чергою досліджувані E_2 під час тренувань в умовах самоізоляції додатково використовували структурно-функціональну модель, а також технологію VISUAL 3D™ [13].

Аналіз показників до та після використання розробленої нами педагогічної технології з технічними засобами навчання дав змогу встановити, що результати, отримані після педагогічного експерименту, в досліджуваних групах підвищилися у порівнянні з вихідними даними й ці відмінності в основному достовірні (E_2 , $P < 0,05$). Таким чином, у результаті дослідження члени науково-дослідної групи помітили позитивний вплив використання структурно-функціональної моделі підтримання фізичної працездатності здобувачів вищої освіти в умовах самоізоляції з акцентованим впливом технічних засобів навчання. Результати дослідження впроваджені в систему індивідуальних тренувань в умовах карантинних заходів здобувачів вищої освіти Національного

університету фізичного виховання і спорту, а також курсантів Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.

Ключові слова: дистанційне навчання, здобувачі вищої освіти, індивідуальне тренування, педагогічні технології, педагогічний експеримент, самоізоляція, технічні засоби навчання, фізичне виховання.

Постановка проблеми. Проблема соціального здоров'я й рівня фізичного розвитку населення на сьогодні є досить актуальною. Особливе занепокоєння викликає стан здоров'я молоді – здобувачів вищої освіти (студентів). На сьогодні в Україні виникла ситуація, яка характеризується тим, що молодь, яка закономірно повинна бути найбільш здоровою частиною суспільства, такою не є. Крім цього, через значний обсяг навчального навантаження в більшості здобувачів вищої освіти в останні роки спостерігається недостатня рухова активність, що зумовлює розвиток гіпокінезії, яка є негативним фактором ризику й розвитку різних захворювань, зниження розумової й фізичної працездатності індивіда.

Відповідно до результатів аналітичного огляду стану здоров'я населення України здобувачі вищої освіти є найбільш уразливою частиною молоді, оскільки вони стикаються з низкою труднощів, які пов'язані з невисокою руховою активністю, збільшенням навчального навантаження, проблемами в соціальному й міжособистісному спілкуванні [1] та іншими негативізмами.

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 11 березня 2020 р. № 211 «Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2» (Офіційний вісник України, 2020 р., № 23, ст. 896), керівникам закладів вищої освіти було рекомендовано передбачити індивідуальні канікули для здобувачів вищої освіти. Крім цього, всю взаємодію учасників освітнього процесу організувати в дистанційній формі (з 12 березня 2020 р.). Таким чином, усі заклади вищої освіти перейшли на віддалений режим роботи (самоізоляцію).

Своєю чергою організація дистанційного навчання в теоретичному блоці навчальних дисциплін у зазначених обставинах не викликала особливих труднощів. Однак значна частка викладачів закладів вищої освіти зіткнулися з проблемами організації дистанційного навчання за практичними дисциплінами, в тому числі й фізичного виховання. Варто також зауважити, що у зв'язку з переходом на дистанційне навчання здобувачі вищої освіти більшу частину часу почали проводити за комп'ютером, що, безсумнівно, призводить до гіподинамії, захворювання очей, викривлення хребта й інших негативних наслідків малорухливого способу життя.

Практика показала, що введення режиму самоізоляції обмежує заняття фізичною культурою та

спортом, а це значить, що єдине місце, де дозволено займатися – це місце проживання студента. У зв'язку з вищезазначеним прослідковується важливість розроблення нових форм і методів індивідуального фізичного тренування в умовах карантинних заходів, що підкреслює актуальність обраного напрямку дослідження.

Дослідження проведено відповідно до планів науково-дослідної роботи й дослідно-конструкторських робіт факультету спорту та менеджменту Національного університету фізичного виховання і спорту України; науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (зі змінами, внесеними у 2020 р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Відповідно до аналізу сучасної науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) нами встановлено, що питанням організації освітнього процесу здобувачів вищої освіти дистанційним способом в умовах самоізоляції (з різних навчальних дисциплін) присвячені наукові праці Р. В. Бадахшина, Н. В. Гуреміна, В. В. Дубенецького, А. К. Кузьмініх, І. В. Маріна, М. М. Мілька, Р. Р. Мутагарова, Н. М. Попової, В. В. Швайкова, І. С. Щадилова, А. М. Яблонського та інших провідних учених і практиків зазначеного напрямку дослідження.

Своєю чергою питанням підтримання фізичної працездатності представників різних груп населення в умовах самоізоляції присвячені наукові праці Г. Є. Улунової, Б. І. Костюка [2], К. В. Козерук [3], Е. М. Солодовника [4], А. Г. Хайруліна, П. М. Гусева, В. А. Ільїна, К. Ю. Белякова [5], Н. В. Зайцева, Ю. В. Кульчицької [6], В. В. Дубинецького, Р. Р. Мутагарова, В. В. Швайкова [7], С. В. Лещені, С. С. Забродського, О. В. Хацаюка [8] та інших учених і практиків. Варто також зауважити, що більшість напрацювань у зазначеному напрямку дослідження розроблено закордонними фахівцями, що потребує відповідних наукових розвідок вітчизняних учених і практиків.

Подальший аналіз науково-методичної та спеціальної літератури дав нам змогу визначити ряд робіт провідних учених: О. В. Хацаюка [9], В. П. Бізіна [10], К. В. Ананченка [11], Г. О. Васківської [12] та інших (О. Г. Авруніна, І. В. Гладченка, О. І. Нікі-

форова, Т. В. Носова, Л. П. Червінської, Г. М. Шалацької), у яких розкриваються сучасні педагогічні технології з технічними засобами навчання (інтерактивними технологіями), які можливо використовувати під час індивідуальних фізичних тренувань в умовах карантинних обмежень (самоізоляції).

Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури в обраному нами напрямі дослідження дав можливість визначити такі суперечності між:

- потребою підтримання належного рівня фізичного розвитку здобувачів вищої освіти й відсутністю умов повноцінного тренування з урахуванням превентивних карантинних заходів, спрямованих на боротьбу з пандемією COVID-19 у всьому світі;

- наявним фізичним, технічним, тактичним і теоретичним рівнем підготовленості здобувачів вищої освіти та необхідністю розроблення програм індивідуального тренування, спрямованих на підтримання належної спортивної форми в умовах самоізоляції;

- потребою використання в повному обсязі педагогічних технологій із технічними засобами навчання в умовах дистанційної освіти й відсутністю ефективних структурно-функціональних моделей підтримання фізичної працездатності здобувачів вищої освіти в умовах самоізоляції з акцентованим впливом технічних засобів навчання.

Попри значну кількість робіт обраного нами напрямку наукових розвідок, питанням використання структурно-функціональних моделей підтримання фізичної працездатності здобувачів вищої освіти в умовах карантинних заходів з акцентованим впливом технічних засобів навчання не виявлено, що підкреслює актуальність дослідження.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розроблення й апробація структурно-функціональної моделі підтримання фізичної працездатності здобувачів вищої освіти в умовах самоізоляції (з акцентованим впливом технічних засобів навчання).

Для досягнення мети дослідження планувалося виконати наступні завдання:

- провести моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) у напрямі підтримання фізичної працездатності представників різних груп населення в умовах самоізоляції;

- здійснити аналіз сучасних технічних засобів навчання, які можливо використовувати під час індивідуальних фізичних тренувань в умовах карантинних обмежень (самоізоляції);

- розробити й апробувати експериментальну структурно-функціональну модель підтримання фізичної працездатності здобувачів вищої освіти в умовах самоізоляції з акцентованим впливом технічних засобів навчання.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети й завдань дослідження було створено

науково-дослідну групу, до складу якої увійшли провідні вчені й практики в напрямі фізичного виховання різних груп населення: В. А. Шемчук, В. П. Семененко, С. В. Трачук, Г. С. Храпач, С. П. Ляхович. Дослідження організовано впродовж 2 етапів (березень – травень 2020 р.).

На першому етапі дослідження (березень 2020 р.) проведено моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) у напрямі підтримання фізичної працездатності представників різних груп населення в умовах самоізоляції, а також здійснено аналіз сучасних технічних засобів навчання, які можливо використовувати під час індивідуальних фізичних тренувань в умовах карантинних обмежень (самоізоляції).

Відповідно до аналізу сутності вище зазначеного нами встановлено, що одним зі шляхів вирішення окресленої проблеми в системі індивідуальних фізичних тренувань здобувачів вищої освіти (в умовах самоізоляції) може бути застосування VISUAL 3D™ технологія [13] провідної Шведської компанії Qualisys MCS.

Зазначена технологія використовується в різних галузях – педагогіці, медицині, спортивній науці, психології, анімації та інших. Варто зауважити, що в обраному нами напрямі дослідження VISUAL 3D™ технологія дає змогу ефективно здійснити порівняльний аналіз і корекцію технічних дій, які виконують здобувачі вищої освіти в умовах самоізоляції, використовуючи засоби дистанційної освіти та власну архівну базу еталонних зразків біомеханічних рухів провідних атлетів світу.

На відміну від аналогів VISUAL 3D™ технологія проводить обчислення напрямку та швидкості руху досліджуваного об'єкта в тривимірному просторі. Додаткове обладнання, яке забезпечує роботу зазначеної технології, закріплене в єдину систему через Qualisys аналоговий інтерфейс, що дає змогу читувати інформацію одночасно з 64 каналів у режимі реального часу. Крім цього зазначена технологія працює в різних сучасних операційних системах. Основні робочі блоки технології VISUAL 3D™ забезпечують її стабільну й мобільну роботу під час індивідуальних фізичних тренувань здобувачів вищої освіти (провідних спортсменів), що допомагає ефективно проводити корекцію рухових дій (біомеханічних рухів), які вони виконують.

Упродовж другого етапу дослідження (березень – травень 2020 р.) членами науково-дослідної групи розроблено експериментальну структурно-функціональну модель (рис. 1) підтримання фізичної працездатності здобувачів вищої освіти в умовах самоізоляції з акцентованим впливом технічних засобів навчання (далі – структурно-функціональна модель). Розроблена членами науково-дослідної групи структурно-функціональна модель містить такі основні блоки: концептуаль-



Рис. 1. Структурно-функціональна модель підтримання фізичної працездатності здобувачів вищої освіти в умовах самоізоляції з акцентованим впливом технічних засобів навчання

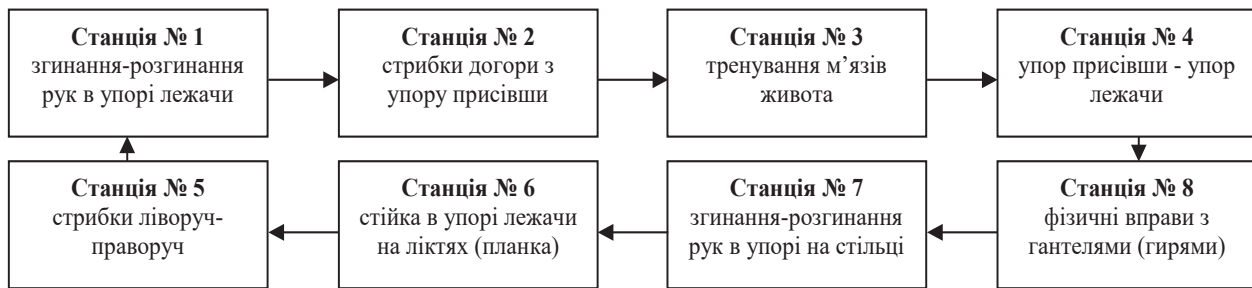


Рис. 2. Система індивідуальних фізичних тренувань в умовах самоізоляції здобувачів вищої освіти Ег (n = 8 осіб) з акцентованим використанням дистанційних технічних засобів навчання (варіант № 1)

но-цільовий, організаційно-змістовий, процесуальний і контрольно-коригувальний.

З метою підтвердження ефективності розробленої структурно-функціональної моделі членами науково-дослідної групи організовано та проведено педагогічний експеримент, до якого залучалися здобувачі вищої освіти старших курсів Національного університету фізичного виховання і спорту (n = 16 осіб, середній вік досліджуваних 19,9 року). Варто зауважити, що всі учасники педагогічного експерименту дали згоду на участь у дослідженнях, що підтверджено відповідним актом. Крім цього, учасників експерименту було проінструктовано щодо заходів безпеки й запобігання травматизму під час практичних індивідуальних тренувань в умовах самоізоляції.

Надалі учасників педагогічного експерименту було розподілено на контрольну групу (Кг, n = 8 осіб) та експериментальну групу (Ег, n = 8 осіб). До початку педагогічного експерименту досліджувані курсанти Кг і Ег за рівнем фізичного розвитку достовірно не відрізнялися ($P > 0,05$, враховано поточну успішність за основними фізичними якостями: сила, спритність, швидкість, витривалість).

З метою підтримання належного рівня фізичного розвитку представники Кг під час індивідуальних занять фізичною підготовкою та спортом в умовах самоізоляції використовували розроблені нами плани індивідуального рухового вдосконалення, які передбачали виконання відповідного арсеналу фізичних вправ, а також методично-аналітичного підходу для його оцінювання (К. В. Ананченко, О. В. Хацаук [11]).

Своєю чергою досліджувані Ег під час тренувань в умовах самоізоляції додатково використовували структурно-функціональну модель (рис.1), а також технологію VISUAL 3D™ [13]. Особливість практичного використання технології VISUAL 3D™ під час індивідуальних фізичних тренувань в умовах карантинних обмежень полягала в тому, що під час відпрацювання біомеханічних рухів прикладної рухової спрямова-

ності (спортивної спеціалізації) здійснювалася відеозйомка.

Отримана інформація оброблялася модулем обробки інформації зазначеної вище технології. Надалі членами науково-дослідної групи за допомогою мережі Інтернет у режимі реального часу здійснювалася корекція технічних дій здобувачів вищої освіти, які тренуються в умовах самоізоляції. Це дало змогу вже на наступній серії відпрацювання тренувальних завдань вносити індивідуальні корективи в програму рухового вдосконалення здобувачів вищої освіти, що тренуються. Варто зауважити, що відпрацювання тренувальних завдань здійснювалося в різні сторони, цим самим було ліквідовано асиметрію досліджуваних представників Ег.

Розроблена нами структурно-функціональна модель використовувалася 6 разів на тиждень упродовж зазначеного вище періоду карантинних заходів (самоізоляції). Методика використання засобів індивідуального тренування передбачала потокове виконання досліджуваними Ег комплексів фізичних вправ (метод колового тренування). Приклад тренувальних завдань на рис. 2.

Послідовність проходження та зміст тренувального завдання на кожній станції змінювалися відповідно до самопочуття досліджуваних здобувачів вищої освіти Ег. Виконання тренувальних комплексів на станціях здійснювалося впродовж 40–50 сек. (наприкінці експерименту – 60 сек.), час на відпочинок – 30 сек. З удосконаленням спеціальної витривалості тривалість відпрацювання тренувальних завдань на кожній станції збільшувалася до 1 хв, а час відпочинку – до 40 сек. (під час відпочинку досліджувані Ег виконували вправи на відновлення дихання та розслаблення м'язів; відпочинок після проходження тренувального циклу – 5 хв).

Кількість виконання тренувальних циклів поступово була доведена до чотирьох. Також систематично здійснювався проміжний контроль рівня фізичної підготовленості досліджуваних Ег (n = 8 осіб) та Кг (n = 8 осіб) (результати викладено у табл. 1).

**Кореляційний зв'язок рівня фізичної підготовленості досліджуваних Кг та Ег
упродовж педагогічного експерименту**

№ з/п	Фізичні вправи	Блоки педагогічного експерименту					
		1 блок вхідний контроль		2 блок проміжний контроль		3 блок підсумковий контроль	
		Кг, n = 8	Ег, n = 8	Кг, n = 8	Ег, n = 8	Кг, n = 8	Ег, n = 8
1.	згинання-розгинання рук в упорі лежачи (разів)	0,285	0,287	0,349	0,389	0,426	0,476
2.	стрибки догори з упору присівши (разів)	0,233	0,234	0,261	0,321	0,307	0,357
3.	тренування м'язів живота (разів)	0,165	0,165	0,193	0,201	0,204	0,254
4.	упор присівши – упор лежачи (разів)	0,247	0,246	0,282	0,287	0,271	0,321
5.	стрибки ліворуч-праворуч (разів)	0,354	0,354	0,379	0,385	0,351	0,401
6.	стійка в упорі, лежачи на ліктях (планка, сек. безперервної фіксації)	0,161	0,161	0,179	0,187	0,145	0,195
7.	згинання-розгинання рук в упорі на стільці (разів)	0,147	0,147	0,186	0,293	0,267	0,317
8.	фізичні вправи з гантелями, гирями (разів)	0,187	0,187	0,299	0,301	0,272	0,322

Примітка: $P \leq 0,05$

Варто підкреслити, що для кожного досліджуваного було встановлено індивідуальну кількість повторень на кожній станції (частота серцевих скорочень (ЧСС) сягала 114–150 уд/хв (1 аеробна зона). Крім цього, членами науково-дослідної групи здійснювався систематичний контроль за особливостями відновлення досліджуваних здобувачів вищої освіти під час відновлення.

За порівняння показників до та після використання розробленої нами структурно-функціональної моделі встановлено, що результати, отримані після педагогічного експерименту, в досліджуваних групах підвищилися в порівнянні з вихідними даними й ці відмінності в основному достовірні ($Eg, P < 0,05$).

Висновки та пропозиції. Відповідно до завдань дослідження нами проведено аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) у напрямі підтримання належного рівня фізичної підготовленості здобувачів вищої освіти в умовах самоізоляції. Крім цього, здійснено огляд наявних педагогічних технологій із технічними засобами навчання, які можливо використовувати в напрямі індивідуального фізичного тренування здобувачів вищої освіти в умовах карантинних обмежень (самоізоляції). Нами встановлено, що питанням використання структурно-функціональних моделей підтримання фізичної працездатності здобувачів вищої освіти в умовах карантинних заходів з акцентованим впливом технічних засобів навчання присвячена недостатня кількість робіт.

Таким чином, у результаті дослідження нами розроблено й апробовано структурно-функціональну модель підтримання фізичної працездатності здобувачів вищої освіти в умовах самоізоляції (з акцен-

тованим впливом технічних засобів навчання). По результатах педагогічного експерименту члени науково-дослідної групи помітили позитивний вплив використання зазначеної структурно-функціональної моделі. Отже, мета роботи досягнута, а поставлені перед нами завдання виконанні.

Результати дослідження впроваджені в систему індивідуальних тренувань в умовах карантинних заходів здобувачів вищої освіти Національного університету фізичного виховання і спорту, а також курсантів Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.

Нами рекомендується розробити методичні рекомендації з індивідуального фізичного тренування в умовах карантинних обмежень (самоізоляції) для представників різних груп населення. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні змістово-функціональної моделі підтримання необхідного рівня спеціальної фізичної підготовленості в обраному виді спорту здобувачів вищої освіти – атлетів високої кваліфікації в умовах самоізоляції.

Список використаної літератури:

1. Здоров'я населення як стратегічна складова сталого розвитку України. Щорічний аналітичний звіт. 2020. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua>.
2. Улунова Г. Є. Особливості соціальної депривації студентів закладів вищої освіти в умовах карантину з протидії Covid-19. *Соціально-гуманітарні аспекти організації освітнього процесу в умовах самоізоляції*. № 1. Чернігів, 2020. С. 65–69.
3. Козерук К. В. Пліометричні вправи в процесі неформального навчання в умовах сього-

- дення. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*. № 1. Суми, 2020. С. 78–83.
4. Солодовник Е. М. Особенности организации дистанционного обучения в ПЕТРГУ по дисциплине: «Физическая культура и спорт». *Вопросы педагогики*. № 5 (1). Москва, 2020. С. 338–341.
 5. Хайруллин А. Г., Гусев П. М., Ильин В. А., Беляков К. Ю. Роль физкультуры в период пандемии коронавируса. *Наука и Просвещение*. № 2 (2). Пенза. 2020. С. 134–141.
 6. Зайцева Н. В., Кульчицкая Ю. В. Пути реализации дисциплины «Физическая культура» в период самоизоляции студентов ВУЗА. *ООО Агентство перспективных научных исследований*. № 1. Белгород, 2020. С. 186–195.
 7. Дубинецкий В. В., Мутагаров Р. Р., Швайков В. В. Специальная физическая подготовка дзюдоистов в период самоизоляции. *Институт стратегических исследований*. № 2. Москва, 2020. С. 123–133.
 8. Лещеня С. В., Забродський С. С., Хацаюк О. В. Нові форми організації спортивних заходів у Національній гвардії України в умовах самоізоляції. *Міжгалузеві диспути: динаміка та розвиток сучасних наукових досліджень*. 2020. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/issue/archive>.
 9. Хацаюк О. В. Удосконалення техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України із використанням сучасних технічних засобів навчання : звіт НДР. Харків : НАНГУ, 2008. 135 с.
 10. Бизин В. П., Миргород Д. А., Хацаюк А. В. Технические средства обучения двигательным действиям : научное пособие. Берлин (Германия) : Lambert Academic Publishing, 2014. С. 36–42 с.
 11. Ананченко К. В., Хацаюк О. В. Новий методичний підхід для оцінки відеоматеріалу, що використовується при підготовці дзюдоїстів. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. № 4 (54). Харків, 2016. С. 11–16.
 12. Васьківська Г. О. Проблеми і перспективи дистанційного навчання у світовому контексті. *Дидактичне забезпечення дистанційного навчання : матеріали Форуму «Самоосвіта вчителів»*. № 1. Київ, 2020. С. 1–9.
 13. Biomechanics using Visual 3D. “Qualisys”. 2016. URL: <https://www.quali-sys.com/usps/visual3d/>.

Shemchuk V., Semenenko V., Trachuk S., Khrapach H., Liakhovych S. Structural-functional model of the use of technical training to maintain physical health of students in terms of self-isolation

The article is devoted to topical issues of the organization of the system of individual physical training of higher education seekers in the conditions of quarantine restrictions (self-isolation). The main purpose of this work is to develop and test a structural and functional model of maintaining the physical performance of higher education in conditions of self-isolation (with an emphasis on the influence of technical means of learning).

In order to confirm the effectiveness of the pedagogical technology developed by members of the research group with technical teaching aids, a pedagogical experiment was conducted in which senior students of the National University of Physical Education and Sports took part (n = 16 people, mean age 19.9 years). Participants in the pedagogical experiment were divided into a control group (Kg, n=8 people) and an experimental group (Eg, n = 8 people). Prior to the beginning of the pedagogical experiment, the studied cadets Kg and Eg did not differ significantly in the level of physical development (P > 0.05). Representatives of Kg during individual classes in self-isolation in order to maintain the appropriate level of physical fitness used developed by members of the research group plans for individual motor development, which provided for the use of appropriate arsenal of physical exercises and methodological and analytical approach to its evaluation (K. V. Ananchenko, O. V. Khatsayuk [11]). In turn, the studied Eg during training in conditions of self-isolation additionally used a structural-functional model, as well as VISUAL 3D™ technology [13].

Comparing the indicators before and after the use of our developed pedagogical technology with technical teaching aids, it was found that the results obtained after the pedagogical experiment in the studied groups increased compared to the original data and these differences are mostly significant (Eg, P < 0.05). Thus, as a result of the study, members of the research group noticed a positive effect of using a structural and functional model of maintaining the physical performance of higher education in self-isolation with the emphasis on the technical means of learning. The results of the research are introduced into the system of individual trainings in the conditions of quarantine measures of graduates of the National University of Physical Education and Sports, as well as cadets of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies of the Ivan Chernyakhovsky National University of Defense of Ukraine.

Key words: distance learning, applicants for higher education, individual training, pedagogical technologies, pedagogical experiment, self-isolation, technical means of education, physical education.

I. В. Шимановичкандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов і методики викладання
Бердянського державного педагогічного університету

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОТРЕБИ В ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИХОВАННІ: НАУКОВІ ДЖЕРЕЛА Й ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ КЛЮЧОВИХ ПОНЯТЬ

Статтю присвячено з'ясуванню сутності поняття «професійне самовиховання» в контексті цільового орієнтира фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Визначено наукові джерела базового поняття дослідження та здійснено його дефінітивний аналіз. Підкреслено, що, незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених вивченню змісту поняття «професійне самовиховання», у науково-педагогічній літературі спостерігається неоднозначність підходів до його трактування. Розкрито розуміння сутності професійного самовиховання вітчизняними та зарубіжними науковцями. З'ясовано, що сучасна педагогічна наука трактує професійне самовиховання як багатозначну категорію. Вчені розглядають професійне самовиховання вчителя як специфічну діяльність, що має певну структуру: мотиви, мету, зміст, суб'єкт, об'єкт, засоби, умови здійснення, підходи, результат. Розкрито зміст і сутність поняття «професійне самовиховання». З огляду на концепції провідних учених уточнено авторське визначення цього феномену, що становить термінологічне поле професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Наголошується, що в сучасному науковому просторі наявна низка дефініцій поняття «професійне самовиховання», які мають певні розбіжності, що визначаються кутом зору того чи іншого дослідника, предметною сферою його вивчення, науковими поглядами й інтересами. Проведений аналіз понятійно-термінологічного апарату дослідження дає змогу дійти висновку, що, незважаючи на існування значної кількості трактувань ключового поняття, у педагогічному дискурсі професійне самовиховання майбутнього вчителя розглядається як усвідомлене творче ставлення до себе, вдосконалення своєї особистості та створення себе як професіонала. Встановлено, що професійне самовиховання є невід'ємною складовою частиною педагогічної діяльності й одним із важливих компонентів підготовки сучасного вчителя іноземних мов.

Ключові слова: професійне самовиховання, майбутній учитель іноземних мов, професійна підготовка, здобувач вищої освіти, професійне становлення.

Постановка проблеми. Основним напрямом діяльності педагогічного закладу вищої освіти є підготовка фахівців на засадах особистісно зорієнтованої освіти, що передбачає створення умов для розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя, формування його професійної позиції на гуманістичних засадах і підготовку до професійної самореалізації. Основна увага має бути зосереджена на активності здобувача вищої освіти в процесі власного фахового становлення, важливим складником якого є поступове усвідомлення студентом можливості та необхідності позитивних змін і постійного вдосконалення себе як людини та професіонала. Такий підхід значно підсилює роль професійного самовиховання в системі педагогічної підготовки вчителів іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливими для розуміння професійного самовиховання як невід'ємної складової підготовки педагогів є дослідження В. Бондар, В. Гриньової, О. Дубасенюк, В. Лозової, Н. Ничкало, О. Пехоти, В. Семиченко, С. Сисоєвої, Т. Суцzenко, С. Хатунцевої. Науковцями визначено вимоги до фахо-

вої підготовки майбутнього вчителя, чільне місце серед яких належить постійному збагаченню його особистості, підвищенню майстерності засобами самоосвіти й самовиховання.

Останнім часом активізувалися наукові пошуки в галузі самовиховання майбутніх педагогів. Аналіз цих досліджень дає можливість виділити такі напрями: професійне самовиховання студентів під час проходження педагогічної практики (А. Мікаберідзе, О. Трещев), особливості самовиховання студентської молоді (Ю. Бабанський, І. Зязюн, А. Калініченко, А. Суцzenко), специфіка роботи над собою аспірантів (Г. Широкова), педагогічне керівництво самовиховною діяльністю студентів (Р. Гаріф'янов, С. Кабанова, З. Сєпчева), професійно-моральне самовиховання майбутніх учителів (С. Даньшева, О. Кучерявий, А. Раїмкулова, Л. Суцzenко, М. Ткачова, О. Яцій).

Незважаючи на незаперечну важливість усіх наукових досліджень у цій царині, ступінь розроблення проблеми формування в майбутніх учителів іноземної мови потреби в професійному самовихованні є недостатнім.

Мета статті. Метою статті є з'ясування сутності поняття «професійне самовиховання» в контексті цільового орієнтира фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Сучасні тенденції й нові цільові установки в освітній сфері вимагають переосмислення характеру підготовки педагогічних кадрів. Ми погоджуємося з думкою Л. Сущенко, що для майбутнього педагога вкрай важливим стає здатність до саморозвитку, самоосвіти та самовиховання на постійній основі, спроможність працювати в атмосфері безперервного творчого пошуку [1]. Перегляд теоретичних засад педагогічної підготовки, створення особистісно зорієнтованих технологій професійного становлення майбутнього вчителя, пошук ефективних шляхів виникнення суб'єктності здобувачів вищої освіти потребує глибокого вивчення й застосування у вищій школі феномену професійного самовиховання.

Виходячи з контексту нашого дослідження, безперечний інтерес становить докторська дисертація О. Кучерявого, присвячена питанням організації цілісного процесу підготовки майбутніх педагогів дошкільних закладів і початкових класів засобами самовиховання [2]. Вченим обґрунтовано сутність професійного самовиховання як особистісно й суспільно значущої самотворчості майбутнього фахівця. Автором встановлено взаємозв'язок між інтегральною готовністю студента до професійної діяльності та рівнем його самовиховної активності, презентовано методи й засоби педагогічного стимулювання самовиховної активності студентів.

В осмисленні феномена професійного самовиховання значної ролі набуває робота О. Яцій, присвячена дослідженню проблеми морального самовиховання студентів [3]. Науковцем визначено, по-перше, сутність, критерії та рівні готовності майбутніх учителів до морального самовиховання; по-друге, обґрунтовано педагогічні умови ефективного формування цієї готовності; по-третє, розроблено групу засобів педагогічного стимулювання морального самовиховання студентів. Таким чином, автором дослідження експериментально перевірено можливості застосування самоаналізу в процесі морального виховання майбутніх учителів.

Також заслуговує на увагу наукова праця С. Даньшевої [4], в якій доведено, що ефективність професійного самовиховання студентів технічних університетів підвищується за умови цілеспрямованого керівництва ним з боку професорсько-викладацького складу. На підставі теоретичного аналізу проблеми організації роботи над собою, а також специфіки інженерно-технічної праці обґрунтовано сутність професійного самовиховання студентів технічних спеціальностей. Крім

того, дослідницею розроблено засади й відповідні форми, методи педагогічного керівництва професійним самовихованням. Ученою визначено й експериментально перевірено групи засобів педагогічного керівництва професійним самовихованням студентів в умовах навчально-виховного процесу в технічному закладі вищої освіти.

Для нашого дослідження вагомими є теоретичні основи розвитку самовиховної активності студентів, які обґрунтовано в дисертації І. Середи [5]. Вченим визначено структурні компоненти самовиховної активності, її критерії, показники та рівні. Наукова цінність роботи полягає в розробленні теоретичної моделі активізації процесу самовиховання студентів і запровадженні методики реалізації цієї моделі. Автором дослідження виявлені й експериментально перевірені організаційно-педагогічні умови активізації самовиховної діяльності студентів університету. Особливу увагу вчена приділяє визначенню й аналізу можливостей виховного простору гуманітарного факультету в розширенні ціннісно-мотиваційного поля студента шляхом актуалізації цінностей самовиховання.

Отже, вітчизняні дисертаційні дослідження останніх років є підґрунтям для розроблення теоретичних питань професійного самовиховання майбутніх учителів іноземної мови.

У контексті нашого дослідження необхідно здійснити дефінітивний аналіз ключового поняття «професійне самовиховання». Проаналізуємо визначення цього феномену вітчизняними й зарубіжними вченими. Так, С. Єлканов трактує професійне самовиховання як «свідому роботу над самовдосконаленням своєї особистості як професіонала: адаптування власних індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності та неперервне вдосконалення ідейно-моральних та інших соціальних рис своєї особистості» [6, с. 7]. Погоджуючись із думкою вченого, необхідно зауважити, що в контексті гуманістичної освіти змістом професійного самовиховання повинно стати не стільки адаптування особливостей вчителя до вимог професії, скільки вихід на власну педагогічну парадигму саморозвитку.

За Б. Зязиним професійне самовиховання – це діяльність людини з метою розвитку й удосконалення в собі таких якостей і здібностей, яких вимагає обрана людиною професія [7]. На нашу думку, в наведеному вище визначенні не знайшла відображення основна ознака самовиховання – її обумовленість потребою роботи над собою. Адже вимоги професії та інші зовнішні фактори без поєднання з внутрішніми спонуканнями людини не впливають на її активність у самовиховній діяльності.

О. Яцій тлумачить професійне самовиховання як «свідому діяльність, що спрямована на

Визначення поняття «професійне самовиховання»

Автор, джерело	Зміст поняття «професійне самовиховання»
Т. В. Вайніленко [12, с. 10]	Свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності й розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності й особистої програми розвитку
Т. В. Дьякова [13, с. 143]	Цілеспрямована, свідома й самостійна діяльність, яка виникає внаслідок активної взаємодії особистості з середовищем, що впливає на вдосконалення особистості
С. Б. Єлканов [6, с. 7]	Свідома робота над самовдосконаленням своєї особистості як професіонала: адаптування власних індивідуально неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності й неперервне вдосконалення ідейно-моральних та інших соціальних рис своєї особистості
Б. П. Зязін [7, с. 2]	Діяльність людини з метою розвитку й удосконалення в собі таких якостей і здібностей, яких вимагає обрана людиною професія
В. О. Іщенко [8, с. 7]	Самовдосконалення відповідно до професійного ідеалу
Л. С. Нечипоренко [14, с. 63]	Свідома й цілеспрямована робота над собою для вдосконалення своїх індивідуальних якостей, підвищення рівня культури й світогляду, позбавлення негативних рис характеру
О. С. Прокопова [10, с. 73]	Усвідомлена робота над удосконаленням своїх професійно значущих якостей педагога, емоційно-вольової сфери, комунікативної компетентності, організаційних здібностей, психолого-педагогічної підготовки відповідно до вимог гуманістичної парадигми освіти
В. А. Семиченко [15, с. 50]	Цілісна система дій з усвідомлення, визначення життєвих і професійних пріоритетів, її аналітичного розгляду, співвіднесення, критичної оцінки, постійної рефлексії власних дій і вчинків
Г. С. Черкашин [16, с. 119]	Навмисні дії людини, які здійснюються за власною ініціативою, коли суб'єкт свідомо виробляє в себе певні особистісні якості
О. М. Яцій [3, с. 6]	Свідома діяльність, яка спрямована на власну особистість з метою формування у неї професійно значущих якостей, вмінь і навичок

власну особистість з метою формування в неї професійно значущих якостей, умінь і навичок» [3, с. 6]. На нашу думку, сучасні принципи професійної підготовки вчителів розширюють можливості самовиховання. Ми вважаємо, що спрямованість роботи студентів над собою має бути адекватною гуманістичній спрямованості національної системи освіти. Пріоритетом здобувача вищої освіти є можливість стати суб'єктом саморозвитку й побудувати особистісну траєкторію професійного становлення, що дає майбутньому вчителю іноземних мов свободу в подальшій самореалізації та фаховому становленні.

В. Іщенко розглядає професійне самовиховання як самовдосконалення відповідно до професійного ідеалу [8]. Підтримуючи думку науковця, пропонуємо розглядати як орієнтир для роботи над собою не ідеал або еталон, зразок чи професіограму, які передбачають наявність стандартних і жорстких вимог до особистості, а «Я-образ» учителя-професіонала. Погоджуючись з І. Зубковою щодо сприйняття цього образу як «індивідуально-варіативної, динамічної даності» [9, с. 4], особливу увагу ми звертаємо на той факт, що внутрішня робота з формування «Я-образу» не зводиться лише до нагромадження його структурних чи функціональних компонентів. Творення й постійне уточнення образу відбувається на основі інформації про себе й очікуваннях майбутнього, власного досвіду, що сприяє індивідуально-осо-

бистісному самовираженню й творчому пошуку майбутнього вчителя іноземних мов.

Цінним для нашого дослідження є визначення О. Прокопової, яка розуміє професійне самовиховання як «усвідомлену роботу над вдосконаленням своїх професійно значущих якостей педагога, емоційно-вольової сфери, комунікативної компетентності, організаційних здібностей, психолого-педагогічної підготовки відповідно до вимог гуманістичної парадигми освіти» [10, с. 73]. В контексті наших наукових розвідок для більш повного розкриття сутності професійного самовиховання майбутнього вчителя іноземних мов пропонуємо враховувати такий напрям роботи над собою, як розвиток особистісних властивостей, спрямованих на індивідуальні досягнення в педагогічній творчості.

С. Даньшева констатує, що професійне самовиховання є цілеспрямованою, свідомою та специфічною діяльністю особистості над собою, зміст якої визначається сукупністю якостей, необхідних людині для творчої роботи обраного фаху [4]. У цьому визначенні вчений акцентує увагу на творчому характері професійної діяльності.

Нам імпонує думка С. Хатунцевої, що самовиховання майбутнього вчителя є свідомою вмотивованою систематичною діяльністю майбутнього вчителя, спрямованою на розвиток професійно значущих якостей відповідно до вимог педагогічної професії [11].

Свій погляд на розуміння сутності цього феномену висловлює О. Кучерявий, який наголошує, що «професійне самовиховання майбутнього педагога є саморухом особистості до самореалізації, усвідомленим процесом здійснення студентом сукупності творчих дій, що базується на єдності його свідомості й самосвідомості та спрямований на оволодіння ним інтегральною готовністю до самовдосконалення після навчального закладу» [2, с. 18]. Вчений розкриває сутність самовиховання в його здатності до розвитку як творчого процесу, акцентує увагу на психологічній передумові, що забезпечує самовиховні дії, – єдності свідомості й самосвідомості особистості, а також конкретизує орієнтир професійного самовиховання – готовність до самостійної педагогічної діяльності, що є цінним для формування в майбутніх учителів іноземних мов потреби в професійному зростанні.

Наведемо деякі з найбільш відомих підходів до визначення поняття «професійне самовиховання» у психолого-педагогічній науці у вигляді таблиці.

Порівняльний аналіз наведених визначень сутності професійного самовиховання дає змогу зробити деякі узагальнення: вчені розглядають професійне самовиховання вчителя як специфічну діяльність, що має певну структуру: мотиви, мету, зміст, суб'єкт, об'єкт, засоби, умови здійснення, підходи, результат; мета і зміст самовиховної діяльності майбутнього педагога обумовлюються та регламентуються системою вимог з боку суспільства до особистості вчителя та його професії; зміст професійного самовиховання становить процес формування знань, умінь, навичок, якостей, здібностей, які необхідні для професійної діяльності вчителя, зокрема, іноземних мов; ефективність роботи особистості над собою зростає за умови цілеспрямованого, свідомого, креативного характеру цієї діяльності.

Спираючись на сучасні наукові уявлення, ми визначаємо професійне самовиховання майбутнього вчителя іноземних мов як свідому діяльність з метою професійно-особистісного розвитку власної індивідуальності для більш повної самореалізації в педагогічному процесі.

Висновки і пропозиції. Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження дав можливість з'ясувати концептуальні підходи до визначення сутності поняття «професійне самовиховання». У сучасному науковому просторі наявна низка дефініцій поняття «професійне самовиховання», які мають певні розбіжності, що визначається кутом зору того чи іншого науковця, предметною сферою його дослідження, науковими поглядами й інтересами.

Отже, теорія професійного самовиховання майбутнього вчителя іноземних мов у традицій-

ному розумінні являє собою систему уявлень, ідей, понять щодо вдосконалення здобувачем вищої освіти власних професійно значущих якостей, умінь, навичок, педагогічної культури й майстерності на певних етапах фахової підготовки. Проведений аналіз поняттєво-термінологічного апарату дослідження допоміг дійти висновку, що, незважаючи на існування значної кількості трактувань ключового поняття, у педагогічному дискурсі професійне самовиховання майбутнього вчителя розглядається як усвідомлене творче ставлення до себе, вдосконалення своєї особистості й створення себе як професіонала.

Встановлено, що професійне самовиховання є невід'ємною складовою частиною педагогічної діяльності й одним із важливих компонентів підготовки сучасного вчителя іноземних мов. З утвердженням гуманістичної освіти наголошуємо на провідній ролі самовиховання як фактору професійного становлення майбутнього вчителя іноземних мов за умови активності студента в цьому процесі. Успішне здійснення самовиховної діяльності залежить від мотивації до постійного особистісного і професійного зростання. Для цього в процесі фахової підготовки необхідно створити умови, які б сприяли формуванню в майбутнього вчителя іноземних мов потреби в професійному самовихованні.

Список використаної літератури:

1. Сущенко Л. О. Культурологічна спрямованість професійної підготовки майбутнього педагога – вектор безперервного процесу його самовдосконалення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2017. Вип. 55 (108). С. 324–332.
2. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 406 с.
3. Яцій О. М. Педагогічне стимулювання морального самовиховання майбутніх учителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса, 1996. 12 с.
4. Даньшева С. О. Професійне самовиховання студентів технічних вузів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2000. 16 с.
5. Серєда І. В. Організаційно-педагогічні умови активізації процесу самовиховання студентів гуманітарних факультетів університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Миколаїв, 2005. 260 с.
6. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя : учебное пособие для студентов пединститутів. Москва, 1989. 189 с.
7. Зязин Б. П. Педагогические основы профессионального самовоспитания студентов в

- педагогическом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Алма-Ата, 1978. 20 с.
8. Ищенко В. А. Проблемы профессионального самовоспитания будущего учителя музыки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Москва, 1991. 18 с.
 9. Зубкова І. Ю. Психологічні особливості Я-образу вчителя-професіонала за структурними компонентами цілісної моделі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 5. С. 4–11.
 10. Прокопова О. С. Система професійного самовдосконалення вчителя хімії середньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 298 с.
 11. Хатунцева С. М. Теоретичні і методичні засади формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2018. 561 с.
 12. Вайніленко Т. В. До питання формування готовності майбутніх вчителів до професійного самовдосконалення. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики* : збірник наукових праць. Київ, НПУ, 1999. Вип. 3. С. 8–12.
 13. Дьякова Т. В. Вдосконалення особистості вчителя через самоаналіз і самооцінку. *Педагогічні науки* : збірка наукових праць. Херсон, 1998. С. 142–145.
 14. Нечипоренко Л. С. Педагогічна культура. Харків, 1993. 145 с.
 15. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу / В. А. Семиченко, О. М. Галус, Л. В. Зданевич ; за загальн. ред. В. А. Семиченко. Хмельницький : ХГТП, 2001. 253 с.
 16. Черкашин Г. С. Использование целенаправленной психической саморегуляции с целью самовоспитания будущего учителя. *Комплексный подход к формированию личности будущего педагога* : сборник научных трудов. Днепропетровск, 1980. С. 119–124.

Shymanovych I. The formation of future foreign language teachers' need for professional self-development: scientific origins and definition analysis of key concepts

The article is devoted to the clarifying of the essence of the concept of "professional self-development" in the context of the target of professional training of future foreign language teachers. The scientific origins of the basic concept of the research are determined and its definition analysis is carried out. It is emphasized that, despite the significant number of publications devoted to the study of the content of the concept of "professional self-development", in the scientific and pedagogical literature there is ambiguity of approaches to its interpretation. The understanding of the essence of professional self-development by Ukrainian and foreign scientists is revealed. It was found that modern pedagogical science treats professional self-development as a multifaceted category. Scientists consider professional self-development of a teacher as a specific activity that has a certain structure: motives, purpose, content, subject, object, means, conditions of implementation, approaches, result. The content and essence of the concept of "professional self-development" are revealed. According to the concepts of leading scientists the author's definition of this phenomenon is clarified, which is the terminological field of professional training of future foreign language teachers. It is emphasized that in the modern scientific space there are a number of definitions of the concept of "professional self-development", which have certain differences determined by the point of view of a researcher, the subject area of his study, scientific views and interests. The analysis of the conceptual and terminological apparatus of the research allows us to conclude that, despite the existence of a significant number of interpretations of the key concept in pedagogical discourse professional self-development of future teachers is seen as a conscious creative attitude, improvement of own personality and creation of oneself as a professional. It has been established that professional self-development is an integral part of pedagogical activity and one of the important components of a modern foreign language teacher's training.

Key words: professional self-development, future teacher of foreign languages, professional training, applicant for higher education, professional development.

УДК 340.1:[378.22:61]-043.83

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.48>**Н. В. Шульга**аспірантка кафедри педагогіки та соціально-гуманітарних дисциплін
Львівської академії
Національного авіаційного університету

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури в статті запропоновано структурно-функціональну модель формування правової культури майбутніх магістрів медицини. Модель розглянуто як чітку структуру взаємопов'язаних, взаємозалежних компонентів, функціонування яких детерміноване метою формування правової культури та принципами конструювання моделей освітнього процесу, що спрямована на розв'язання педагогічних завдань і забезпечення вимог ефективності в подальшій професійній діяльності медичних фахівців. Реалізація моделі забезпечується обґрунтованими педагогічними умовами. Всебічне осмислення підходів професійної підготовки медичних фахівців і наукового доробку у сфері дослідження принципів навчання уможливило виокремлення низки принципів формування правової культури майбутніх магістрів медицини, які розподілено на дві групи: загальнодидактичні та специфічні, що характерні саме для формування правової культури.

Запропонована структурно-функціональна модель складається з цільового, методологічного, змістово-процесуального й оцінно-результативного блоків. До цільового блоку віднесено мету й завдання формування правової культури майбутнього магістра медицини. Мета – формування правової культури майбутніх магістрів медицини. Завданнями є формування знань, умінь і навичок із загального й медичного права; формування ціннісного ставлення до права; розвиток потреби самовдосконалення з медичного права.

До методологічного блоку належать методологічні підходи та принципи. Методологічна основа розробленої моделі ґрунтується на органічному поєднанні низки наукових підходів, які функціонують у єдності та взаємозв'язку, а саме: системного, функціонального, компетентнісного, особистісноорієнтованого, діяльнісного, акмеологічного та синергетичного.

Результатом педагогічного процесу із застосуванням запропонованої моделі є позитивна динаміка розвитку правової культури майбутніх магістрів медицини.

Ключові слова: структурно-функціональна модель, формування правової культури, майбутні магістри медицини, педагогічні умови, методологічні підходи, принципи, реалізація.

Постановка проблеми. З'ясування організаційних і педагогічних особливостей професійної підготовки медичних фахівців привертає увагу дослідників у зв'язку з реформуванням медичної галузі, прагненням до світових стандартів провідних країн і стрімким розвитком науки й техніки. Правова культура є важливою ланкою в підготовці медичного фахівця-професіонала. Результати аналізу педагогічних, психологічних, правових, методичних праць, досвід підготовки майбутніх медичних фахівців з правознавчих дисциплін обумовили доцільність розроблення структурно-функціональної моделі формування правової культури майбутніх магістрів медицини в процесі навчання в закладі вищої освіти. Складові елементи зазначеної моделі мають бути гнучкими, мобільними, адаптованими, повинні ґрунтуватися на провідних ідеях, запозичених із зарубіжного досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці досліджують правову культуру лікарів у різних аспектах. Зокрема, у своїй праці «Правова культура медичних працівників як чинник стабілі-

зації державного управління системою охорони здоров'я України» Я. Радиш та Н. Мезенцева виділяють чинники, які впливають на формування високого рівня правової культури в галузі здоров'я, а саме: утвердження в Україні базових загальнолюдських цінностей, провадження державної політики, в основу якої покладені права та свободи громадян як найвищої суспільної цінності, формування системи правової освіти та правового виховання [1, с. 45].

Науковці О. Каблуків й О. Страхова, досліджуючи правову підготовку студентів у вищих медичних навчальних закладах, наголошують на правовій компетенції студента-медика й визначають її як «інтегральну властивість особистості, засновану на правових цінностях, що показує її готовність застосовувати правові знання й уміння у професійній медичній діяльності» [2, с. 99].

Проблеми правової підготовки студентів у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького вивчалися О. Січкорізом. Дослідник акцентує увагу на необхідності володіння знаннями у сфері правового

регулювання професійної медичної діяльності, а також на умінні захищати й відстоювати свої інтереси. В умовах сьогодення володіння правовою інформацією у сфері охорони здоров'я стоїть поряд з професійними знаннями медичного фахівця та дотриманням морально-етичних норм. [3, с. 54].

За визначенням учених Н. Галапац та О. Литвинової правова культура медичного працівника – це його правосвідомість, розуміння принципів медичного права, переконаність у справедливості законів, повага до них і потреба їх неухильного дотримання в медичній діяльності. [4, с. 45].

Серед зарубіжних дослідників проблем формування правової культури студентів вищих медичних навчальних закладів важливо відзначити І. Фокс та К. Ф. Геррайда, у роботах яких розкриваються аспекти розвитку етичної підготовки лікарів і застосування наукових методів як інструментів навчання права та медицини [5; 6].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розроблення та обґрунтування структурно-функціональної моделі формування правової культури майбутніх магістрів медицини.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній науці моделювання часто використовується, оскільки дає можливість узагальнити цілий ряд теоретичних, методологічних й експериментальних досліджень. Побудова моделі є засобом пізнання складних педагогічних феноменів і відображення найважливіших властивостей предмета або явища, що досліджується.

На наш погляд, для моделі формування правової культури важливим є не лише відображення й систематизація основних складників – істотними є зв'язки й властивості відносин між ними. В основі побудови моделі лежить системно-структурний підхід, який дозволяє розглядати формування правової культури як сукупності елементів, що перебувають у певній взаємодії між собою та навколишнім світом. У процесі розроблення моделі правової культури майбутніх магістрів медицини ми презентуємо модель змісту й модель структури системи, що в поєднанні дають можливість створити цілісну модель, яка містить певні блоки, групи елементів, підсистеми, що дає змогу досягти поставленої мети.

У побудові моделі, на думку Г. Лещенка [7, с. 311], важливі два аспекти: структурний і функціональний. Структурний аспект стосується переважно наявності компонентів і засобів формування професійної культури та їхнього порядку в моделі. Функціональний аспект дає змогу охарактеризувати організованість системи педагогічних процесів професійної підготовки для досягнення конкретної мети, відображає взаємозв'язок процесів, функціонального підходу, розкриваючи процеси

зворотних зв'язків, регулювання й управління цілісним комплексом педагогічного впливу, уможливорює пояснення внутрішньої доцільності конструкції моделі формування правової культури майбутніх магістрів медицини. Отже, ми розуміємо структурно-функціональну модель формування правової культури майбутніх магістрів медицини як чітку структуру взаємопов'язаних, взаємозалежних компонентів, функціонування яких детерміновано метою формування правової культури та принципами конструювання моделей освітнього процесу, спрямовану на розв'язання педагогічних завдань і забезпечення вимог ефективності в подальшій професійній діяльності медичних фахівців.

Важливим аспектом у процесі розроблення моделі є те, що модельований об'єкт повинен відповідати моделі з можливістю її часткової зміни. Процес створення моделі передбачає кілька етапів:

- вивчення наявного досвіду, пов'язаного з проблемою формування правової культури майбутніх магістрів медицини;

- аналіз і доцільне узагальнення наявного досвіду, що уможливорює обґрунтоване формулювання гіпотези, яка лежить в основі майбутньої моделі;

- складання програми дослідження та процесуальна організація практичної діяльності з обов'язковою ідентичністю розробленої програми;

- корекція програми на основі обставин, виявлених у практичному проведенні дослідження за умови невідповідності передбачуваної гіпотезі.

Розроблена модель (рис. 1) враховує основні тенденції підготовки сучасного медичного фахівця, спрямована на формування в нього правової культури.

Модель як система має відповідну структуру, компоненти якої взаємопов'язані, водночас ця система складається з систем нижчого порядку. У структурі запропонованої моделі виокремлюємо такі блоки: цільовий, методологічний, змістово-процесуальний, оцінно-результативний.

До цільового блоку відносимо мету й завдання формування правової культури майбутнього магістра медицини. Мета – формування правової культури майбутніх магістрів медицини. Завданнями є формування знань, умінь і навичок із загального та медичного права, формування ціннісного ставлення до права, розвиток потреби до самовдосконалення з медичного права.

До методологічного блоку належать методологічні підходи й принципи. Концепція нашого дослідження вмотивовує доцільність якісно нового підходу до функціонування процесу правознавчої підготовки й потребує обґрунтування з позицій інтеграції та взаємодії системного, функціонального, компетентнісного, особистісноорієнтованого, діяльнісного, акмеологічного й синергетич-

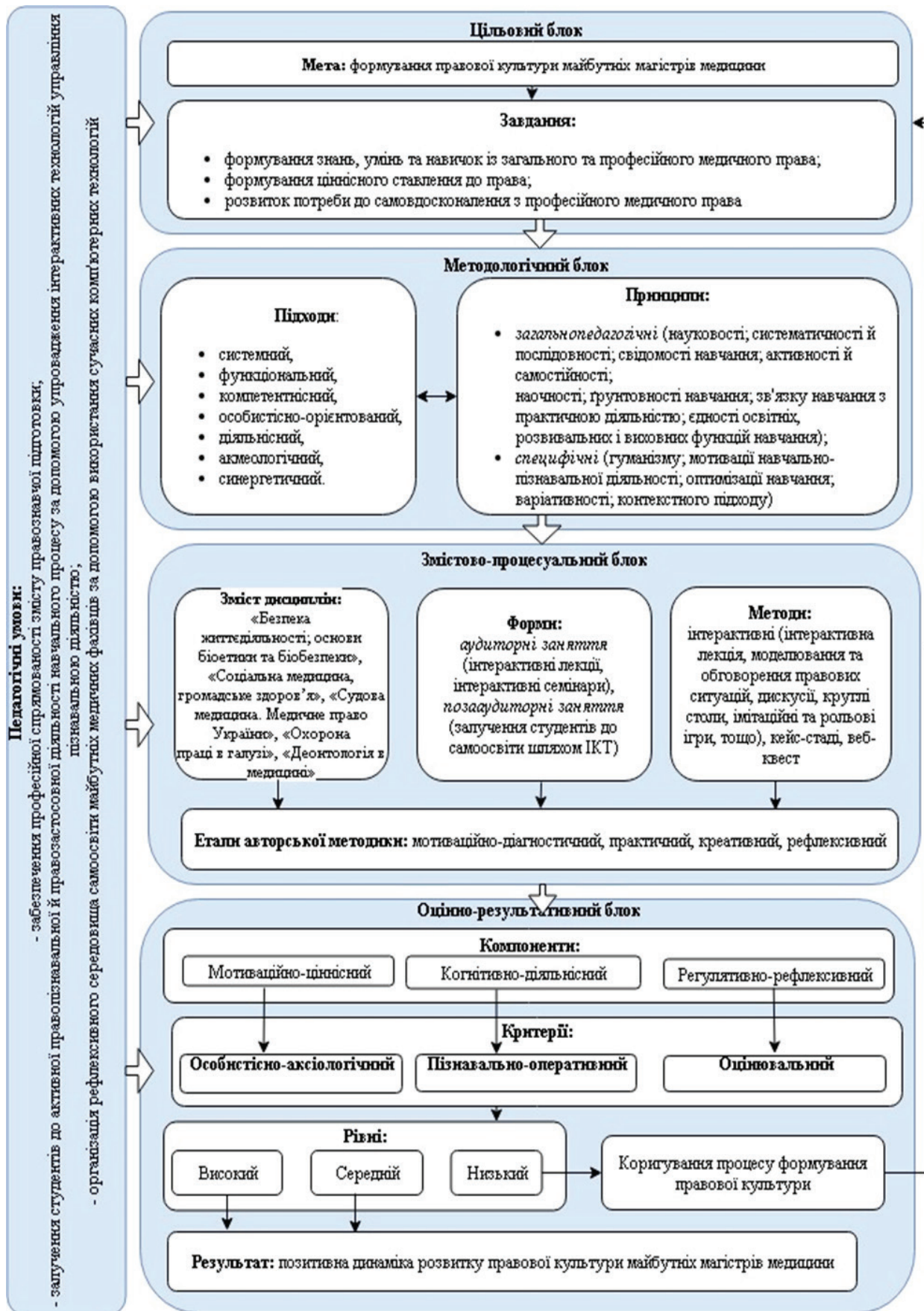


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування правової культури майбутніх магістрів медицини

ного наукових підходів. Потреба у зверненні до зазначених підходів спричинена такими факторами, як-от:

1) ускладнення організації навчального процесу з погляду на зменшення кількості годин, відведених на дисципліни професійного медичного права;

2) досить низький рівень правознавчої підготовки випускників шкіл, які здобувають у подальшому медичну освіту;

3) постійне реформування медичної сфери України й оновлення у зв'язку з цим нормативно-правової бази медичної сфери.

Методологічна основа розробленої моделі ґрунтується на органічному поєднанні низки наукових підходів, які функціонують у єдності та взаємозв'язку: системного, функціонального, компетентнісного, особистісноорієнтованого, діяльнісного, акмеологічного та синергетичного. Системний підхід дозволяє виокремити складники процесу формування правової культури, встановити взаємозв'язки між ними та взаємовплив, впорядкувати форми, методи й засоби педагогічного процесу для досягнення прогнозованого результату. Функціональний підхід фокусує на розкриття змісту системи через його функції. Кожна функція спрямована на виконання окремих завдань і взаємодію між цілісною педагогічною системою й конкретним суб'єктом навчальної діяльності. Компетентнісний підхід допомагає реалізовувати отримані знання та вміння з загального й медичного права на практиці в конкретній життєвій ситуації чи ситуації фахової діяльності. Особистісноорієнтований підхід уможливує побудову процесу формування правової культури з повагою до студента, з урахуванням його інтересів і потреб таким чином, щоб у кожного була можливість вибору й самореалізації як особистості. Діяльнісний підхід скеровує освітній процес на застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти й командної роботи, успішну інтеграцію в соціум і професійну самореалізацію. Акмеологічний підхід досліджує шляхи самореалізації, розкриття творчого потенціалу й удосконалення людської особистості, допомагає їй у досягненні вершин у фізичному, духовному та професійному розвитку. Сутність синергетичного підходу полягає у використанні міжпредметних досліджень, колективної взаємодії, вимагає узгодженості, організованості, взаєморозуміння, розвитку мисленневих, технічних, комунікативних, рефлексивних здібностей тощо.

Всебічне осмислення підходів професійної підготовки медичних фахівців і наукового доробку у сфері обґрунтування принципів навчання уможливило виокремлення низки принципів формування правової культури майбутніх магістрів медицини, що розподілені на дві групи: загальнодидактичні та специфічні, які характерні саме для формування

правової культури. До першої групи належать принципи науковості, систематичності й послідовності, свідомості навчання, активності й самостійності, наочності, ґрунтовності навчання, зв'язку навчання з практичною діяльністю, єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання. До групи специфічних принципів підготовки медичних фахівців, які особливо актуальні у правознавчій підготовці, належать принципи гуманізму, мотивації навчально-пізнавальної діяльності, оптимізації навчання, варіативності, контекстного підходу.

Принцип науковості впливає з того, що зміст освіти вищої школи повинен відповідати досягненням науки у відповідній галузі знань. Студенти мають засвоювати достовірні, науково обґрунтовані факти, явища, процеси, розуміти сутність науково обґрунтованих законів, особливості розвитку і становлення наукових відкриттів, володіти методами наукових досліджень, знайомитися з різними напрямками наукових пошуків у тій чи іншій галузі знань, знайомитися з перспективами розвитку наукових гіпотез [8].

Принцип систематичності й послідовності означає послідовне розгортання змісту знань, способів діяльності в навчальних програмах, підручниках, посібниках тощо, дотримання такого ж порядку засвоєння знань, формування умінь і навичок у студентів. Попередньо засвоєні знання є підґрунтям для наступних знань. Важливим проявом цього принципу є виокремлення міжпредметних зв'язків і застосування їх у складанні навчальних планів закладів вищої освіти.

Принцип свідомості спирається на тому, що знання є надбанням людини лише в результаті самостійної свідомої діяльності. Свідоме учіння обумовлюється передусім рівнем сформованості мотивів навчання, розумінням практичної цінності й потреби в знаннях для обраної професійної діяльності [8].

Принцип активності й самостійності пов'язаний з закономірністю пізнавальної діяльності людини про те, що знання — це результат самостійної розумової праці особистості. Залучення до активної самостійної діяльності на всіх етапах навчального процесу покращує умови інтелектуального розвитку людини.

Принцип наочності вимагає використання зорової пам'яті та споглядання явищ, процесів для кращого засвоєння.

Принцип ґрунтовності означає добре усвідомлені, систематизовані, пов'язані з практикою знання, які є передумовою подальшого просування в навчальній діяльності та базою для формування наукового світогляду. Міцне засвоєння головного суттєвого стимулює пізнавальну діяльність і є важливим чинником інтелектуального розвитку.

Принцип зв'язку навчання з практичною діяльністю вимагає поєднання та спрямування знань

на сферу створення духовних і матеріальних цінностей. Корисність і потрібність засвоєваних знань стимулюють процес навчання та роблять його успішним.

Принцип єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання означає, що людина в процесі навчання не лише оволодіває знаннями, уміннями й навичками, але й здійснює свій інтелектуальний розвиток і набуває відповідних морально-духовних якостей. Педагог повинен продумувати процес навчання зі студентами, щоб забезпечити оптимальні умови для реалізації вимог цього принципу.

Виокремлення принципу гуманізму як специфічного методу у вивченні медичного права обумовлюється тим, що він є основоположним принципом не лише педагогіки, але й права, визнає саму цінність людини, її гідність, право на щастя, виявлення своїх здібностей. Гуманізм у дидактичному процесі реалізується в суб'єктній діалогічній взаємодії педагога й учня.

Принцип мотивації навчально-пізнавальної діяльності має велике значення у вивченні медичного права, оскільки лише фокусуючи увагу студентів на потребі цієї дисципліни у виконанні професійних обов'язків, заохочуючи до дій, постійно викликаючи зацікавленість, педагог може досягти успішного результату. Аналіз досвіду сучасних педагогів-новаторів, зокрема роботи В. Ягупова, показує, що найефективнішим напрямом підвищення якості будь-якого навчання є створення таких психолого-педагогічних умов, за яких учень спроможний зайняти активну особистісну позицію і повною мірою розкритися не лише як об'єкт навчальної діяльності, а і як суб'єкт [9].

Особливої актуальності у викладанні дисциплін медичного права на тлі скорочення аудиторних годин набуває принцип оптимізації навчання, який передбачає навмисний відбір найбільш ефективного змісту, методів, форм і прийомів навчання. Основні правила цього принципу (за Ю. Бабанським [10]): комплексний підхід до визначення завдань навчання; конкретизація завдань навчання з урахуванням індивідуально-психічних особливостей учнів; чітке визначення змісту навчання шляхом виокремлення головного, міжпредметних координацій і раціонального структурування навчального матеріалу; добір таких методів і дидактичних засобів, які дають змогу найбільш успішно виконувати поставлені завдання за визначений час; добір таких організаційних форм навчання, які дають змогу найбільш успішно виконувати поставлені завдання за визначений час; диференційований й індивідуальний підхід до учнів у дидактичному процесі; створення умов для ефективного виконання поставлених дидактичних та інших завдань за визначений час; раціональне поєднання керу-

вання навчально-пізнавальною діяльністю й самоуправління учнів, оперативне регулювання й корегування перебігу дидактичного процесу; аналіз отриманих результатів навчання й витрат часу за критеріями оптимальності тощо.

На думку О. Асмолова [11], «варіативна освіта» визначається як процес, спрямований на розширення компетентнісного вибору людиною життєвого шляху й на саморозвиток особистості. Принцип варіативності реалізується у двох напрямках: для студентів – вибір форм, методів і змісту освіти (наприклад, у процесі самоосвіти студенти самі вибирають форму презентації матеріалу); для викладачів – вибір та реалізація самостійно побудованих моделей освіти.

Принцип контекстності навчання впливає на весь процес правознавчої підготовки, видозмінює й трансформує його, формує додатковий зміст у взаємодії з учасниками цього процесу, забезпечує максимальне наближення студентів до професії через сукупність всіх освітніх чинників.

Змістово-процесуальний блок містить інформацію про змістову та процесуальну складові авторської методики формування правової культури майбутніх магістрів медицини (зміст, етапи, методи, форми навчання).

Змістом навчання є навчальний матеріал з дисципліни правознавчої підготовки, а саме: «Безпека життєдіяльності; основи біоетики та біобезпеки», «Соціальна медицина, громадське здоров'я», «Судова медицина. Медичне право України», «Охорона праці в галузі», «Деонтологія в медицині». Формами навчання є аудиторні заняття (інтерактивні лекції, інтерактивні семінари, інтерактивні лекції), позааудиторні заняття (залучення студентів до самоосвіти за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій). Основні методи навчання включають інтерактивні методи (інтерактивна лекція, моделювання й обговорення правових ситуацій, дискусії, круглі столи, імітаційні й ділові ігри тощо), кейс-метод, метод вебквесту.

Ми виділяємо чотири основні етапи у процесі формування правової культури майбутніх магістрів медицини: мотиваційно-діагностичний, практичний, креативний і рефлексивний. Це забезпечує послідовність і цілісність засвоєння знань з кожної теми правознавчих дисциплін і розвиток відповідних умінь застосовувати їх на практиці.

До оцінно-результативного блоку розробленої структурно-функціональної моделі ми віднесли компоненти, на базі яких виокремлено критерії з низкою показників і рівні сформованості правової культури. Компонентами правової культури майбутніх магістрів медицини ми визначили мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, регулятивно-рефлексивний. Відповідно критеріями є: особистісно-аксіологічний (показники – інте-

рес до правових знань і потреба в підвищенні їхнього рівня; розуміння цінності права та його установок; характер мотивації щодо здійснення правової діяльності); пізнавально-оперативний (показники – знання та вміння з загального права й професійного медичного права); оцінювальний (показники – вміння аналізувати результати своєї правової діяльності; усвідомлення власного рівня правової підготовки; розуміння потреби й активності особистості у процесі професійної самоосвіти, самовдосконалення з медичного права). Відповідно до визначених компонентів, критеріїв і показників диференційовано високий, середній і низький рівні. Низький рівень не є достатнім, тому студенти, які продемонстрували цей рівень, проходять корегування процесу формування правової культури.

Для досягнення кінцевого результату педагогічного моделювання формування правової культури майбутніх магістрів медицини – позитивної динаміки її розвитку необхідне забезпечення певних педагогічних умов, а саме:

- забезпечення професійної спрямованості змісту правознавчої підготовки;

- залучення студента до активної правопізнавальної й правозастосовної діяльності, навчального процесу за допомогою впровадження інтерактивних технологій управління пізнавальною діяльністю;

- організація рефлексивного середовища самоосвіти майбутніх медичних фахівців за допомогою використання сучасних комп'ютерних технологій.

Висновки і пропозиції. Отже, всі структурні складники структурно-функціональної моделі формування правової культури майбутніх магістрів медицини перебувають у взаємозв'язку. Створення зазначеної моделі, а також виокремлення етапів її реалізації послугували передумовою для впровадження цієї моделі в освітньо-виховний процес вищих медичних навчальних закладів. Верифікація запропонованої моделі потребує подальшого проведення педагогічного експерименту.

Список використаної літератури:

1. Радиш Я., Мезенцева Н. Правова культура медичних працівників як чинник стабілізації державного управління системою охорони здоров'я України. *Медичне право*. № 4 (2) 2009. С. 40–46. URL:

<http://medicallaw.org.ua/uploads/media/04.pdf> (дата звернення 22.08.2019).

2. Каблуков А. О., Страхова О. П. Правова підготовка студентів у медичних ВНЗ. *Актуальные вопросы фармацевтической и медицинской науки и практики*. 2014. № 1 (14). С. 98–100.
3. Січкоріз О. Є. Роль медичного права як навчальної дисципліни на факультеті післядипломної освіти Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2016. № 4 (70). С. 53–58.
4. Галапац Н. Б., Литвинова О. Н. Значення етико-деонтологічних аспектів в управлінні якістю роботи медсестринської служби. *Медсестринство*. № 1. 2015. С. 44–48.
5. Fox E. Medical Ethics Education: Past, Present, and Future. *Academic Medicine*. Vol. 70. № 9, September 1995. P. 761–768 URL: https://www.researchgate.net/profile/Ellen_Fox/publication/15530310_Medical_ethics_education_Past_present_and_future/links/00b7d51b5efec8558e000000/Medical-ethics-education-Past-present-and-future.pdf (дата звернення: 24.07.2018).
6. Herreid C. F. What is a Case? Bringing to Science Education the Established Teaching Tool of Law and Medicine. *Journal of College Science Teaching*. Vol. 27. № 2, November 1997. New York : National Science Teachers Association (NSTA). P. 92–94 URL: <http://sciencecases.lib.buffalo.edu/cs/pdfs/What%20is%20a%20Case-XXVII-2.pdf> (дата звернення: 25.07.2018).
7. Лещенко Г. А. Теоретичні і методичні засади формування професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 ; Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2016. 494 с.
8. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Знання, 2005. 486 с.
9. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
10. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
11. Асмолов А. Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства в России. *Новое время – новая дидактика* : сборник. Москва, 2001. С. 5–24.

Shulha N. Structural and functional model for formation of legal culture of future masters of medicine

Based on the analysis of scientific and pedagogical literature the structural-functional model for formation of legal culture of future masters of medicine is presented in this article. The model is considered as a distinct structure of interconnected, interdependent components, the functioning of which is determined by the goal – the formation of legal culture, and the principles of constructing models in educational process. It is aimed at solving pedagogical tasks and ensuring the efficiency requirements in further professional activity of medical professionals. The implementation of the model is ensured by reasonable pedagogical conditions.

Comprehensive understanding of the professional training approaches of medical specialists and scientific achievements in the field of substantiation of teaching principles made it possible to single out a number of legal culture formation principles for future masters of medicine, that are divided into two groups: general didactic and specific principles.

The suggested structural and functional model consists of target, methodological, content-procedural and evaluation-performance blocks.

The target block includes the aim and objectives of forming the legal culture of the future master of medicine. The aim is formation of the legal culture of future masters of medicine. The objectives are to form knowledge, skills and abilities in general and medical law, to establish a value attitude to law; to develop the need for self-improvement in medical law.

The methodological block comprises methodological approaches and principles. The methodological basis of the developed model is based on an organic combination of a number of scientific approaches that function in unity and interconnection, namely: systemic, functional, competence, personality-oriented, activity, acmeological and synergetic.

Implementation of the model into pedagogical process leads to positive dynamics and improvement of the legal culture of future masters of medicine.

Key words: *structural and functional model, formation of legal culture, future masters of medicine, pedagogical conditions, methodological approaches, principles, realization.*

НОТАТКИ