

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2020 р., № 69, Т. 3

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: Н. Кузнєцова

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 69. 196 с. Т. 3.

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»

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

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

*Входить до Переліку фахових видань,
в яких можуть публікуватися результати
дисертаційних робіт на здобуття наукових
ступенів доктора і кандидата наук з педагогічних
наук, на підставі Наказу МОН України
від 29.12.2014 № 1528 (Додаток 11).*

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

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою
Класичного приватного університету
(протокол № 5 від 26.02.2020 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 05.02.2020.
Підписано до друку 02.03.2020.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

<i>Я. С. Лукацька</i> УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	10
<i>Н. М. Лупак</i> КОНЦЕПЦІЯ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	15
<i>Є. В. Луценко</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФАСИЛІТАТОРСЬКОЇ ФУНКЦІЇ.....	21
<i>Р. І. Любчич</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НГУ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	26
<i>Н. М. Маланюк</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	31
<i>І. М. Мельничук</i> ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ ТРЕНІНГІВ.....	36
<i>В. І. Меньяло</i> КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ДО ДОСЛІДНИЦЬКО-ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	40
<i>Ю. В. Митяненко, С. М. Данило</i> ОСНОВНІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	45
<i>Л. В. Морозова</i> АНАЛІЗ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ JUST IN TIME.....	50
<i>Н. В. Мукан, І. Я. Пастирська, С. Ф. Кравець</i> МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ.....	54
<i>М. М. Нестеренко</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	59

<i>Н. А. Олійник, Л. М. Спірідонова</i> НЕТРАДИЦІЙНІ ФОРМИ ЛЕКЦІЙ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ АГРАРНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	65
<i>Г. А. Омок</i> НАУКОВІ ВИТОКИ ТА ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ КЛЮЧОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....	69
<i>Л. І. Остролуцька</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ УЧАСТІ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ У СОЦІАЛЬНІЙ І РЕАБІЛІТАЦІЙНІЙ РОБОТІ.....	74
<i>І. О. Пінчук</i> САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ОДИН ЗІ СКЛАДНИКІВ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	79
<i>А. А. Плаксін</i> ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОГО ВІЙСЬКОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ДИДАКТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ.....	84
<i>О. А. Половіна, І. В. Кондратець</i> ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ: МОТИВАЦІЙНА КОМПОНЕНТА.....	88
<i>О. В. Пономаренко</i> КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	93
<i>М. М. Починкова</i> ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	97
<i>С. М. Прищепя</i> ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЕКТУВАННІ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КОЛЕКТИВУ.....	102
<i>Л. М. Рибалко, О. А. Пермяков, Т. О. Синиця, А. В. Остапов, Т. В. Йопа</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	106
<i>Р. В. Слухенська, Н. М. Куліш, В. І. Стефанчук, В. І. Маланій</i> ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УКРАЇНІ.....	111
<i>Р. В. Слухенська, А. М. Медвідь, С. М. Первухіна, А. А. Ерохова</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	115

<i>С. І. Статъев, Г. В. Тарасова</i> КОМПЛЕКСНІ НЕМЕДИКАМЕНТОЗНІ ВІДНОВЛЕННЯ ФУНКЦІЙ У ПАЦІЄНТІВ ІЗ МІАЛГІЄЮ ШИЇ.....	120
<i>А. В. Сущенко, Ю. А. Гришко, А. В. Соболев</i> МЕТОДИ АКТУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ АКТИВНОСТІ В ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩІ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ В ХОДІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ.....	124
<i>L. M. Terletska</i> MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES.....	129
<i>Ю. В. Тодорцева</i> КЕЙС-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК МЕТОД СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІЙНО МОБІЛЬНИХ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	133
<i>І. М. Толмачова, Н. М. Булатнікова</i> МОЖЛИВОСТІ МАЙСТЕР-КЛАСУ В ХОДІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	138
<i>О. В. Хацаюк, В. Б. Климович, В. Є. Рудченко, А. М. Одеров, Д. Ю. Стеценко</i> ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СЛУЖБОВО-ПРИКЛАДНОГО РУКОПАШНОГО БОЮ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ.....	143
<i>Т. В. Хома</i> АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	149
<i>О. В. Хом'якова, О. С. Пономарьов</i> ДО ПИТАННЯ ЩОДО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....	153
<i>Н. М. Чернуха, Д. В. Костенко</i> ЗМІСТОВИЙ ТА СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ГАЛУЗІ «ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ» В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ.....	157
<i>І. О. Черноплат</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	164
<i>І. О. Чуєва, А. В. Сидорук, С. Г. Жестков</i> ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ МЕТОДІВ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННА СПРАВА» НА БАЗІ ПЛАТФОРМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ MOODLE.....	169
<i>Б. О. Шевель</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	173

<i>Л. І. Шлеіна</i> ЗАКОНОДАВЧА БАЗА РЕАЛІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО.....	177
<i>Г. В. Штомпель</i> ІНФОРМАЦІЙНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК БАЗОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	182
<i>Л. І. Шульгіна</i> ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО СТВОРЕННЯ ДОСТУПНОГО СЕРЕДОВИЩА: ОСВІТНІ РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ В УМОВАХ ЗВО УКРАЇНИ.....	187
<i>О. В. Яценко, О. Г. Бойко, А. І. Бузник</i> ОРГАНІЗАЦІЯ СЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ З ФУТБОЛУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	192

CONTENTS

HIGH SCHOOL

<i>Lukatska Ya.</i> CONDITIONS FOR SOCIAL COMPETENCE FORMATION OF STUDENTS IN HIGHER SCHOOL.....	10
<i>Lupak N.</i> CONCEPTION OF INTERMEDIAL COMMUNICATION ACTIVITY IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF ARTISTIC SPECIALTIES.....	15
<i>Lutsenko Ye.</i> TRAINING OF FUTURE MANAGERS IN FACILITATION: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BACKGROUND.....	21
<i>Liybchich R.</i> CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE OFFICERS OF THE NGU DURING THE PROCESS OF PHYSICAL TRAINING.....	26
<i>Malaniuk N.</i> PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE RAILWAY TRANSPORT SPECIALISTS UNDER CONDITIONS OF LIFELONG LEARNING.....	31
<i>Melnychuk I.</i> FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN SOCIONOMIC SPECIALTIES BY MEANS OF EDUCATIONAL TRAININGS	36
<i>Meniailo V.</i> TRAINING CONCEPT OF THE FUTURE DOCTORS OF PHILOSOPHY FOR RESEARCH AND INNOVATION ACTIVITY.....	40
<i>Mytianenko Yu., Danylo S.</i> MAIN ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE FITNESS TRAINERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	45
<i>Morozova L.</i> ANALYSIS OF JUST IN TIME MULTIMEDIA TEACHING TECHNOLOGIES.....	50
<i>Mukan N., Pastyrska I., Kravets S.</i> THE POTENTIAL OF USING INTEGRATIVE APPROACH IN PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF SPECIALISTS.....	54
<i>Nesterenko M.</i> THE MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR MODELING THE LESSON UNDER CONDITIONS OF VARIATIVITY OF THE PRIMARY EDUCATION.....	59
<i>Oliinyk N., Spiridonova L.</i> NONTRADITIONAL FORMS OF LECTURES AS A MEANS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF STUDENTS' EDUCATION IN HIGHER AGAR EDUCATION INSTITUTIONS.....	65

<i>Omok H.</i> SCIENTIFIC RESOURCES AND DEFINITIVE ANALYSIS OF KEYWORDS OF THE PROBLEM STUDYING OF THE FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF PHYSICAL EDUCATION PREPARATION TO PEDAGOGICAL ACTIVITY IN CONDITIONS OF VOCATIONAL EDUCATION.....	69
<i>Ostrolutcka L.</i> REALIZATION OF PRINCIPLE OF PARTICIPATION CHILDREN AND YOUTH WITH DISABILITY IN SOCIAL AND REHABILITATION WORK	74
<i>Pinchuk I.</i> STUDENTS' INDEPENDENT WORK AS ONE OF THE COMPONENTS OF FORMING INTENDING PRIMARY SCHOOL TEACHERS' FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	79
<i>Plaksin A.</i> EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION MILITARY AS A FACTOR FOR THE DEVELOPMENT OF DIDACTIC CULTURE FOR FUTURE TEACHERS.....	84
<i>Polovina O., Kondratets I.</i> FORMATING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' ARTISTIC COMPETENCE: MOTIVATION COMPONENT.....	88
<i>Ponomarenko O.</i> CONCEPT OF PREPARATION OF FUTURE MASTERS OF PSYCHOLOGY FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE CONDITIONS OF INFORMAL EDUCATION.....	93
<i>Pochynkova M.</i> PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL TRAINING IN CRITICAL THINKING FORMING OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL.....	97
<i>Pryshchepa S.</i> TO THE PROBLEM OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS IN PLANNING EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE CLASS COLLECTIVE.....	102
<i>Rybalko L., Permykov O., Synytsya T., Ostapov A., Yopa T.</i> ORGANIZATION OF A HEALTH EDUCATION ENVIRONMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION.....	106
<i>Slukhenska R., Kulish N., Stefanshyk V., Malaniy V.</i> CHARACTERISTIC FEATURES OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENT YOUTH IN UKRAINE.....	111
<i>Slukhenska R., Medvid A., Pervukhina S., Erokhova A.</i> THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER SCHOOL.....	115
<i>Statiev S., Tarasova H.</i> COMPLEX NON-MEDICINAL RESTORATION OF FUNCTIONS IN PATIENTS WITH NECK MYALGIA.....	120

<i>Sushchenko A., Grishko J., Sobol A.</i> METHODS OF UPDATING PROFESSIONAL ACTIVITY OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS PROFESSIONALS IN THE INTERNET ENVIRONMENT AS A PART OF QUALIFICATION PROGRAM.....	124
<i>L. M. Terletska</i> MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES.....	129
<i>Todortseva Yu.</i> CASE MANAGEMENT AS A METHOD OF SOCIAL WORK IN THE PROCESS OF TRAINING PROFESSIONALLY MOBILE FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIAL SPHERE.....	133
<i>Tolmachova I., Bulatnikova N.</i> WORKSHOP POSSIBILITIES DURING THE GENERAL PEDAGOGICAL PREPARATION OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS.....	138
<i>Khatsaiuk O., Klymovych V., Rudchenko V., Oderov A., Stetsenko D.</i> FORMATION OF SKILLS OF HAND-TO-HAND COMBAT IN FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING.....	143
<i>Khoma T.</i> ACTIVE METHODS OF TEACHING IN PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION.....	149
<i>Khomyakova O., Ponomarov O.</i> ON THE ISSUE OF CONTROLLING THE KNOWLEDGE OF FOREIGN STUDENTS.....	153
<i>Chernukha N., Kostenko D.</i> STRUCTURAL ANALYSIS OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF THE IT STUDENTS IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT.....	157
<i>Chornoplat O.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL BUILDING PROFILE TRAINING BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	164
<i>Chuiyeva I., Sydoruk A., Zhestkov S.</i> ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF USING OF TEST METHODS OF STUDIES KNOWLEDGE OF STUDENTS OF THE SPECIALTY “HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS” ON THE BASIS OF REMOTE EDUCATION PLATFORM MOODLE.....	169
<i>Shevel B.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPING ECONOMIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY.....	173

<i>Shlieina L.</i> LEGISLATIVE BASIS FOR GENDER CULTURE IMPLEMENTATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	177
<i>Shtompel H.</i> INFORMATION INTERACTION AS A BASIC CHARACTERISTIC OF THE INFORMATION CULTURE OF THE FUTURE SPECIALIST'S PERSONALITY.....	182
<i>Shulhina L.</i> TRAINING OF SOCIAL WORKER FOR CREATION OF THE ACCESSIBLE ENVIRONMENT: EDUCATIONAL REALITIES AND PROSPECTS IN THE CONDITIONS OF THE UKRAINIAN UNIVERSITIES.....	187
<i>Yatsenko O., Boiko O., Buznyk A.</i> ORGANIZATION OF FOOTBALL SPORTS CLUBS FOR YOUTH STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	192

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.1>**Я. С. Лукацька**викладач кафедри філології
Дніпровського державного аграрно-економічного університету

УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У роботі висвітлено умови формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти. Автором зазначено, що розвиток соціальної компетентності є одним із ключових завдань вищої школи через те, що поняття соціальної компетентності нерозривно пов'язане з професійною компетентністю майбутнього спеціаліста, оволодіння останньою є неможливим без набуття соціальних навичок, розвитку взаємопов'язаних компетенцій та соціальної компетентності загалом. Автор аналізує набуту теоретичну та практичну базу вітчизняних та зарубіжних науковців, що досліджували подану тему, надає визначення понять «компетентність», «соціальна компетентність», «професійна компетентність», визначає категорії соціальної компетентності. У статті роз'яснено умови, які мають бути створені викладачем під час навчального процесу, що допомагають формуванню та розвитку соціальної компетентності студентів, полегшують і поліпшують цей процес. Зокрема, підкреслено важливість міждисциплінарних зв'язків під час вивчення предметів, інтеграційного підходу на кожному етапі навчання, необхідність запровадження процесу гуманізації освіти, тобто побудови нових взаємовідносин між учасниками навчального процесу, зміни стилю педагогічного спілкування, що сприяє формуванню якостей і навичок, необхідних для розвитку соціальних компетенцій; наголошено на значенні виховної роботи як частини процесу гуманізації, яка сприяє формуванню певних якостей і компетенцій студента; акцентовано на особистості викладача і його ролі у формуванні соціальної компетентності, зазначено тип викладача, а саме викладача-модератора, що відіграє важливу роль у формуванні вищезазначеної компетентності; зазначено необхідність формування інформаційної культури студентів і загального вміння роботи з інформацією, розвитку критичного мислення, вміння роботи в групі, що значно впливає на розвиток, становлення фахівців, необхідність для викладача взяти на себе розробку і впровадження в навчальний процес нових методів проведення занять, організацію самостійної роботи, залучення студентів до дослідницької діяльності. Зазначені умови мають на меті формування знань, умінь і навичок, компетенцій та компетентностей, що сприяють створенню соціально успішної особистості і, як наслідок, кваліфікованого професіонала.

Ключові слова: соціальна компетентність, професійна компетентність, гуманізація освіти, міждисциплінарність, виховна робота, викладач-модератор, інформаційна культура.

Постановка проблеми. Останнім часом дедалі більше дослідників відводять соціальній компетентності провідне місце у вищій освіті. Соціальна компетентність – це інтегрована здатність особистості, що містить розмаїття ключових компетентностей, таких як духовна, громадянська, професійна, комунікативна, мовна, побутова тощо, тобто інтегрує інші типи компетентностей. Соціальні фактори відіграють важливу роль у навчальному процесі у виші, тому що саме там готують спеціалістів, які взаємодіють із суспільством та змінюють його. Саме тому поняття соціальної компетентності тісно пов'язують із професійною компетентністю, тобто без оволодіння першою неможливе оволодіння професійною компетентністю в повному обсязі. Глобалізація, що зростає, та використання технологій призвели

до низки суспільно-історичних змін, за яких на соціальну компетентність вплинули поява нових цінностей та способу життя. Тому розвиток соціальної компетентності став однією з головних цілей сучасності освітньої системи та закладів освіти [1, с. 23]. Соціальна компетентність стосується прояву соціально доцільної поведінки в різних обставинах та відповідно до соціальних очікувань оточення [2, с. 157]. Соціально компетентна людина здатна оптимізувати свою соціальну поведінку залежно від наявної соціальної інформації. Ця здатність покращує її взаємодію, соціальні відносини та ґрунтується на гнучкості поведінки. За даними Європейського парламенту, соціальна компетентність є однією з восьми ключових компетентностей для навчання протягом усього життя і стосується усіх форм поведінки,

що дає людям змогу ефективно брати участь у різних заходах соціального та трудового життя [3, с. 1]. Європейська комісія виділяє вісім ключових компетенцій, а саме: спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математична компетентність та основні компетентності в галузі науки та техніки, цифрові компетентності, вміння вчитися, громадянська та соціальна компетентність, навички ініціативності та підприємництва, культурна свідомість і самовираження [3, с. 2]. Бачимо, що соціальна компетентність є однією із ключових компетентностей, оскільки всі компетентності тісно взаємопов'язані і рівень оволодіння однією обов'язково відображається на рівні оволодіння іншою. На соціальну компетентність у навчальних закладах впливає середовище навчання, що підкреслює здатність спілкуватися та співпрацювати між собою [1, с. 59]. Ситуації спілкування та співпраці, що моделюються під час освітнього процесу, тренують широкий спектр навичок та поведінкових шаблонів, а саме: командна робота, вирішення проблем, прийняття рішень, встановлення та підтримка відносин, самоконтроль, наполегливість, відповідальність, повага, творчість, критичне мислення. Розвиток соціальної компетентності студентів має виняткове значення для забезпечення особистого зростання, формування самооцінки та самоповаги. Людина зі слабо розвинутою соціальною компетентністю може виявити труднощі у взаємодії з подіями свого життя, демонстрації позитивних почуттів, встановленні цілей або розробці стратегій, кмітливості в несприятливих ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналізуючи наукові джерела, бачимо, що науковці приділяли увагу різним аспектам соціальної компетентності: розглядали модель соціальної компетенції (В. Слот, Х. Спаньярд, А. Фуллер), вивчали структуру та зміст соціальної зрілості (О. Михайлов, Т. Парсонс, В. Радул), аналізували професійну та комунікативну компетентності (І. Бех, М. Елькін, С. Козак, А. Онкович), соціально-психологічну компетентність (Л. Лепіхова, Ф. Грешем), соціальну компетентність (І. Єрмаков, О. Субіна, Н. Ейзенберг), структуру соціальної компетентності (М. Аргайл, Н. Глебова, В. Масленнікова), досліджували соціальну компетентність у системі професійної підготовки (Г. Гедвіл'єн, В. Шахрай, Г. Ладд, Л. Павлюк, Х.С. Хан, К. Кемпл). С. Гончаренко присвятив низку робіт гуманізації освітнього процесу як чинника формування соціальної компетентності. Аналіз наукових праць засвідчує, що в сучасній педагогіці проблемі формування соціальної компетентності студентів приділено достатньо уваги, але проблема залишається актуальною.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розглянути поняття соціальної компетентності,

її складники, визначити необхідні умови формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти для становлення особистості і створення підґрунтя для успішної майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Питання особистісного розвитку студента, формування його готовності до майбутньої професійної діяльності, успішного існування у суспільстві мають бути пріоритетними в теорії і практиці освітньої діяльності закладів вищої освіти. Саме у виші здійснюється процес самовизначення молодого особистості, формується його життєва позиція і світогляд, формуються позиції міжособистісного спілкування і поведінки, відбувається безпосереднє занурення в суспільні відносини. Однією з провідних проблем сучасної вищої школи є побудова такої системи освітнього простору, яка б оптимально враховувала не тільки особливості професійного становлення фахівця, а й закономірності особистісного розвитку, формування соціально значущих компетенцій студента.

В енциклопедичній літературі компетентність визначено як сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності, а професійну компетентність – як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду діяльності [4, с. 677–678]. Соціальна компетентність – це поведінка, яка в конкретних соціальних ситуаціях призводить до позитивної чи негативної взаємодії викладача чи студента, соціального середовища і суспільства. Поняття соціальної компетентності визначає поведінку особистості і виражає в широкому сенсі адаптивне та ефективне функціонування людини в певних соціальних ситуаціях. Зазвичай соціальна компетентність людини є вираженням її міжособистісних стосунків та здібності до досягнення цілей. Іншими словами, соціальна компетентність – це мистецтво людського самовираження, якого людина навчається протягом усього його життя. Щоб успішно реалізувати себе в професійній діяльності, потрібно мобілізувати багато навичок. Соціальна компетентність складається з кількох категорій, а саме: прийняття соціальних цінностей, розвиток почуття особистої ідентичності, набуття міжособистісних навичок, навчання як регулювати особисту поведінку відповідно до суспільного очікування, планування та прийняття рішень, розвиток культурної компетентності [5, с. 48]. Всім цим складникам має приділятися увага під час навчального процесу.

За формування більшості компетенцій не можуть відповідати окремі дисципліни. Компоненти компетенцій формуються у процесі вивчення різних дисциплін, а також під час різних

форм практичної і самостійної роботи. На заняттях із різних предметів мають встановлюватися міжпредметні зв'язки, зв'язки різних аспектів дисципліни з суспільним і професійним життям, має реалізовуватись самостійний пошук вирішення навчальних проблем, проблемне навчання, що засноване на ускладненні міжпредметних проблем, включення багатосторонніх зв'язків між різними дисциплінами, комплексна взаємодія викладачів різних дисциплін. Це формує у студентів комплексне бачення проблем як виробничих, так і повсякденних, вчить різноплановим підходам до їх вирішення, що в свою чергу позитивно впливає на формування компетенції соціальної взаємодії і соціальної компетентності загалом.

Гуманізація освітнього процесу у вищій школі є тим аспектом, що сприяє розвитку компетенцій і компетентностей, формуванню особистості студентів, успішності особистості в усіх сферах життєдіяльності.

Принципи гуманізації освітнього процесу висвітлені в роботах С.У. Гончаренко. «Гуманізація освіти – один із нових соціально-педагогічних принципів, який відображає спрямованість розвитку освіти на гуманні стосунки в суспільстві як загальнолюдську цінність» [6, с. 156]. Гуманізацію освіти в загальному плані можна охарактеризувати як побудову стосунків учасників освітнього процесу на основі зміни стилю педагогічного спілкування – від авторитарного до демократичного, подолання маніпулювання свідомістю вихованців, практики нав'язування їм непорушних стереотипів мислення, догм, які не підлягають критиці. Гуманізація націлена на посилення тих положень педагогіки, які орієнтують на повагу до особистості вихованця, формування в нього самостійності, встановлення довіри між ним і вихователем. При цьому надзвичайно важливо враховувати духовний потенціал вихованця і залучати його до людської культури [6, с. 156–157].

Усі засоби забезпечення процесу гуманізації вищої освіти мають формувати і розвивати такі якості, як активність, відповідальність, самостійність, творчість, кмітливість, впевненість, здатність приймати рішення, здатність до самоосвіти, активізувати мотивацію до самоосвіти, вміння працювати в команді, правильно реагувати на критику, толерантність у відносинах, вміння правильно висловлювати свої думки, активізувати комунікативні навички, соціальну мобільність, навички роботи з мультимедіа. Засоби, за допомогою яких формують і розвивають вищезазначені якості, включають зацікавлення навчальними предметами та позанавчальними заходами, надання можливості вибору форм навчання і збільшення обсягу самостійної роботи, індивідуалізацію навантаження, залучення до виробничої, практичної діяльності, створення в про-

цесі навчального процесу проблемних ситуацій, запровадження ділових ігор, виконання творчих завдань, проектів, колективні методи роботи (мозковий штурм, круглий стіл, групові проекти, презентації, семінари, конференції).

Важливим аспектом гуманізації освіти є здійснення виховної роботи (культурно-розважальні клуби, профілактичні, інтелектуальні, просвітницькі заходи), за допомогою якої формуються патріотизм, громадянське усвідомлення, громадська активність, мобільність, толерантність, відповідальність, здатність до самовдосконалення, самостійність. Процес виховання – це система заходів, спрямованих на формування всебічної й гармонійно розвиненої особистості [7, с. 127]. Належно запроваджувана виховна робота створює сприятливі умови для становлення, розвитку студента як особистості і майбутнього фахівця, формування системи цінностей молодого людини, що сприяє полегшенню взаємодії в соціумі, професійному становленню.

Впливовим механізмом є виховання студентів за допомогою авторитету та особистих якостей викладача. Атмосфера діалогу, доброзичливості між викладачем і студентом зміцнює норми і цінності особистості, розвиває позитивні якості. Викладачі мають усвідомити свою роль як викладача-модератора, викладача-тьютора. Викладач-модератор реалізує свою діяльність на розкриття потенційних можливостей студента. Його головне завдання – організувати процес вільної комунікації, результатом якої буде здійснене прийняття рішення. Основними методами роботи викладача-модератора є ті, в основі яких спонукання студента до дії, організація дискусії, створення атмосфери співробітництва. Викладач має аналізувати інтереси, прагнення кожного учасника навчального процесу, застосовувати комунікативний підхід, він спирається на особливості кожної особистості, залежно від них обирає напрям своєї діяльності. Такі дії сприяють підвищенню креативності студентів, здатності приймати рішення під час самостійної діяльності, розвиток навичок роботи в команді, навичок публічної діяльності, високий рівень адаптивності, що позитивно впливає на формування соціальної компетентності і, як наслідок, на становлення професіонала.

Формування інформаційної культури, усвідомленого використання інформаційних технологій, прийняття особливостей віртуальної культури, засвоєння засобів обробки інформації є також важливими аспектами механізмів розвитку соціальної компетентності. Н.Г. Джинчарадзе зазначає, що інформаційна культура особистості «вміщує в себе багатоаспектні, взаємопов'язані елементи – інформаційний потенціал, інформаційний світогляд, інформаційний менталітет, інформаційно-орієнтаційну діяльність, мікро- та макроінфомодель,

інфопотребу та інші» [8, с. 32]. У процесі навчальної діяльності викладач має вчити студентів працювати з інформацією, оцінювати її якість, корисність, розуміти, як використовувати медіаресурси для інформаційної діяльності, вміння захищати інформацію, захищатися від інформації. Не останню роль у цьому процесі відіграє розвиток критичного мислення, вміння аналізувати, спираючись на здобуті знання і власний досвід; це уможливило раціональну оцінку інформації, інтерпретації її, обґрунтовані висновки, але разом із тим вміння брати до уваги альтернативні точки зору, визнання їх. Ці вміння значно підвищують ефективність взаємодії в групі, команді, суспільстві загалом.

Висновки і пропозиції. Усвідомлення проблем сучасної вищої школи дозволяє зробити висновок про необхідність побудови такої системи освітнього простору, яка б оптимально враховувала не тільки особливості професійного становлення фахівця, а й закономірності розвитку особистості, формування соціально значущих компетенцій студента.

Формування соціальної компетентності у закладі вищої освіти має бути важливим завданням в сучасному компетентнісному підході, оскільки високий рівень її сформованості є запорукою успішної самореалізації особистості у всіх сферах діяльності суспільства і умовою досягнення високого рівня у професійному розвитку. Саме досягнення високого рівня становлення особистості і професіонала є запорукою реалізації потреби індивіда в зміні і розвитку навколишнього світу.

Соціальна компетентність як інтегрована категорія, що містить соціальні знання, вміння, навички, засоби діяльності, соціально значущі якості особистості, необхідна для продуктивної професійної, суспільної, особистої діяльності. Для успішного формування соціальної компетентності студента вишу викладачеві потрібно брати до уваги міждисциплінарні зв'язки, інтегровану освітню діяльність, забезпечувати процес гума-

нізації освіти, запроваджувати якісну виховну роботу, усвідомити свою роль як викладача-модератора, формувати інформаційну культуру студента. Викладач має взяти на себе розробку і впровадження в навчальний процес нових методів проведення занять, організацію самостійної роботи, залучення студентів до дослідницької діяльності, що сприятиме створенню соціально успішної особистості.

Список використаної літератури:

1. Gedviliene G. Social Competence of Teachers and Students: The Case Study of Belgium and Lithuania. Kaunas : Vytautas Magnus University. Kaunas, 2012. 106 p.
2. Gresham F.M. Conceptual issues in the assessment of social competence in children / F. Gresham, P. Strain, M. Guralnick, H. Walker. *Children's Social Behavior: Development, Assessment, and Modification*. New York, NY : Academic Press, 1986. P. 143–179.
3. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union* – L 394/10. 2006. 9 p.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Kostelnik M.J. Guiding children's social development: Theory to practice. 4th ed. \ Kostelnik M.J., Whiren A.P., Soderman A.K., Stein L.C., Gregory K. New York : Delmar, 2002. 385 p.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
7. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
8. Джингчарадзе Н.Г. Інформаційна культура особи: формування та тенденції розвитку (соціально-філософський аналіз) : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Київ : Київський ун-т ім. Т. Шевченка, 1997. 452 с.

Lukatska Ya. Conditions for social competence formation of students in higher school

The research deals with the conditions for social competence formation of students in higher educational establishments. The author noted that the development of social competence is one of the key tasks of higher education because the concept of social competence is inextricably linked with the professional competence of the specialist, the mastering of this competence is impossible without the mastering of social skills, development of interrelated competences and social competence in general. The author analyses the acquired theoretical and practical base of Ukrainian and foreign scientists who have researched the topic; provides definitions of "competence", "social competence", "professional competence"; determines the categories of social competence. In the article the conditions are explained that teachers need to build during the learning process, which help to create and develop students' social competence, facilitate and improve it. These include the importance of interdisciplinary communication during the study of subjects, an integrated approach at each stage of studying; the need to introduce humanization in education to build new relationships between participants in the educational process, change the style of pedagogical communication, which contributes to the formation of qualities and skills necessary for the development of social competences; emphasized the importance of tutorial work as part of the process of humanization, which helps the formation of certain qualities and competences

of the student; attention is paid to the personality of the teacher and his role in the formation of social competence, established the type of teacher, the teacher-moderator, which plays an important role in the formation of the aforementioned competence; the necessity of forming the information culture of students and the general ability to work with information, the development of critical thinking, the ability to work in a group, which significantly influences the development of specialists, is explained, as well as the need for the teacher to create the development and implementation of new teaching methods in the educational process, the organization of individual studying, the involvement of students in research activities. These conditions are necessary for the formation of knowledge, skills, and competences that contribute to the creation of a socially successful personality and, as a consequence, a high-skilled professional.

Key words: *social competence, professional competence, humanization of education, interdisciplinary, educational work, teacher-moderator, information culture.*

УДК 378:373.091.12.011.3–051:71:007
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.2>

Н. М. Лупак

кандидат філологічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

КОНЦЕПЦІЯ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті висвітлено базові положення концепції формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології, яку стисло називаємо концепцією інтермедіальної комунікативної діяльності. З'ясовано, що інтермедіальність постає як специфічна форма взаємодії учасників художньої комунікації (майбутніх учителів мистецьких спеціальностей), яка охоплює обмін знаннями і естетичним досвідом, отриманим у результаті комунікації з мистецтвом і про мистецтво. Акцентовано на тому, що в умовах академічного навчання суб'єкти освітньої діяльності розширюють власний комунікативний потенціал шляхом долучення до художнього дискурсу, який, розгортаючись в арт-просторі, активно функціонує в просторі медіакультури, де різні види медіа презентують різні змісти повідомлень цифрового і нецифрового формату. Взятю до уваги напрацювання провідних фахівців у галузі мистецької освіти, зокрема ідею Л. Масол про впровадження предметно-інтегральної моделі загальної мистецької освіти та поліхудожнє виховання, яке передбачає формування у свідомості особистості цілісної художньої картини світу. Названо основні державні нормативні документи, на основі яких розроблено авторську концепцію. З'ясовано, що в системі професійної підготовки вчителів мистецтва, зокрема формуванні їхньої комунікативної компетентності, важливе місце займає проблема інтеграції художніх мов і комунікативних практик, у тому числі медійних, а також інтеграція різних точок зору учасників освітнього процесу з метою перетворення знань на продуктивну дію. Зазначено, що інтермедіальна комунікативна діяльність ґрунтується на засадах поліхудожнього розвитку особистості з урахуванням міждисциплінарного дискурсу і сучасного медіаконтексту. Наголошено, що готовність до поліхудожньої діяльності формується завдяки осмисленню багатоголосої природи мистецтва та зв'язків, які виникають під час міжмистецької взаємодії. Йдеться про інтермедіальність як онтологічну сутність мистецтва та інтермедіальну здатність особистості її (сутність) відчувати, пережити, перекласти, декодувати, інтерпретувати на основі фахових знань і комунікативних умінь. Визначено мету й завдання інтермедіальної комунікативної діяльності, названо її ознаки: інтегративна, синергетична, поліхудожня, синестезійна, модальна, медійна, метафорична, креативна. Вказано дидактичні принципи, на яких будується авторська концепція: взаємодії, гуманізації, цілісності, творчої активності, емоційності, наочності, рефлексивності.

Ключові слова: концепція, інтермедіальна комунікативна діяльність, майбутні вчителі мистецьких спеціальностей, поліхудожність, комунікативна компетентність, дидактичні принципи.

Постановка проблеми. Потреба суспільства в оновленні всієї системи освіти зумовлює перегляд концептуальних засад організації навчально-пізнавальної діяльності та управління нею з урахуванням індивідуальних, діалогічних і поліфонічних, реальних та віртуальних, вербальних і невербальних, цифрових і нецифрових форм комунікації. Обмін знаннями й естетичним досвідом, отриманим у результаті спілкування з мистецтвом і про мистецтво майбутніми вчителями мистецьких спеціальностей, зумовлює специфічну форму взаємодії – інтермедіальну, в якій суб'єкти освітньої діяльності, набуваючи фаховий досвід в умовах академічного навчання, розширюють власний комунікативний потенціал шляхом долучення до художнього дискурсу, який розгортається в арт-просторі, де різні види медіа презентують

різні змісти повідомлень цифрового і нецифрового формату. Художнє пізнання як процес багатоскладового занурення особистості в мистецтво передбачає проживання нею (сприйняття, інтерпретацію, рефлексію) художньої інформації та її «вживлення» в емоційну тканину художнього твору, в результаті чого виявляється цілісний художній образ – інтегрована сутність мистецтва, яка виразається поняттям «інтермедіальність».

Розгортання змісту концепту інтермедіальності в системі суджень утворює концепцію формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології, тобто концепцію інтермедіальної комунікативної діяльності.

Беремо до уваги напрацювання провідних фахівців у галузі мистецької освіти (О. Гайдамаки,

О. Комаровської, Л. Кондрацької, Л. Масол, Н. Миропольської, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Соколовой, О. Щолокової та ін.), які суголосні в тому, що «традиційний предметно-ізолюваний підхід до розгляду різновидів мистецтв як замкнених галузей нерідко призводить до обмеженості художнього мислення студентів, вузькості їх образно-асоціативних уявлень, недостатньої наукової і практичної компетенції» [7, с. 353]. З огляду на вищесказане, розглядаємо інтермедіальну комунікативну діяльність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей як таку, що ґрунтується на засадах поліхудожнього розвитку особистості з урахуванням міждисциплінарного дискурсу і сучасного медіаконтексту.

Спираємося на ідею Л. Масол про впровадження предметно-інтегральної моделі загальної мистецької освіти та розуміння поняття «поліхудожнє виховання», яке тлумачиться автором як «особистісно зорієнтоване планомірне залучення учнів до різних видів мистецтва в їх взаємодії, результатом якого є формування інтегральних естетичних властивостей особистості, поліхудожньої свідомості та здатності до поліхудожньої діяльності, в якій виявляється комплекс набутих естетичних компетентностей, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації та художньо-естетичного самовдосконалення» [5, с. 3].

Мета статті. Продовжуючи наукові пошуки, пов'язані з розширенням змісту предметно-інтегральної моделі загальної мистецької освіти, маємо намір запропонувати авторську концепцію інтермедіальної комунікативної діяльності, яку взято за основу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Концепція інтермедіальної комунікативної діяльності розроблена відповідно до законів України «Про освіту» (№ 2745-VIII від 06.06.2019 р.), «Про вищу освіту» (№ 2145-VIII від 05.09.2017 р.), «Про загальну середню освіту» (№ 651-XIV, підстава 2745-VIII від 09.08.2019 р.), положення «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (№ z0946-00 від 31.10.2017 р.), «Про комунікаційну стратегію МОН 2017 – 2020 рр. (№ 4/1 – 15), «Концепції НУШ», «Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (Л. Масол), «Методичних рекомендаціях щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу у 2018 – 2019 н. р. (№ 1/9 – 415). Вибудовуючи власну систему поглядів на досліджуване педагогічне явище, схилиємося до тлумачення терміна «концепція», окресленого з позиції наукового підходу, здійснене А. Кисельовою: «Концепція – це особлива уявна конструкція, створена з метою представлення і пояснення всієї сукупності та взаємозв'язків зна-

чимих елементів об'єкта та їх властивості. Вона пояснює їх реальний стан і прогнозує майбутній» [2, с. 188]. З огляду на вищесказане, пропонуємо опис базових положень концепції інтермедіальної комунікативної діяльності.

Варто наголосити, що готовність до поліхудожньої діяльності формується завдяки осмисленню багатоголосої природи мистецтва та зв'язків, які виникають під час міжмистецької взаємодії. Тобто йдеться про інтермедіальність як онтологічну сутність мистецтва та інтермедіальну здатність особистості (митця, реципієнта, комуніканта) її (сутність) відчутти, пережити, використати, перекласти, декодувати, інтерпретувати, передати на основі фахових знань і комунікативних умінь. Інтермедіальна комунікативна діяльність як важливий чинник художнього пізнання стає інноваційним напрямом мистецької діяльності, пріоритетним вектором дослідження текстів культури (цифрових і нецифрових), в основу якого закладені процеси декодування художньої інформації з метою пошуку в ній особистісного смислу.

Розробники змістових ліній мистецької освітньої галузі для нової української школи в контексті ідеї інтеграції наголошують на зміщенні акцентів (знання – пізнання, якість знань – якість мислення) у підходах до формування художнього пізнання особистості шляхом комплексного «занурення» в природу мистецтва, яке охоплює «прийняття» дитиною емоційно-інформаційних імпульсів, що надсилає мистецький твір, їх індивідуально-образне трактування та інтерпретацію, осмислення чуттєвого досвіду, що створює підґрунтя для формування особистісних цінностей і реалізації особистісно-розвивального потенціалу [3, с. 122]. Важливо враховувати ще і той факт, що роль і місце мистецької освіти нині можуть бути об'єктивно визначені лише з урахуванням логіки медіадискурсу, який розвивається в контексті інформаційно-цифрового технологічного укладу, охоплює міжмистецькі, міждисциплінарні, міжкультурні площини, наповнені семіотичним змістом художньої комунікації [4, с. 129].

В основу авторської концепції покладено базову ідею, згідно з якою формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей відбуватиметься більш ефективно, якщо буде здійснюватися на засадах інтермедіальної технології – інноваційної комунікативної діяльності, що інтегрує взаємодію суб'єктів комунікації, знакових систем (художніх мов) і різноформатні канали комунікації, а тактика реалізації процесу формування такої компетентності буде успішною, якщо розгортатиметься поетапно в умовах художньо-інтегративного середовища, динамізованого синергією комунікативної та мистецької діяльності, в якому розвиток

поліхудожнього мислення особистості відбувається паралельно з набуттям естетичного досвіду та розкриттям особистісних смислів.

Інтермедіальна комунікативна діяльність *інтегративна*, адже об'єднує інформаційний простір і медійний (з урахуванням тенденції переміщення інформаційного суспільства в простір медіа), поєднує велику кількість об'єктів (часових, просторових та просторово-часових структур) та суб'єктів (учасників академічної, художньої та медіакомунікації), *синергетична*, адже «запускає» механізми внутрішньої самоорганізації системи (групи) шляхом продуктивної творчої взаємодії суб'єктів із можливістю зворотного зв'язку для з'ясування ефекту комунікації, *поліхудожня*, бо здатна задовольнити потреби особистості в художньо-творчій самореалізації та духовно-естетичному вдосконаленні завдяки зверненню до художньо-образної мови мистецтва (музичного, образотворчого, хореографічного, театрального, екранного), *синестезійна* – внаслідок взаємодії природних аналізаторів людини (зорового, слухового, нюхового, тактильного, смакового), які активуються в результаті сприйняття та інтерпретації мистецьких творів і викликають сукупне резонансне захоплення, *модальна*, адже акумулює суб'єктивне ставлення мовців до змісту повідомлень та їх осмислену, інтуїтивну чи імпульсивну інтенцію (намір, прагнення) у спілкуванні, *медійна*, тому що розширює діапазон бачення людиною світу, використовуючи всі можливі інформаційні канали та вибудовуючи власну мережу зв'язків, *метафорична*, тому що спроможна розкривати сутність предметів і явищ шляхом переходу інтуїтивного осяяння у сферу раціональних понять, узгоджуючи найвіддаленіші асоціації, непоєднувані (здавалося б!) речі чи явища та, зберігаючи універсалізм, здатна бути носієм особливого індивідуального світосприйняття, *креативна* в здатності увиразнювати деталі, збуджувати чуттєвість до проблем, підживлючись емоціями і різноманітними враженнями, що виникають у вільному просторі відкритих думок.

На необхідності пошуку інноваційних освітніх стратегій, побудованих з урахуванням ідеї впровадження медіаосвітніх технологій на засадах гуманістичного освітнього підходу, які б навчили учнів/студентів мислити «інтермедіальними категоріями», наголошувала О. Дем'яненко. Авторка акцентувала на тому, що вивчення проблеми формування інтермедіального мислення студентів перебуває у площині апробацій сучасних освітніх технологій, кооперативного й колаборативного навчання [1].

Спільне походження теорії інтермедіальності та теорії медіа дає змогу значно розширити діапазон дискурсивних практик шляхом комбінування різних каналів художньої та масової комунікації. Безперечно, в освітньому середовищі

таке комбінування медійної інформації потребує умінь здійснювати аналіз медіатекстів із позицій семіотичного підходу, отже, виявлення знакової природи (мови знаків і символів) досліджуваних явищ. А. Палієнко вказував на необхідність долучення семіотичної теорії як педагогічної стратегії в оволодінні прийомами, алгоритмом декодування медіатексту, опису його змісту, асоціацій, синтаксичної будови, стилістичних особливостей мови тощо [6].

Підготовка майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійно-комунікативної діяльності передбачає активну взаємодію учасників освітнього процесу, які здійснюють інтермедіальний аналіз художнього тексту, опановуючи механізми смислотворення. Ми вважаємо необхідною педагогічною умовою формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей – створення міждисциплінарного художньо-інтегративного середовища, в якому мистецький дискурс поставатиме домінуючою формою педагогічної комунікації.

Спілкування з мистецтвом завдяки широкому спектру технічних можливостей (наявність комп'ютера, підключення до мереж, новітні цифрові технології, відповідні комп'ютерні програми тощо) створює платформу для «занурення» людини у віртуальну реальність, де події відбуваються за таким сценарієм, який вона накреслює сама. Бажання розширити діапазон своїх вражень (пізніше діапазон знань) спонукає кожного, хто спроможний інтелектуально й технічно комбінувати мистецький матеріал, до міжмистецьких художніх практик.

Мета інтермедіальної комунікативної діяльності полягає у формуванні комунікативної компетентності особистості, тобто здатності до взаємодії з іншими учасниками комунікації (в межах академічної групи, художнього та медіа-дискурсу), мистецькими артефактами як об'єктами художньої комунікації, авторами мистецьких творів (безпосередні та опосередковані контакти) як суб'єктами художньої комунікації, текстовою інформацією (цифрового і/або нецифрового формату), художніми образами, медіа (каналами зв'язку), власним внутрішнім (віртуальним) світом.

Загальна мета конкретизується в *завданнях*, вирішення яких задовольнятимуть основні комунікативні потреби, інтегруючи знання (знання законів комунікації), розуміння (розуміння суті та особливостей комунікативної взаємодії), прийняття (бажання долучатися до художньо-комунікативної діяльності): посилення усвідомлення ролі комунікативної взаємодії для комфортного існування в соціумі та професійної діяльності; підготовка майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до позитивного сприйняття художньої інформації та формування на цій основі запиту

на художню комунікацію; створення оптимальних організаційно-педагогічних умов (художньо-інтегративне середовище) для формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; збагачення особистісного емоційно-естетичного досвіду та посилення потреби ділитися цим досвідом з іншими; створення оновленого образу комунікативної діяльності в академічному середовищі як колективної форми пізнання художньої картини світу; художнє пізнання через сприймання мистецтва (кольору, звуків, пластичних форм, інтонації тощо) та формування на цій основі естетичної культури; інтеграція теоретичних знань і практичних умінь із фахових дисциплін майбутніх учителів мистецьких спеціальностей у комунікативну діяльність; спілкування рідною літературною мовою, збагачуючи її потенціал та можливості шляхом використання лексики (тезаурусу) інших знакових систем (художніх мов); долучення медійного ресурсу до художнього дискурсу з метою глибшого розуміння онтологічної сутності мистецтва та розширення діапазону комунікативних практик; створення власних текстів (усних, письмових, медійних) методом комбінування інформації, отриманої з усіх можливих ресурсів (наукового, публіцистичного, художнього, а також із преси, радіо, телебачення, інтернету тощо), тобто створення так званих «інформаційних міксів»; моделювання власної комунікативної стратегії залежно від мети і завдань педагогічної діяльності.

Вирішення вищеназваних завдань уможливить формування *умінь*: вступати в контакт і утримувати його; виступати публічно; розпочинати, вести і підтримувати бесіду, діалог, полілог; інтригувати аудиторію; застосовувати метафоричне мовлення; здійснювати поліхудожню діяльність; стисло фіксувати результати спілкування та аналізувати його з трьох сторін (перцептивної, комунікативної, інтерактивної); моделювати комунікативну ситуацію і прогнозувати її ефективність; чітко, логічно, виразно, емоційно висловлюватися; уважно вслухатися в мовлення співрозмовника, виявляючи емпатію і толерантне ставлення до нього (нерефлексивне слухання); регулювати власний психоемоційний стан із налаштуванням на успішну взаємодію; декодувати невербальну мову (міміку, позиції тіла, жести); удосконалювати техніку голосоутворення; вести інтерв'ю, ставити запитання; аргументувати і відстоювати власну позицію в спілкуванні; презентувати власні досягнення (вербально, невербально); аналізувати тексти (художні, нехудожні, цифрові, нецифрові); працювати з інформацією, перетворюючи її на яскраві візуальні, аудіальні, нюхові, тактильні, смакові асоціативні образи тощо. Також вирішення вищеназваних завдань уможливить формування *навичок*: міжособистісного лідерства

(мислення за принципом «виграв/виграв»); звернення до художніх мов різних мистецтв із метою увиразнення смислу повідомлень; ефективного спілкування (усного та писемного); стійкої настани на позитивну комунікацію; створення текстів (сторітеллінгу); колаборації (обмін досвідом у спілкуванні); створення візитівок, коментарів (до текстів, виступів), презентацій; спілкування в соціальних мережах.

Визначені основні комунікативні уміння й навички сприятимуть формуванню особистісних *рис* майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, як-от: комунікабельність, емоційність, ініціативність, організованість, пунктуальність, енергійність, колективізм, уважність, неординарність, сміливість, життєрадісність, щирість, стресостійкість тощо.

Авторська концепція інтермедіальної комунікативної діяльності базується на дидактичних принципах, сукупність яких цілісно відображає процес формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології, забезпечуючи комплексний підхід до його ефективної реалізації. Це принципи *взаємодії, гуманізації, цілісності, творчої активності, емоційності, наочності, рефлексивності*, які є носіями означеної концептуальної ідеї, що, своєю чергою, ставлять конкретні вимоги до організації освітнього процесу.

Сутність принципу *взаємодії* (взаємозв'язок, взаємозалежність елементів системи) виявляється у взаємозв'язках усіх компонентів комунікативної діяльності, які зазнають змін внаслідок сполучення, зіткнення, об'єднання. Процесуальний характер взаємодії пов'язаний із діями активних суб'єктів, що засвідчують різного роду взаємовпливи зі зміною їхніх станів, а також результативність дій.

Гуманістичний принцип містить у собі провідну ідею природовідповідності людини, що прагне до поглибленого самопізнання, самоактуалізації, естетичного ставлення до дійсності та ціннісного ставлення до себе та інших. Гуманістична спрямованість педагога виявляється в поважному ставленні до людської гідності та уважному ставленні до природи і мистецтва, що здатне відтворити будь-які порухи людської душі та враження від почутого, побаченого, відчутого.

Принцип *цілісності* передбачає узгодженість і спрямованість змісту мистецьких дисциплін, форм, методів, засобів інтермедіальної комунікативної діяльності на формування поліхудожнього мислення особистості, виявляє суть мистецтва як системи з особливим способом буття, що увиразнюється в художніх образах, виявляє універсальність художньої мови, зверненої до цілісної людської особистості. Поняття поліхудожності неможливо тлумачити поза розумінням цілісності мистецтва, єдності художньо-інформаційного простору. Принцип цілісності покладено в основу

створення оновленої системи художньо-естетичної освіти в Україні, зокрема інтегрованих курсів «Мистецтво» для загальноосвітніх навчальних закладів, зміст яких ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, аксіологічного, компетентнісного, інтегративного діяльнісного, підходів, що, своєю чергою, цілісно сприятимуть поліхудожньому розвитку учнів.

Принцип *творчої активності* передбачає здійснення комунікативних дій задля вдосконалення елементів мистецько-педагогічної діяльності, розвитку професіоналізму, оновлення його структурних елементів. Творча активність суб'єктів взаємодії, викликана інтересом і захопленням до спільної справи та ціннісним ставленням до інших, забезпечує динамічну платформу для спілкування і співпраці за законами партнерства, де домінують взаємоповага, відкритість, творчі пошуки, діалоги, що вибудовуються у просторі смислової рівноправності.

Принцип *емоційності* відображає сутність процесу художнього пізнання, пов'язаного з емоціями, враженнями, переживаннями, сумнівами, виявляється у способах розуміння емоційних станів інших людей у спілкуванні або в процесі сприйняття творів мистецтва через співпереживання.

Принцип *наочності* забезпечує поєднання конкретного та абстрактного в освітньому процесі, вважається одним із найважливіших принципів дидактики, так званім «Золотим правилом» (за визначенням Я. Коменського), адже виявляє логіку пізнання від чуттєвих форм відображення дійсності до абстрактно-логічних. Очевидним є той факт, що ефективність навчального процесу безпосередньо залежатиме від того, наскільки активно задіяні органи чуття людини в цьому процесі.

Принцип *наочності* тісно пов'язаний із використанням мультимедійних технологій, зокрема цифрових, що нині має багатоплатформний і наскрізний характер.

Принцип *рефлексивності* відповідає принципу людського мислення, спрямованого на осмислення своєї поведінки, вчинків, мотивів тощо, передбачає здатність розуміти, аналізувати, адекватно оцінювати власну діяльність; пов'язаний із самопізнанням й усвідомленням себе в контексті буття. Рефлексивне сприймання творів мистецтва дає змогу співвідносити особистісні психічні стани зі станами природи, інших людей, які відтворені в художніх образах.

Висновки і пропозиції. Отже, концепція інтермедіальної комунікативної діяльності спрямована

на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, яка, насамперед, виявляється у здатності до взаємодії з іншими учасниками комунікації, мистецькими артефактами, авторами мистецьких творів як суб'єктів художньої комунікації, текстами цифрового і нецифрового формату, художніми образами, каналами комунікації (медіа), власним внутрішнім (віртуальним) світом. Вважаємо, що необхідною умовою ефективності процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології є дотримання таких дидактичних принципів: взаємодії, гуманізації, цілісності, творчої активності, емоційності, наочності, рефлексивності. Зазначені принципи є носіями авторської концепції інтермедіальної комунікативної діяльності. Подальші дослідження стосуватимуться розроблення дидактичного і науково-методичного забезпечення процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей з урахуванням концепції інтермедіальної комунікативної діяльності.

Список використаної літератури:

1. Дем'яненко О.О. Формування інтермедіального мислення студентів – майбутніх філологів: теорія та освітні стратегії. *Science Review*. 2018. Вип. 3(10). Т. 6. С. 42–46.
2. Киселева А.А. Продуктивна комунікація. Лінгвістика результативності. Харків : изд-во «Гуманитарный центр», 2016. 204 с.
3. Комаровська О.А. Мистецтво в новій українській школі: що змінилося? Початкова освіта: методичні рекомендації. Київ : УОБЦ «Оріон», 2018. 160 с.
4. Лупак Н.М. Інтермедіальні технології в системі мистецької освіти як педагогічна інновація. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. LXXXIV (2). С. 127–132.
5. Масол Л.М. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів (теоретичні підходи й експериментальний досвід). *Мистецтво та освіта*. 2009. Вип. 2. С. 2–8.
6. Палієнко А.М. Концептуальні основи семіотичного аналізу медіа тексту. *Наукові праці Дон НТУ*. Сер.: Педагогіка, психологія і соціологія. 2013. Вип. 1 (13). С. 111–119.
7. Соколова О.В. Художня інтеграція в контексті розвитку особистості. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 353–358.

Lupak N. Conception of intermedial communication activity in the system of vocational training of future teachers of artistic specialties

The article describes basic provisions of the conception of formation of communicative competence of future teachers of artistic specialties on the basis of intermedial technology, which is called the conception of intermedial communication activity. It has been found that intermediality emerges as a specific form of interaction between participants in artistic communication (future teachers of artistic specialties), that includes exchange of knowledge and aesthetic experience gained through communication with art and about art. It has been emphasized that in the conditions of academic training, the subjects of educational activity expand their communication potential by engaging in artistic discourse, which, while unfolding in the art space, actively functions in the space of media culture, where different types of media present different contents of messages of digital and non-digital format. It has been taken into account the works of leading experts in the field of art education, in particular the idea of L. Masol on the introduction of a subject-integral model of general artistic education and polyart education that involves the formation in the personality's mind of a holistic artistic picture of the world. It has been named the main state normative documents, on the basis of which the author's conception has been developed. It has been found that the problem of the integration of artistic languages and communicative practices, including media, and the integration of different points of view of the educational process participants in order to transform knowledge into productive action, occupies an important place in the system of vocational training of art teachers, in particular the formation of their communicative competence. It has been mentioned that intermedial communicative activity is based on the foundations of polyart development of personality, taking into account interdisciplinary discourse and modern media context. It has been emphasized that readiness to polyart activity can be formed due to comprehending the polyphonic nature of art and relations that arise during inter-artistic interactions. It is about intermediality as the ontological essence of art and the intermedial capacity of the individual to perceive it (the essence), experience, translate, decode, interpret them on the basis of professional knowledge and communicative skills. The purpose and tasks of the intermedial communicative activity have been defined and named its signs: integrative, synergetic, polyart, synesthesial, modal, media, metaphorical, creative. The didactic principles on which the author's conception is based have been stated: interaction, humanization, integrity, creative activity, emotionality, clarity, reflexivity.

Key words: *conception, intermedial communicative activity, future teachers of artistic specialties, polyart, communicative competence, didactic principles.*

УДК 378:002.4

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.3>**Є. В. Луценко**аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФАСИЛІТАТОРСЬКОЇ ФУНКЦІЇ

У статті розкрито психолого-педагогічні засади підготовки майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності. Виділено здатності менеджера визначати сильні і слабкі сторони особистості кожного члена групи, його особливості сприйняття інформації. Для забезпечення найвищої ефективності розвитку виділених здатностей у майбутніх менеджерів необхідно врахувати їхні індивідуальні психодинамічні особливості. Показано, що з позицій сучасного клієнтоорієнтованого підходу виявлення емпатії, позитивних емоцій, щирості в роботі менеджера є показниками успішної міжособистісної та групової взаємодії. У процесі формування здатності майбутнього менеджера реалізовувати фасилітаторську функцію, під час вивчення фахових дисциплін викладачі мають акцентувати увагу студентів на ідентифікації емоцій за власним фізичним та психологічним станом, використовувати емоційні стани для сприяння вирішенню проблем та творчих завдань, сприймати причини та наслідки переживань, керувати як власними емоціями, так і емоціями інших. Для цього необхідне створення особливого освітнього середовища, насиченого інтенсивною тренінговою груповою роботою студентів, використанням специфічних методів фасилітатора, навчанням у контексті майбутньої професії. Показано, що, знаючи психологічні особливості особистості, психологічні теорії інтелекту та емоційного інтелекту, володіючи здатностями застосувати їх у різноманітних контекстних ситуаціях, майбутній менеджер зможе ефективніше здійснювати свою професійну діяльність, пов'язану з реалізацією фасилітаторської функції. Якщо менеджер знає власну особистість, домінуючу форму інтелекту, притаманну йому і членам команди, з якою він працює, знає і вміє застосувати засоби впливу на особистості членів команди, на групову роботу загалом, він зможе підтримувати стійкий баланс інтересів членів команди, запобігати конфліктам і забезпечувати ефективну діяльність команди.

Ключові слова: фасилітаторська функція менеджера, теорія множинного інтелекту, емоційний інтелект, психологічні особливості особистості, міжособистісна взаємодія, здатність.

Постановка проблеми. Конкурентоздатність сучасного менеджера визначається домінуванням соціально-психологічних, особистісних компонентів діяльності, його здатностями здійснювати безперервну ефективну комунікацію, зворотний зв'язок, працювати в умовах невизначеності зі значними масивами інформації, реалізувати комплекс функцій менеджера. Разом із тим дедалі більшого значення набуває фасилітаторська функція менеджера. За цих умов важливим є усвідомлення розуміння і врахування у процесі підготовки майбутніх менеджерів психологічних особливостей особистості, психічних процесів та психології особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти підготовки майбутніх менеджерів досліджено в працях вітчизняних вчених С. Моргунової, О. Пшеничної, О. Романовського, Л. Сатановської, Л. Служинської, М. Чеботарьова тощо. Зміст та реалізацію функцій менеджера висвітлено в класичних працях Д. Габарро, П. Друкера, Т. Котарбінського, Д. Коттера, Г. Мінцберга, Г. Нікіфорова, А. Файоля та інших. У рамках компетентнісного підходу розроблено державний стандарт підготовки менеджерів

у закладах вищої освіти, а на його основі – низку освітньо-професійних програм цієї підготовки.

Створено надійне психолого-педагогічне підґрунтя для проведення досліджень у царині професійної підготовки фахівців-фасилітаторів. Розроблена теорія множинного інтелекту Х. Гарднера, в рамках якої виділена структура інтелекту у вигляді восьми форм, показана необхідність під час аналізу діяльності особистості, зокрема навчальної і професійної, враховувати домінування однієї з цих форм. Психологами І. Андреєвою, Д. Гоулманом, Дж. Майером, Д. Карузо, П. Люсіним, П. Селовой та ін. виділено новий тип інтелекту – емоційний інтелект, обґрунтовано його значення і розроблено методики його вимірювання. В аспекті фасилітації Д. Уейн дослідив психологічні основи фасилітації та психологічні особливості діяльності фасилітатора [15]. Інтенсивні дослідження фасилітації проводять вітчизняні психологи. О. Кондрашихіна висвітлює етапи, динаміку фасилітації, розробила систему формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх психологів [9], З. Адамська розглянула культурологічну парадигму як методологічну основу розвитку фасилітативних

здібностей майбутнього психолога [1]., О. Галицан, Г. Трухан, Т. Сорочан та ін. дослідили місце та роль педагогічної фасилітації в професійній діяльності сучасного вчителя та післядипломній освіті вчителів [4; 12; 14]. Н. Волкова та А. Степанова розглянули рольову позицію сучасного викладача вишу як фасилітатора [3], тоді як І. Литвин довела, що творчість є однією із педагогічних умов фасилітативної діяльності соціального педагога [10].

Проте в цих дослідженнях психолого-педагогічні засади підготовки майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності не розглядалися.

Отже, незважаючи на інтенсивні дослідження науковців, проблема обґрунтування психолого-педагогічних засад підготовки майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності не знайшла належного вирішення в теорії і методиці професійного навчання.

Метою статті є обґрунтування психолого-педагогічних засад підготовки майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. У професійній діяльності менеджера важливе значення відіграє комунікація, міжособистісна взаємодія. Особливо ці чинники важливі в роботі команди, групи. Тому висвітлення психолого-педагогічних засад підготовки майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції важливе як із погляду ефективної діяльності менеджера, так і з погляду його професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Майбутній менеджер, який покликаний ефективно реалізувати фасилітаторську функцію, під час комунікації, інформаційної взаємодії з учасниками групи має володіти здатностями визначати сильні і слабкі сторони особистості кожного члена групи, його особливості сприйняття інформації. У Стандарті вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 073 «Менеджмент» передбачено формування низки здатностей, які пов'язані з психолого-педагогічною підготовкою майбутніх менеджерів. До них належать: здатність управляти організацією та її підрозділами через реалізацію функцій менеджменту; здатність працювати в команді та налагоджувати міжособистісну взаємодію під час вирішення професійних завдань; здатність вибирати та використовувати сучасний інструментарій менеджменту; здатність оцінювати виконувані роботи, забезпечувати їхню якість та мотивувати персонал організації; здатність створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління; розуміти принципи психології та використовувати їх у професійній діяльності; здатність формувати та демонструвати лідерські якості та поведінкові навички [13].

Для забезпечення найвищої ефективності розвитку виділених здатностей у майбутніх мене-

джерів необхідно врахувати їхні індивідуальні психодинамічні особливості, адже навчальна діяльність менеджера за своїм змістом становить собою один із видів процесу пізнання, за допомогою якого набувається, трансформується і зберігається навчальна інформація. У цьому процесі задіяні найвищі психічні процеси студента (відчуття, сприймання, увага, уявлення, пам'ять, мислення тощо), які використовуються ним, щоб здійснити підготовку до майбутньої професійної діяльності [11, с. 139].

Формування виділених здатностей забезпечується вивченням комплексу дисциплін професійної підготовки майбутніх менеджерів. У контексті теми статті розглянемо можливості у цьому плані дисциплін «Психологія», «Управління персоналом», «Організаційна поведінка» та інших фахових дисциплін.

У рамках дисципліни «Психологія» особливо важливими в контексті формування виділених здатностей є вивчення психічних процесів (відчуття, сприймання, мислення, пам'ять, уява, почуття та емоції, увага) та психології особистості (діяльність як форма активності особистості, темперамент, характер, здібності, воляова активність особистості, спілкування, психологія міжособистісних стосунків) [7; 8]. Важливим є вивчення цих питань у контексті професійної діяльності менеджера-фасилітатора. Особливе значення має вивчення гуманістичної психології К. Роджерса, яка стала основою сучасного клієнтоорієнтованого підходу. З позицій цього підходу виявлення емпатії, позитивних емоцій, щирості в роботі менеджера є показниками успішної міжособистісної та групової взаємодії. Д. Уейн зазначає, що ці характеристики разом з обізнаністю щодо індивідуальних типів особистості та стилів поведінки мають виняткове значення для успішного фасилітатора [15].

До психолого-педагогічних основ підготовки майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності належать психологічні теорії множинного інтелекту Х. Гарднера [5] та емоційного інтелекту Д. Гоулмана, Дж. Маєра та П. Саловея [6; 16].

Згідно з теорією множинного інтелекту Х. Гарднера, у структурі інтелекту виділяються такі його форми: вербально-лінгвістичний, логіко-математичний, візуально-просторовий, тілесно-кінестетичний, музично-ритмічний, внутрішньоособистісний, міжособистісний та натуралістичний.

Покажемо застосування теорії множинного інтелекту до роботи менеджера, яка ґрунтується на міжособистісній та груповій взаємодії.

У разі наявності в групі особистостей із *вербально-лінгвістичною формою вираження інтелекту* необхідно забезпечити показ інформації у письмовому вигляді з фіксацією основних положень виступів членів групи.

Наявність *логіко-математичної форми вираження інтелекту* у членів групи передбачає структурування інформації та встановлення зв'язків між її частинами.

Візуально-просторова форма вираження інтелекту передбачає візуалізацію інформації у вигляді зображень і малюнків.

Домінування *тілесно-кінестетичної форми вираження інтелекту* в окремих членів групи зумовлює застосування рухомих, динамічних видів групової діяльності.

Для учасників групи з *музично-ритмічною формою інтелекту* не можна забезпечити домінування саме такого типу діяльності, але супровід роботи групи тихою, ненав'язливою музикою, використання такої музики під час перерв безумно покращить продуктивність діяльності цих членів групи.

Як підкреслює Х. Гарднер, у людей із домінуванням *внутрішньоособистісної форми інтелекту* чітко виражена зосередженість на власному внутрішньому світі, їм притаманна рефлексійність та самовмотивованість. Тому таким членам групи можна доручати попереднє збирання інформації, різні види самостійної роботи з подальшим поданням результатів перед групою.

Члени групи з *міжособистісною формою вираження інтелекту* володіють емпатією, тому вони чутливі до настроїв і взаємовідносин членів групи, а отже, можуть впливати на ці настрої і діяльність групи загалом. І в цьому вони є помічниками менеджера-фасилітатора за наявності в групі конфліктів та проблемних моментів у відносинах членів групи.

Наявність у членів групи *натуралістичної форми інтелекту* означає необхідність створення комфортного середовища, в якому перебуває група. Саме за таких умов, в гармонії з оточенням, їх діяльність буде максимально ефективною.

Теорія емоційного інтелекту Дж. Майєра, П. Саловея та Д. Карузо стверджує, що для успішності людини в житті замало високого коефіцієнта інтелекту (IQ), людині необхідно володіти здатностями розпізнавати і розуміти емоції, спрямовувати своє мислення залежно від емоційних станів та управляти емоціями [16]. У рамках цієї теорії О. Верітова визначає емоційний інтелект викладачів закладів вищої освіти як особливу форму організації індивідуального емоційного досвіду викладача, яка реалізується у процесі науково-педагогічної діяльності у вигляді комплексу здатностей до розпізнавання і розуміння як власних емоцій, так і емоцій студентів і колег-викладачів та управління ними [2, с. 52].

У процесі формування здатності майбутнього менеджера реалізовувати фасилітаторську функцію під час вивчення фахових дисциплін викладачі мають акцентувати увагу студентів на ідентифікації емоцій за власним фізичним та психологічним станом, використовувати емоційні стани для

сприяння вирішенню проблем та творчих завдань, сприймати причини та наслідки переживань, керувати як власними емоціями, так і емоціями інших. Для цього необхідно створити особливе освітнє середовище, насичене інтенсивною тренінговою груповою роботою студентів, використанням специфічних методів фасилітатора, навчанням у контексті майбутньої професії. Фактично викладачі самі мають ефективно виконувати роль фасилітатора, організовуючи групову роботу студентів, застосовуючи інтерактивні методи навчання, націлюючи студентів на активність і самостійність, прищеплюючи їм уміння володіти собою, позитивно впливати на командну роботу, усвідомлено застосовувати методи фасилітації. Особливого значення в такому освітньому середовищі набуває застосування під час вивчення фахових навчальних дисциплін системи ситуацій, націлених на розвиток у студентів здатності самостійно опанувати новий досвід, аналізувати свою діяльність, приймати рішення, наближені до реальної професійної діяльності. У структуру ситуації вводиться спеціально організована рефлексивна діяльність, в результаті якої відбувається зміна керуючих цінностей і стратегій професійної поведінки майбутніх менеджерів. Організація таких ситуацій вимагає від викладача володіння не тільки теоретичними знаннями, а й практичними зразками ефективної професійної поведінки, рефлексією, освоєнням ролей експерта, «тренера», консультанта, фасилітатора, високої особистісно-професійної готовності до активної взаємодії зі студентами.

Отже, знаючи психологічні особливості особистості, психологічні теорії інтелекту та емоційного інтелекту, володіючи здатностями застосовувати їх у різноманітних контекстних ситуаціях, майбутній менеджер зможе більш ефективно здійснювати свою професійну діяльність, пов'язану з реалізацією фасилітаторської функції. Якщо менеджер знає власну особистість, домінуючу форму інтелекту, притаманну йому і членам команди, з якою він працює, знає і вміє застосувати засоби впливу на особистості членів команди, групову роботу загалом, він зможе підтримувати стійкий баланс інтересів членів команди, запобігати конфліктам і забезпечувати ефективну діяльність команди. Врешті-решт, саме в цьому полягає мета діяльності менеджера-фасилітатора.

Висновки і пропозиції. Виділено здатності менеджера визначати сильні і слабкі сторони особистості кожного члена групи, його особливості сприйняття інформації. Для забезпечення найвищої ефективності розвитку виділених здатностей у майбутніх менеджерів необхідно врахувати їхні індивідуальні психодинамічні особливості. У навчальній діяльності задіяні найвищі психічні процеси студента (відчуття, сприймання, увага, уявлення, пам'ять, мислення тощо), які

використовуються ним, щоб здійснити підготовку до майбутньої професійної діяльності. Тому вивчення психічних процесів та психології особистості є важливим у контексті професійної діяльності менеджера-фасилітатора. Показано, що з позицій сучасного клієнтоорієнтованого підходу виявлення емпатії, позитивних емоцій, щирості в роботі менеджера є показниками успішної міжособистісної та групової взаємодії. Знаючи психологічні особливості особистості, психологічні теорії інтелекту та емоційного інтелекту, володіючи здатностями застосовувати їх у різноманітних контекстних ситуаціях, майбутній менеджер зможе ефективніше здійснювати свою професійну діяльність, пов'язану з реалізацією фасилітаторської функції. Якщо менеджер знає власну особистість, домінуючу форму інтелекту, притаманну йому і членам команди, з якою він працює, знає і вміє застосувати засоби впливу на особистості членів команди, на групову роботу загалом, він зможе підтримувати стійкий баланс інтересів членів команди, запобігати конфліктам і забезпечувати ефективну діяльність команди.

Основні напрями продовження дослідження ми вбачаємо в обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності з урахуванням психолого-педагогічних засад цієї підготовки.

Список використаної літератури:

1. Адамська З.М. Культурологічна парадигма як методологічна основа розвитку фасилітативних здібностей майбутнього психолога. *Психологія особистості*. 2017. № 1. С. 51–59. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Po_2017_1_9.
2. Верітова О.С. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Класичний приватний університет, Запоріжжя. 2019. 237 с.
3. Волкова Н.П., Степанова А.А. Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2018. № 1 (15). С. 228–234.
4. Галицян О.А. Місце та роль педагогічної фасилітації в професійній діяльності сучасного вчителя. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського* / головний редактор А.М. Богуш. Одеса, 2008. Вип. 10-11. С. 100–103.
5. Гарднер Г. Структура розуму: теорія множинного інтелекту. Москва : Вільямс, 2007. 512 с.
6. Гоулман Д. Емоціональний інтелект. Чому он может значить больше, чем IQ. Москва : «МИФ», 1995. 334 с.
7. Загальна психологія / За ред. академіка С.Д. Максименка. Підручник. 2-ге вид. Вінниця : Нова Книга, 2004. 704 с.
8. Загальна психологія / Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Підручник. Київ : Каравела, 2019. 464 с.
9. Кондрашихіна О.О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 19 с.
10. Литвин І.М. Творчість як одна із педагогічних умов фасилітативної діяльності соціального педагога. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. № 24 (317). С. 63–67.
11. Синявський В.В., Сергєєнкова О.П. Психологічний словник. / За ред. Н.А. Побірченко. Київ : Наук. світ, 2007. 274 с.
12. Сорочан Т.М. Фасилітація – нова функція післядипломної педагогічної освіти. *Освіта на Луганщині*. 2004. № 2 (21). С. 8–11.
13. 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>.
14. Трухан Г.В. Фасилітативні вміння сучасного вчителя: суть, структура, місце в системі педагогічної фасилітації. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 47. С. 146–156.
15. Уейн Девід. Фасилітація – більше, ніж методи. URL: <http://humantime.com.ua/blog/fasilitatsiya-bilshe-nij-metodi-devid-ueyn>.
16. Mayer J.D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. N.Y. 1993. P. 433–442.

Lutsenko Ye. Training of future managers in facilitation: psychological and pedagogical background

Psychological and pedagogical principles of training future managers for facilitation in their professional activity are covered in the article. The ability of managers to identify strengths and weaknesses of each member of the group, their individual features in information perception are highlighted. In order to ensure efficient development of future managers' abilities, it is necessary to take into account their individual psychodynamic features. Modern client-oriented approach shows that managers' empathy, positive emotions, sincerity in their work are seen as indicators of successful interpersonal and group interaction. In the process of forming

the ability of the future managers to perform their facilitator function, in the study of professional disciplines, teachers should focus the attention of students on emotions, physical and psychological state. They should take advantage of emotional states to help solve problems and creative tasks, teach to control their own emotions and those of others. This requires the creation of a special educational environment, intensive students' group work, application of specific facilitation methods, training in professional environment. It is shown that knowledge of personality traits, understanding of psychological theories of multiple intelligence and emotional intelligence, the ability to apply them in a variety of contextual situations, contributes to future managers' efficiency in professional activities related to the implementation of their facilitation function. Managers with self-conception of their own personality, aware of a dominant form of intelligence inherent in them and members of their team, know how to influence team members and their performance, teamwork in general. Thus, they are able to maintain a stable balance of interests of their team members, prevent conflicts and ensure effective team work.

Key words: *manager's facilitation function, theory of multiple intelligence, emotional intelligence, personality traits, interpersonal interaction, ability.*

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НГУ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Фізична підготовка представляє собою органічну частину загальнолюдської культури, її особлива самостійна галузь спрямована на оздоровлення людини та розвиток її фізичних якостей. У військово-виховних закладах вищої освіти фізична підготовка виступає як необхідна частина способу життя курсанта, тому що є засобом задоволення життєво необхідних потреб у руховій діяльності, крім того, фізична культура сприяє гармонійному розвитку курсанта, фізичного вдосконалення й відображає певний ступінь фізичного розвитку курсанта, його рухових вмінь і навичок, дає йому змогу найбільш повно реалізувати свої можливості.

Свої освітні й розвиваючі функції фізична підготовка у військовому закладі вищої освіти найбільш повно здійснює в цілеспрямованому педагогічному процесі фізичного виховання. Розвиток науково-технічного прогресу призвів до значного збільшення навчальної інформації для курсанта, а ця обставина – до збільшення психоемоційного й фізичного навантаження на курсанта. У зв'язку із цим підвищується значення фізичної підготовленості курсантів, чия навчально-виховна діяльність в умовах сучасного науково-технічного прогресу має особливе значення. Важливим завданням є визначення критеріїв для оцінки рівня сформованості професійної компетентності в процесі фізичної підготовки з метою формування основних фізичних якостей та військово-прикладних навичок. Кожен критерій передбачає наявність конкретних показників, які можна оцінити, що дадуть змогу оцінити сформованість професійної компетентності.

Стаття присвячена розкриттю критеріїв та рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ в процесі фізичної підготовки. Нами визначені та обґрунтовані такі критерії сформованості професійної компетентності в процесі фізичної підготовки: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, фізичний. Визначено три рівні сформованості професійної компетентності: високий, середній, низький.

Ключові слова: критерії, показники, рівні, професійна компетентність, фізична підготовка.

Постановка проблеми. Оцінка рівня сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ в процесі фізичної підготовки вимагає чітких відповідних критеріїв та показників. Оцінка ефективності навчального процесу здійснюється відповідно до положень відпрацьованими в теорії ефективності цілеспрямованих процесів.

Діагностування сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ – це розпізнання та вивчення їхніх істотних ознак, форм вираження як реалізованих цілей зазначеного процесу. Критеріями сформованості професійної компетентності є ознаки, на основі яких можна робити висновок про рівні цієї сформованості, оцінити результати впливу різноманітних засобів [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика оцінки ефективності навчального процесу, вибір методів, форм контролю, розробка критеріїв відображені в навчальній літературі та роботах вітчизняних і зарубіжних науковців: О. Вишневської, В. Черевка, П. Образцова, А. Уман, В. Пашута, В. Гащука, І. Криворучка, М. Мацішиної, Дж. Рассела, О. Торічного, О. Миро-

польської та ін. Стосовно оцінки ефективності навчального процесу з фізичної підготовки, в розвиток цього напрямку зробили внесок такі науковці: Л. Матвеев, А. Новиков, Н. Зубалій, О. Овчарук, Г. Кротов, Т. Круцевич, М. Рипа, Ю. Железняк, Б. Ашмарин, І. Тюх, В. Майер, А. Харченко, Ж. Холодов, О. Худолій та ін. Варто виділити характеристики, які визначають якість навчального процесу як об'єкта дослідження. До основних із них належать результативність, оперативність, ресурсомісткість. Відповідно до нашого дослідження ми розглядаємо результативність як основну властивість навчального процесу. Поняття «ефективність» трактується як властивість певного процесу, яка зумовлена його якістю та кількістю засобів, що беруть участь у процесі, а також конкретною ситуацією. Ефективність уможливорює виконання певного завдання, характеризується певним співвідношенням між отримуваним сумарним ефектом та сумарними витратами на створення та використання засобів, що беруть участь у процесі, його організацію та здійснення. Ефективність – це відносна характеристика, яка

відображує результативність навчального процесу, що зумовлена відношенням результату до витрат. Щодо нашого дослідження зауважимо, що в ефективність навчального процесу входить формування професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ, відповідність поставлених цілей отриманим результатам навчання. Вона оцінюється сукупністю нарощених здібностей, досягнутих обраним способом організації навчального процесу. Ефективність навчального процесу, як правило, характеризується збільшенням результатів за контрольний проміжок часу. Якість навчального процесу визначається рівнем досягнення цих результатів щодо чинних вимог.

Сутність поняття «критерій» відповідно до довідкової літератури – це мірило, вимоги, випробування для визначення оцінки, предмета, явища, ознака, взята за основу класифікація. Поняття «показник» трактується як свідчення, доказ, ознака чогось, переважно у множині – наочне вираження досягнень у цифрах або графічно. Він дає змогу виявити, на якій стадії формування професійних компетентностей знаходиться курсант. Критерій також дає змогу оцінити рівень сформованості професійних компетентностей курсанта за окремими показниками, оцінити рівень його самовиховання та здатності до самооцінки.

Критерії показують ефективність та якість освітнього процесу, залежність результату від часу. Визначення критеріїв є дуже важливою проблемою для формування професійних компетентностей офіцерів Національної гвардії України та особистості загалом із метою формування певних якостей. Критерій, за яким визначають компетентність, має бути розгорнутим, поєднувати дрібні одиниці виміру, які дають змогу відрізнити один рівень сформованості якості від іншого. Такими одиницями є показники. Показники – це характеристики досліджуваного об'єкта, які опосередковують зв'язок між його характеристиками, за якими ми спостерігаємо та не спостерігаємо між об'єктом та суб'єктом пізнання. Саме показник і є вимірювачем критерію. Один критерій може мати кілька показників [1].

П. Городов вважає критерієм показник, на підставі якого можна говорити про ефективність навчання та виховання взагалі та того чи іншого педагогічного засобу і прийому впливу зокрема [2, с. 43].

Ю. Бабанський пропонує визначити ефективність навчально-виховного процесу за кількома критеріями, головними з яких він вважає якість розв'язання освітніх завдань, витрати часу в навчально-виховному процесі [3, с. 12].

Усі критерії відображають якість та ефективність освітнього процесу, пов'язані з раціональним розв'язанням навчально-виховних завдань, показують залежність від часу, вказують на відпо-

відність результату поставленій меті професійної підготовки офіцера.

Критерії мають бути простими та доступними для використання та розуміння, охоплювати всі елементи структури явища, що вивчається, давати змогу оцінювати рівні розвитку процесу, що вивчається, за допомогою критеріїв мають встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваної системи, вони мають бути розкриті через низку специфічних ознак, які відбивають всі структурні компоненти професійної компетентності.

У процесі визначення критеріїв необхідно дотримуватися певних вимог, що висувуються до педагогічних досліджень: об'єктивність і цілісність; ефективність, надійність і висока ймовірність, спрямованість.

Мета статті – визначення рівнів для діагностики та прогнозування сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ в процесі фізичної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Розробляючи критерії та показники сформованості професійної компетентності офіцерів Національної гвардії України, ми вважаємо, що об'єктивною основою критеріїв є практичні справи та вчинки курсантів, а суб'єктивною складовою частиною є мотиви цієї діяльності, в яких розкривається суспільно значущий зміст професійної діяльності.

Аналіз процесу формування професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ в процесі фізичної підготовки, а також наукової літератури дає змогу виділити такі критерії, показники та рівні для оцінки його ефективності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, фізичний.

Мотиваційно-ціннісний критерій представлений показниками, що характеризується потребою, прагненням майбутніх офіцерів до оволодіння професійної компетентності, усвідомлення значущості саморозвитку та самовдосконалення, а також вираженістю професійних пізнавальних мотивів в процесі навчання у військовому навчальному закладі.

Розкриємо сутність кожного рівня мотиваційно-ціннісного критерію:

- високий рівень передбачає наявність у майбутніх офіцерів явних професійних та пізнавальних мотивів до навчання та занять на різних формах фізичної підготовки, прагнення до самовдосконалення;

- середній рівень характеризується достатнім рівнем розвитку професійних та пізнавальних мотивів;

- низький рівень відповідає слабкому розвитку професійних та пізнавальних мотивів, фізичний розвиток та вдосконалення відбувається тільки під керівництвом викладача чи командира;

- критичний рівень характеризується відсутністю пізнавальної та професійної активності.

Проводячи аналіз публікацій та навчальної літератури [4–7], робимо висновок, що автори зазначають важливість проблеми мотивації, активності майбутніх офіцерів у навчальному процесі, а також питання ціннісного характеру. Це пов'язано з тим, що основу фізичної підготовки становить фізичне тренування, в процесі якого майбутні офіцери та викладач взаємодіють посередньо. В цих умовах рівень мотивації є основним вирішальним фактором, що впливає на результативність навчального процесу.

При оцінюванні мотиваційної та ціннісної складової частини майбутніх офіцерів у військовому навчальному закладі доцільно визначати самооцінку професійної діяльності та мотиви пізнавальної діяльності, що буде виражено в балах, виставлених відповідно до суб'єктивної значимості цінностей, цілей пізнавальної та професійної діяльності. Обробка отриманих результатів відбувається шляхом підрахунку та порівняння середніх балів, що відображають враженість розглянутих мотивів по контрольних групах.

Складником процесу формування професійної компетентності майбутніх офіцерів є теоретична та методична підготовка, що забезпечує формування в них знань, а також методичних умінь та навичок.

Оцінка теоретичних знань проводиться під час поточного, проміжного та підсумкового контролів шляхом відповіді на одне питання за усім вивченим матеріалом, усно або письмово. Рівень теоретичних знань оцінюється так:

– *«високий рівень»* – якщо відповідь правильна і повна;

– *«середній рівень»* – якщо відповідь правильна, але недостатньо повна або викладена з незначними помилками;

– *«низький рівень»* – якщо відповідь в основному правильна, але викладена неповно або з окремими незначними помилками.

Методична підготовленість майбутніх офіцерів перевіряється та оцінюється за якістю виконання методичних завдань, включаючи практичні дії з організації та проведення фізичної підготовки. За рішенням викладача завдання виконуються повністю або частково. Виконують методичне завдання відповідно до теми чи розділу фізичної підготовки, а оцінювання відбувається так:

– *«високий рівень»* – якщо завдання виконано правильно та впевнено;

– *«середній рівень»* – якщо завдання виконано правильно, але невпевнено;

– *«низький рівень»* – завдання виконано в основному правильно, але невпевнено з незначними помилками.

У процесі оцінювання методичного завдання також враховуються зовнішній вигляд майбутнього офіцера, стройова виправка.

Важливі уміння назвати, чітко показати та пояснити вправу, вибрати раціональну методику навчання та управляти військовослужбовцями, попереджувати й виправляти помилки, здійснювати страховку та надавати допомогу військовослужбовцям, правильно дозувати фізичне навантаження та визначати функціональний стан.

Загальна оцінка з методичної підготовленості складається з оцінок за теоретичні знання та виконання методичного завдання і визначається так:

– *«високий рівень»* – якщо оцінка з методичного завдання «високого рівня», а теоретичного знання – не нижче «середнього рівня»;

– *«середній рівень»* – якщо оцінка з методичного завдання та теоретичного знання не нижче «середнього рівня»;

– *«низький рівень»* – якщо обидві оцінки «низького рівня» або якщо теоретичні знання оцінені як «незадовільно», а методичне завдання – «середній рівень».

У цифровому вигляді це можна зобразити через середній бал за навчальну групу.

Метою фізичної підготовки є забезпечення необхідного рівня фізичної підготовленості майбутніх офіцерів для виконання завдань за призначенням, основним критерієм ми виділяємо фізичний.

Показником цього критерію є збалансований розвиток основних фізичних якостей, прикладних рухових навичок та здатність вільно виконувати всі вправи згідно з програмою навчання, що в сукупності становить зміст практичної підготовки.

Розвиток основних фізичних якостей – це цілеспрямований вплив на організм майбутніх офіцерів шляхом дозованого фізичного навантаження. До основних методів розвитку фізичних якостей зараховують рівномірний, повторний, змінний, інтервальний, змагальний, контрольний.

Рівномірний метод передбачає рівномірне розподілення навантаження впродовж усього часу виконання вправ.

Повторний метод передбачає виконання вправ у кілька підходів через інтервал відпочинку, тривалість яких визначається повним відновленням функцій (за частотою серцевих скорочень).

Змінний метод передбачає зміну навантаження впродовж часу виконання вправ.

Інтервальний метод передбачає виконання вправ у кілька підходів за суворо визначеним часом, тривалість відпочинку між підходами або виконання кількох підходів за визначений для кожного підходу час.

Змагальний метод передбачає виконання вправ в умовах змагального напруження.

Контрольний метод передбачає виконання вправ із великою інтенсивністю з метою перевірки необхідного рівня розвитку фізичних якостей.

Основні фізичні якості, які забезпечують рухову діяльність майбутніх офіцерів у військовому ЗВО, – сила, швидкість, спритність, витривалість.

Сила – це здатність організму долати зовнішній опір за рахунок м'язових зусиль. Розвивається шляхом вправ зі значним напруженням м'язів, піднімання та перенесення ваги, силові вправи на багатопролітних снарядах та силових тренажерах. Для перевірки цієї якості використовують такі вправи: підтягування на перекладині, підйом з обертом на перекладині, ривок гіри тощо.

Швидкість – це здатність здійснювати рухові дії за мінімальний час. Розвивається у процесі виконання вправ, що потребують швидкої реакції на команди та сигнали, швидкісних та швидкісно-силових рухів. Перевіряють якість вправами, такими як біг на 100 м, біг 10х10 м, подолання загальновійськової смуги перешкод.

Спритність – це здатність виконувати скоординовано і точно, а також своєчасно і раціонально справлятися з новими завданнями, що раптово виникають. Розвивають справами на гімнастичних снарядах, стрибками, акробатичними вправами, спортивними іграми та ін. Для перевірки цієї якості використовують комплекси вільних вправ, комплекси рукопашного бою та ін.

Витривалість – це здатність тривалий час виконувати роботу на високому рівні без зниження її ефективності та протистояти стомленню в процесі службово-бойової діяльності. Витривалість може бути загальною та спеціальною. Вона зумовлюється фізіологічними можливостями організму. Засобами розвитку витривалості є прискорене пересування, пересування на лижах, подолання перешкод, плавання, спортивні та рухливі ігри [8, с. 12–24].

Основні прикладні рухові навички сприяють підвищенню стійкості організму майбутніх офіцерів до впливу несприятливих факторів як професійної діяльності, так і навколишнього середовища, виховання морально-вольових якостей та психологічної стійкості, формування готовності до перенесення екстремальних фізичних та психологічних навантажень, вдосконалення бойової злагодженості підрозділу.

До основних прикладних рухових навичок зараховують: навички в пересуванні по пересіченій місцевості, пересування на лижах, виконання марш-кидків, подолання перешкод, військово-прикладне плавання, рукопашний бій.

Під час перевірки фізичної підготовленості майбутніх офіцерів виносять на контроль вправи по основних фізичних якостях у такій послідовності: вправи на спритність та швидкість, силові вправи, прийоми рукопашного бою, подолання перешкод, вправи на витривалість, плавання. Для перевірки призначаються 3–5 вправ, які характеризують різні фізичні якості.

Оцінка фізичної підготовленості майбутнього офіцера складається з оцінок, отриманих ним за виконання всіх призначених для перевірки фізичних вправ:

– *«високий рівень»* – гармонійний розвиток основних фізичних якостей та прикладних навичок, здатність вільно виконувати вправи за навчальною програмою;

– *«середній рівень»* – достатній рівень розвитку основних фізичних якостей та прикладних навичок, під час виконання вправ за програмою навчання допущені помилки, що не впливають на цілісність виконання вправ на середньому рівні;

– *«низький рівень»* – рівень розвитку основних фізичних якостей та прикладних навичок низький, слабкі показники в процесі виконання вправ за програмою навчання.

В оціночному вигляді ефективність можна виразити через середній бал за весь навчальний взвод. Для оцінки ефективності за цими критеріями вважаю за доцільне виділити три рівня сформованості професійних компетенцій: «високий рівень», «середній рівень», «низький рівень».

«Високий рівень» характеризується високою активністю та мотивацією майбутніх офіцерів у пізнавальній діяльності та саморозвитку в процесі навчання, наявністю системних теоретичних знань, методичних вмій та військово-прикладних навичок, здатністю вільно виконувати вправи відповідно до навчальної програми.

«Середній рівень» характеризується достатнім рівнем активності та мотивації до саморозвитку та пізнавальної діяльності в навчальному процесі, але недостатньою самостійністю, наявністю теоретичних знань, впевненими методичними вміннями, достатнім рівнем розвитку основних фізичних якостей та військово-прикладних навичок. Під час виконання вправ присутні незначні помилки, що не впливають на цілісність виконання.

«Низький рівень» характеризується слабкою активністю та мотивацією до саморозвитку та пізнавальної діяльності в процесі навчання, обмеженими несистемними знаннями, слабкими методичними вміннями, явною невпевненістю в діях, низьким рівнем розвитку основних фізичних якостей та військово-прикладних навичок, слабкими показниками в процесі виконання вправ відповідно до навчальної програми.

У практичному плані вищезазначені рівні сформованості професійної компетентності відповідно до Інструкції з організації фізичної підготовки в НГУ складаються з оцінок із фізичної та методичної підготовки:

– *«високий рівень»* – якщо оцінка з фізичної підготовки «високого рівня», а з методичної – не нижче «середнього рівня».

– *«середній рівень»* – якщо оцінка з фізичної підготовки не нижче «середнього рівня», а з методичної – не нижче «низького рівня».

– *«низький рівень»* – якщо обидві оцінки «низького рівня».

Висновки і пропозиції. Відповідні рівні можна використовувати для діагностики та прогнозування процесу формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у військовому ЗВО. Наведені нами рівні сформованості професійної компетентності відповідають завданню диференціації досліджуваних груп майбутніх офіцерів, діагностики та прогнозу формування професійної компетентності. Загалом наведені вище рівні відповідають традиційним критеріям для оцінки. Безсумнівно, складно оцінювати та стверджувати про стовідсоткову достовірність результатів визначення сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів у процесі фізичної підготовки, але запропоновані рішення не претендують на це. Пов'язано це з тим, що педагогічна діяльність дуже складна та багатогранна.

Вважаємо доцільно використовувати під час оцінювання формування професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ в процесі фізичної підготовки такі критерії та показники, як мотиваційний, когнітивний, фізичний.

Список використаної літератури:

1. Бухун А.Г. Розвиток громадянської компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Полтава, 2017. 536 с.
2. Городов П.Н. Оптимізація виховання у вищій військовій школі : навч. посібник. Москва : ВПА, 1983. 63 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимізація навчально-виховного процесу : навч. посібник. Москва : Просвіта, 1982. 192 с.
4. Гашук В.А. Визначення критеріїв та показників деонтологічної підготовленості майбутніх офіцерів-прикордонників. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія* : збірник наук. праць / ред. кол.: Шахов В.І. (голова) та інші. Вінниця : ТОВ "Нілан ЛТД", 2014. Вип. 42. 1. С. 131–135.
5. Турчинов А.В. Формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 2017. 533 с.
6. Худолій О.М. Чинники, що впливають на ефективність навчання фізичним вправам хлопчиків молодших класів. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/TMFV_2013_1_4.
7. Пономарьова Г.Ф. Система виховної роботи у вищих педагогічних на-вчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Сєверодонецьк, 2016. 525 с.
8. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України : інст. / Лещеня С.В., Орленко І.П., Мелешко А.О., Забродський С.С. Під заг. ред. засл. працівника фізичної культури і спорту України Мальцева О.Н. Київ, 2014. 140 с.

Liybchich R. Criteria, indicators and levels of formation of professional competence of the future officers of the NGU during the process of physical training

Physical training is an organic part of human culture; its special independent branch, aimed at improving human health and developing its physical qualities. In higher education military institutions, physical training is a necessary part of the cadet's lifestyle, because it is a means of meeting the vital needs of motor activity, moreover, physical training promotes the harmonious development of the cadet, physical perfection and reflects a certain degree of physical development of the cadet, his motor skills and abilities, allows him to fully realize his capabilities.

In the military institution of higher education physical training carries out its educational and developing functions most fully in the purposeful pedagogical process of physical education. The development of scientific and technological progress has led to a significant increase in educational information for the cadet, and this circumstance – to an increase in psycho-emotional and physical load on the cadet. In this regard, the importance of the physical fitness of cadets, whose educational activity in the conditions of modern scientific and technological progress is of particular importance, is increasing. An important task is to determine the criteria for assessing the level of occupational competence in the process of physical training in order to form the basic physical qualities and military applied skills. Each criterion assumes that there are specific indicators that can be assessed that will allow the assessment of the formation of professional competence.

The article is devoted to revealing the criteria and levels of professional competence of future officers of the NGU in the process of physical training. We have defined and substantiated the following criteria for the formation of professional competence in the process of physical training: motivational-value, cognitive, physical. There are defined four levels of professional competence: high, medium, low and critical.

Key words: criteria, indicators, levels, professional competence, physical training.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.5>**Н. М. Маланюк**кандидат педагогічних наук,
викладач циклової комісії загальноосвітніх дисциплін
Київського фахового коледжу транспортної інфраструктури

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено сутнісні особливості майбутніх фахівців залізничного транспорту. Досліджено роль та місце фахівців залізничного транспорту в системі всієї транспортної інфраструктури України, а також вплив на транспортну інфраструктуру євроінтеграційних процесів. Розкрито особливості професійної підготовки фахівців залізничного транспорту в системі неперервної професійної освіти з урахуванням специфіки галузі, нових вимог ринку праці та науково-технічного прогресу. Проаналізовано проблеми професійної підготовки фахівців залізничного транспорту на сучасному етапі та вказано можливі шляхи їх подолання. Обґрунтовано вимоги до підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. Вказано практичні шляхи для підвищення якості підготовки фахівців залізничного транспорту. Досліджено систему професійної підготовки кадрів у сфері залізничного транспорту. Визначено значення транспортної інфраструктури для розвитку економіки України. Встановлено та досліджено функції транспортної інфраструктури. Визначено фактори, що здійснюють вплив на розвиток залізничного транспорту: людський та технічний. Проаналізовано низку проблем, що стоять на шляху вдосконалення системи підготовки фахівців залізничного транспорту. Досліджено нові вимоги до фахівців залізничного транспорту, а також до їх професійної підготовки в умовах неперервної освіти: високий рівень професійної компетентності; готовність до постійного вдосконалення та саморозвитку; достатній рівень володіння хоча б однією іноземною мовою; достатній рівень знань із дисциплін природничо-математичного циклу як підґрунтя для підвищення рівня науковості професійної підготовки; достатній рівень знань із дисциплін гуманітарного циклу як основа гуманітаризації фахової освіти; формування загальних та спеціальних компетенцій (професійної компетентності), необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності.

Розкрито роль міжнародних моніторинрів із пріоритетних напрямів розвитку галузі транспортної інфраструктури для прогнозування потреб ринку праці в кваліфікованих кадрах у майбутньому, а також низку вимог до них. Обґрунтовано систему професійного навчання «для майбутнього», проаналізовано практичні кроки для її реалізації: побудова єдиної картини-бачення розвитку галузі залізничного транспорту; співпраця закладів освіти різних рівнів акредитації; моніторинги ринку праці; співпраця вітчизняних закладів освіти з європейськими; врахування особливостей галузі у процесі модернізації й оновлення змісту та технологій сучасного професійного навчання; побудова моделі майбутнього фахівця залізничного транспорту з переліком вимог до нього; співпраця закладів освіти та ринку праці; система мотивації молодих осіб здійснювати професійну освіту в закладах фахової передвищої освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній фахівець залізничного транспорту, неперервна освіта, особливості професійної підготовки, залізничний транспорт, транспортна інфраструктура.

Постановка проблеми. Євроінтеграційні процеси в Україні, бурхливий розвиток науково-технічного прогресу, мобільність ринку праці є рушіями активних змін у якості професійної підготовки фахівців всіх сфер життєдіяльності суспільства в умовах неперервності освіти. Назріла гостра необхідність вдосконалення професійної освіти як відповідь на низку суперечностей: між запитом молоді особи, що здобуває професійну освіту, та якістю отриманої освіти; між єдністю рівнів професійної освіти та відсутністю зв'язків між ними; між правом на освіту кожної особистості та від-

сутністю рівного доступу до якісної освіти в різних верствах населення тощо.

Національна економіка України теж зазнає якісних змін у своїй структурі, спричинених переходом до ринкових відносин, безвізовим режимом, асоціацією з ЄС та ін. Всі ці фактори стали рушіями розвитку промисловості та транспортної інфраструктури. Проте нині ці галузі не відповідають запитам міжнародної економіки, світового ринку праці. Залізничний транспорт є центральним у транспортній системі, його роль для економіки України є беззаперечною. Тому проблема

професійної підготовки фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної освіти є актуальною та потребує шляхів вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі підготовки фахівців залізничного транспорту в сучасних умовах присвячено праці Р. Сущенка (управлінська культура майбутніх залізничників), Т. Шаргун, (історичний ракурс розвитку залізничного транспорту в Україні та системи підготовки фахівців); психологічні аспекти впровадження інновацій в умовах реформування залізничного транспорту України розглянуто в дослідженнях В. Самсонкіна та Г. Попової; питання особливостей професійної підготовки виробничого персоналу розкрито в працях В. Аніщенко.

У працях науковців сьогодення проаналізовано лише окремі складники професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. Проте питання особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту розкрито не було.

Мета статті. Головною метою цієї статті є розкриття та характеристика особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. Людиноресурс кожної галузі є ключовим у кожній ланці народного господарства. Від професіоналізму та компетентності працівників залежить еволюціонування та розвиток підприємства (галузі) загалом. Формування висококваліфікованого працівника є стратегічним напрямом розвитку кожної сфери діяльності людини: економічної, соціальної, промислової тощо. Нинішній випускник закладу освіти (коледжу, університету) разом із дипломом, що підтверджує його спроможність працювати в певній вибраній сфері, отримує деякий набір початкових знань, умінь, компетентностей, досвіду, які є необхідними для початку професійної діяльності, але не є достатніми для її реформування та розвитку. Для того, щоб бути рушієм змін у галузі, молодому фахівцю потрібно працювати над своїм вдосконаленням постійно, таким чином він зможе вдосконалювати (розвивати) й галузь своєї професійної діяльності.

Так, науковець Д. Чернилевський наголошує на тому, що для захищеності людини в соціальному плані необхідна широка освіченість людини, її здатність гнучко змінювати напрям та наповнення своєї професійної діяльності в зв'язку зі змінами технологій на вимогу ринку та технічного прогресу. Автор вказує, що вузько професійна підготовка фахівців має зникнути в системі освіти, натомість за рахунок включення циклу загальних природничо-наукових дисциплін до гуманітарної освіти та навпаки. «Чекає свого конструктивного розв'язання проблема інтеграції фундаментальної освіти та професійного навчання. Освіта

стає неодмінною умовою й засобом досягнення інтеграції суспільних, наукових і виробничих сил суспільства» [6, с. 15–16].

Дослідник В. Аніщенко акцентує на специфіці професійної підготовки фахівців, відмінностях її від інших видів освіти. Він називає її «стратегічним продуктом держави». Автор наголошує на тому, що професійна підготовка фахівців нині є ключовим фактором розвитку цілої країни, водночас вказуючи на низку чинників, що впливають на її якість, а саме: відповідність рівня професійної підготовки запитам професії; матеріальна складова частина професійної освіти (кошторис підготовки одного фахівця); наявність відповідного якісного складу педагогічних кадрів у закладі освіти; співпраця ланки освіти та ланки праці; впорядкованість підготовки відповідних кадрів запитам виробництва; введення стандартів професійної освіти (ступеневість, послідовність, неперервність); відсутність будь-яких «зовнішніх» впливів на заклад освіти з ціллю досягнення певних «показників» [1].

Нині залізничний транспорт є стратегічною сферою економіки кожної країни. Тому він має потребу в висококваліфікованих фахівцях, які є конкурентоспроможними на світовому ринку праці в умовах мобільності кадрових ресурсів, які володіють професійною компетентністю, здатні застосовувати отримані знання в нетипових ситуаціях, володіють гнучкістю мислення, спроможні постійно працювати над собою для розвитку обраної галузі, приймати обдумані рішення та відповідати за їх наслідки. В угоді про асоціацію ЄС та України вказано низку зобов'язань стосовно імплементації 7 директив та 4 регламентів ЄС у галузі залізничного транспорту [3; 4]. У зазначених документах йдеться про покращення якості послуг стосовно пасажирських перевезень на залізничному транспорті, розширення доступу всієї мережі підприємств до інфраструктури залізничного транспорту, створення умов щодо інтеграції вітчизняної залізничної системи в європейську.

Транспортна інфраструктура виконує такі функції: з'єднувальну (внутрішню та зовнішню) – сполучає міста і села як в межах України, так і на міжнародному рівні; мобільно-логістичну – доставка пасажирів та вантажів. У всій системі транспортної інфраструктури центральне місце належить залізничному транспорту. Ключові позиції залізничного транспорту зумовлені низкою чинників: доступність, безпека перевезень, розвинена мережа залізничних доріг, вигідне географічне розташування України. На залізничний транспорт припадає основний обсяг вантажних перевезень для стратегічно важливих сфер економіки та промисловості (нафтодобувна, вугільна, нафтопереробна, виробництво будівельних матеріалів, видобування піску,

торфу та ін.). На перевезення пасажирів залізничним транспортом припадає понад 50% всіх перевезень пасажирів. Після введення безвізового режиму з країнами ЄС спостерігається тенденція до зростання пасажироперевезень на залізничному транспорті з 38% до 47%. Отже, роль залізничного транспорту для економічного розвитку України беззаперечна.

На розвиток інфраструктури залізничного транспорту впливають два фактори: людський фактор – залежність від висококваліфікованих та професійно компетентних фахівців, які здатні розвивати галузь; матеріально-технічний фактор – сучасне технічне забезпечення галузі. Ці фактори перебувають між собою в органічній єдності, оскільки без сучасного обладнання неможливо якісно розвивати галузь та найсучасніше обладнання потребує висококваліфікованих фахівців, здатних працювати на ньому.

Роль професіоналів у галузі залізничного транспорту зростає в світлі євроінтеграційних процесів та під впливом сучасних економіко-технічних та інноваційних вимог. Тому гостро постає завдання формування кваліфікованого фахівця залізничного транспорту в системі неперервної професійної освіти.

Від рівня професійної підготовки фахівців залізничного транспорту та її якості залежить функціональна спроможність транспортної інфраструктури як провідної ланки економіки України. Дослідниця Т. Шаргун вказує на низку суперечностей, які необхідно подолати для підвищення професіоналізму майбутніх фахівців залізничного транспорту: між збільшенням кількості навчальної інформації та її ускладненням; між зростанням вимог до сучасного залізничного транспорту та реаліями професійного навчання майбутніх фахівців залізничного транспорту в процесі їх навчання в закладах освіти різних рівнів акредитації; між інтегративним характером професійної діяльності майбутніх фахівців та розрізненим підходом до викладання окремих освітніх дисциплін у процесі фахової підготовки; між специфікою професійного зростання талановитих студентів та відсутністю технологій їх навчання тощо [7, с. 59].

Виконавчий директор Федерації залізничників України Ю. Терещенко вважає основною проблемою підготовки фахівців залізничного транспорту відсутність єдності освіти та ринку праці. Автор у статті «Проблеми підготовки фахівців для залізничного транспорту і шляхи її вирішення» аналізує низку проблем, які заважають вдосконалювати систему підготовки фахівців галузі:

I) невідповідність сформованих у випускників закладів освіти професійних компетентностей (компетенцій) вимогам високотехнологічних процесів, що постійно зростають;

II) проблеми в процесі підготовки майбутніх фахівців:

– для випускників – завищена самооцінка, високі очікування на початку професійної діяльності, низький рівень фахової підготовки;

– для освіти – відсутність єдності стратегії розвитку галузі, ринку праці та освіти, невідповідність потребам ринку праці, відсутність випереджувального професійного навчання, невідповідність актуальних компетентностей у викладачів вимогам часу, застосування застарілих форм та методів навчання, нестикування навчальних програм та запитів (потреб) працедавців;

– для працедавців – недостатня компенсація праці, завищені вимоги до кваліфікації працівників, відсутність чітких вимог до майбутніх працівників, а також і до працюючих у контексті системи необхідних знань [5].

Майбутній фахівець залізничного транспорту є центральною складовою частиною всієї транспортної інфраструктури України. Від якості його підготовки залежить не тільки якість перевезення пасажирів та багажів, а й безпека (збереження майна та здоров'я всіх учасників транспортно-логістичної ланки економіки). Стрімкий розвиток науково-технічного та інформаційного прогресу ставить нові, швидкозмінні вимоги як до майбутніх фахівців залізничного транспорту, так і до рівня їх підготовки. Заклади вищої освіти (передвищої фахової освіти) мають здійснювати свою діяльність «для майбутнього», останнє стосується як формування змісту професійної освіти, так і форм та методів навчання. Доцільним у цьому випадку може стати застосування міжнародних моніторинрів із пріоритетних напрямів розвитку галузі, прогнозування потреби ринку праці на кілька років вперед, а також плідна співпраця закладів освіти з підприємствами ПАТ «УкрЗалізниця», а також іншими вітчизняними та зарубіжними компаніями, які займають чільні місця в системі транспортної інфраструктури України як на державному, так і на міжнародному рівнях.

Своєю чергою з'являються нові вимоги до професійної готовності та професійної придатності майбутніх фахівців залізничного транспорту: високий рівень професійної компетентності; готовність до постійного вдосконалення та саморозвитку; достатній рівень володіння хоча б однією іноземною мовою; достатній рівень знань із дисциплін природничо-математичного циклу як підґрунтя для підвищення рівня науковості професійної підготовки; достатній рівень знань із дисциплін гуманітарного циклу як основа гуманітаризації фахової освіти; формування загальних та спеціальних компетенцій (професійної компетентності), необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності.

Спеціалісти в галузі професійної освіти акцентують на нагальній потребі, крім оновлення

змісту професійної підготовки, модернізації процесу викладання навчальних дисциплін у закладах вищої освіти (фахової передвищої освіти). Так, дослідник А. Мелецинек наголошує на доконачності застосування викладачами всього спектру серед наявних методів, прийомів та технологій у процесі розв'язання реальних педагогічних проблем, а також із метою досягнення якісного результату своєї діяльності – формування сучасного мислячого фахівця, спроможного успішно протистояти оновленим професійним та суспільним викликам. У праці автор акцентує на важливості співпраці закладів вищої освіти (вищої професійної освіти в сфері інженерії) з Internationale Gesellschaft fur Ingenieurpadagogik (IGIP) / International Society for Engineering Education (Міжнародне співтовариство з інженерної педагогіки) [2, с. 29–41].

Висновки і пропозиції. Таким чином, проблема підвищення якості професійної підготовки фахівців залізничного транспорту є актуальною та потребує якнайшвидшого вирішення. Знання особливостей професійної підготовки фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної освіти служить підґрунтям для реформування та розвитку системи професійної освіти (фахової передвищої та вищої). Для того щоб успішно здійснювати підготовку майбутніх фахівців, що відповідають запитам як молоді особи, так і ринку праці, необхідно працювати в таких напрямках:

1) побудова єдиної картини-бачення розвитку галузі залізничного транспорту на 5–10 років з аналізом вимог до майбутніх фахівців;

2) співпраця закладів освіти різних рівнів акредитації (узгодженість змісту, навчальних планів тощо);

3) моніторинги ринку праці з перспективою встановлення потреб роботодавців у конкретній галузі;

4) співпраця вітчизняних закладів освіти (фахової передвищої, вищої професійної освіти) з європейськими, побудова єдиних вимог до професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту;

5) врахування особливостей галузі у процесі модернізації й оновлення змісту та технологій сучасного професійного навчання;

6) побудова системи неперервної освіти «для майбутнього» (випереджувальна система підготовки майбутніх фахівців);

7) побудова моделі майбутнього фахівця залізничного транспорту з переліком вимог до нього;

8) тісна співпраця закладів освіти та ринку праці, а також закладів освіти з виробництвом;

9) система мотивації молодих осіб здійснювати професійну освіту в закладах фахової передвищої освіти.

Наші подальші дослідження будуть стосуватися побудови моделі сучасного фахівця залізничного транспорту, а також формування вимог (професійних, психологічних, особистісних тощо) до майбутнього фахівця галузі, який здобуває професійну освіту в умовах неперервної освіти.

Список використаної літератури:

1. Аніщенко В. Особливості професійної підготовки виробничого персоналу. 2016. URL: <http://lib.iitta.gov.ua>.
2. Мелецинек А. Сотрудничество ВТШ России с Международным обществом по инженерной педагогике. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2008. Вип. 20. С. 29–41.
3. Никифорок О. Імплементация директив ЕС щодо залізничного транспорту в законодавство України: позитивні та негативні наслідки. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64/econ_2013_10_5.pdf.
4. Сайт Міністерства інфраструктури України. Розділ: Міжнародні зв'язки. URL: <http://mtu.gov.ua>.
5. Терещенко Ю.М. Проблеми підготовки фахівців для залізничного транспорту і шляхи їх вирішення. URL: <http://fzu.uz.gov.ua/ua/Problemi-pidgotovki-kadriv-dlya-zaliznuchnogo-transporty-i-shlyahy-ih-vurishennya>.
6. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
7. Шаргун Т. Полілінгвальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2008. № 4. С. 59–62.

Malaniuk N. Peculiarities of professional training of future railway transport specialists under conditions of lifelong learning

The article highlights the essential features of future railway transport specialists. The role and place of railway transport specialists in the system of the entire transport infrastructure of Ukraine, as well as the influence on the transport infrastructure of the European integration processes are investigated. The peculiarities of professional training of railway transport specialists in the system of vocational lifelong learning are considered, taking into account the specifics of the industry, new labor market requirements and scientific and technological progress. The problems of professional training of railway transport specialists are analyzed due to the present stage development and possible ways of overcoming them are outlined. The requirements to improve the quality of professional training of future railway transport specialists are substantiated. Practical ways to improve the quality of railway transport specialists training are indicated. The system of personnel's professional training in the sphere of railway transport is investigated. The importance of transport infrastructure in development

of the Ukrainian economy is determined. Functions of transport infrastructure are established and investigated. The factors influencing the development of railway transport are determined and can be divided into two groups – human and technical. A number of problems that inhibit improving the system of railway transport specialists training are analyzed. New requirements for railway transport specialists as well as for their professional training under conditions of lifelong learning are investigated: high level of professional competence; readiness for continuous improvement and self-development; sufficient level of knowledge of at least one foreign language; a sufficient level of knowledge in the disciplines of the natural and mathematical cycle as basis for improving the level of scientific education; an appropriate level of knowledge in the disciplines of the humanities cycle as basis for the humanization of professional education; formation of general and special competences (professional competence) necessary for the effective pursuit of professional activity.

The role of international monitoring on priority directions of the transport industry infrastructure development is revealed in order to forecast the labor market needs for skilled personnel in the future, as well as number of requirements for them are indicated. The system of vocational training “for the future” is substantiated; practical steps for its realization are analyzed: formation of a single picture-vision of the railway industry development; cooperation of educational institutions of different accreditation levels; labor market monitoring; cooperation of domestic educational institutions with European ones; taking into account the features of the industry in modernization and updating of content and technologies of modern vocational training; model construction of a future railway specialist with a list of requirements for it; cooperation between educational institutions and the labor market; system of motivation for young people to pursue vocational education in institutions of professional higher education.

Key words: *vocational training, future railway transport specialist, lifelong learning, features of vocational training, railway transport, transport infrastructure.*

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.6>**І. М. Мельничук**

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін
Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського
Міністерства охорони здоров'я України

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ ТРЕНІНГІВ

У статті узагальнено, що взаємодія типу «людина – людина» є основою діяльності представників соціономічних спеціальностей, які покликані виявляти специфічні підходи до організації оптимальної міжособистісної взаємодії на основі сформованої соціальної та комунікативної компетентності. Актуалізовано використання в підготовці представників соціономічних професій спеціальних технологій, в умовах яких вони матимуть змогу виявити власний рівень готовності, компетентності, праксеологічних умінь і навичок налагоджувати оптимальні міжособистісні взаємини. Для організації ефективної міжособистісної взаємодії в роботі за фахом необхідно надати змогу майбутнім випускникам вищої школи (педагогам, соціальним і медичним працівникам та ін.) апробувати свою здатність комунікувати з іншими ще під час навчання. Найбільш доречним буде використання навчальних тренінгів – взаємопов'язаних ігрових чи ситуативних задач, підібраних відповідно до окреслених цілей і завдань, основою яких є моделі професійної взаємодії.

Використання навчальних тренінгів у підготовці майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей спрямовується на зміну установок і поведінки людей завдяки груповій взаємодії, де група, як своєрідне дзеркало, дає змогу побачити себе очима інших. Відтворення зразків такої взаємодії в майбутній професійній діяльності уможлиблюється в умовах моделювання ігрових ситуацій міжособистісної взаємодії. Тому дидактичні ігри є важливим методом у тренінговій програмі. Участь студентів у виконанні квазіпрофесійних ролей у процесі проведення дидактичних ігор має на меті: розвиток у майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей комунікативних умінь і навичок безпосереднього міжособистісного спілкування; активізацію учасників освітнього процесу; мотивацію до набуття професійного досвіду, позаяк має практичне спрямування на формування соціальної компетентності; зміну установок, оскільки студенти мають змогу визначити оптимальні та хибні дії на практиці; безпосереднє представлення навчального матеріалу в змодельованій квазіпрофесійній ситуації, хоча й в ігровій формі; наглядну демонстрацію застосування теоретичних знань у практичних ситуаціях професійної взаємодії; розвиток поведінкової гнучкості та ін.

Ключові слова: соціономічні спеціальності, фахівці, соціальна компетентність, навчальні тренінги, дидактичні ігри.

Постановка проблеми. У наукових колах широко використовуються різні підходи до структуризації професій, що дає змогу виокремити кілька специфічних груп на основі професійної взаємодії. За класифікацією Є. Клімова, уможлиблюється створення так званої «оглядової карти» світу професій» [10]. У першому ярусі класифікації професій, за Є. Клімовим, виокремлюються п'ять типів, в яких людина взаємодіє з природою, технікою, знаковою системою, художніми образами та іншими людьми. Взаємодія на рівні «людина – людина» є основою діяльності представників соціономічних спеціальностей. До таких професій зараховують учителів, фахівців медицини, соціальних працівників, бібліотекарів та ін., основною функцією яких є здійснення певного впливу (виховного, навчального, переконувального, просвітницького, соціального тощо) на іншу людину (учня/студента, пацієнта, відвід-

увачів закладів культури (наприклад, бібліотеки) чи соціальної служби). Загальною характеристикою соціономічних професій є відсутність єдиних, незмінних і жорстких вимог до самого процесу професійної взаємодії, позаяк щоразу в системі «людина–людина», з одного боку, є підготовлений фахівець, а з другого – інша особистість зі своїми суб'єктивними характеристиками, особливостями і потребами. Отже, представники соціономічних спеціальностей покликані виявляти специфічні підходи до організації оптимальної міжособистісної взаємодії, що потребує від них сформованої соціальної та комунікативної компетентності, професійної майстерності в налагодженні ефективних взаємин з іншими людьми.

Маючи високий рівень професійної підготовки (лікаря, вчителя, соціального працівника та ін.), фахівець покликаний створювати таке середовище для комунікації, в якому інший суб'єкт взаємодії

на рівні «людина–людина» зможе отримати очікуваний результат. Отже, актуалізується використання в підготовці представників соціономічних професій спеціальних технологій, в умовах яких вони матимуть змогу виявити власний рівень готовності, компетентності, праксеологічних умінь і навичок налагоджувати оптимальні міжособистісні взаємини. Такими педагогічними технологіями розглядаємо навчальні тренінги, які уможливають надання адекватної оцінки майбутнім фахівцям результативності виявлення соціальної компетентності в міжособистісних взаєминах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичний аналіз сучасних наукових розвідок дає змогу узагальнити, що в опублікованих літературних джерелах спостерігається посиленна увага дослідників до проблеми уточнення сутності соціономічних спеціальностей (професій). Так, Т. Браніцька пропонує структурувати критерії, за якими можна охарактеризувати конкретну професійну діяльність і зарахувати її до групи соціономічних: цілі діяльності (управління, оцінювання, контроль, виховання, обслуговування); засоби діяльності (вербальні та невербальні, опосередковані та безпосередні); умови праці (техніко-економічні, режимно-гігієнічні, соціально-психологічні); функції працівника професій типу «людина–людина» (оцінка стану соціальних об'єктів, управління людьми, навчання, виховання, інформаційне, соціально-побутове, медичне обслуговування) [13, с. 26]. Важливим аспектом у підготовці представників соціономічних професій (наприклад, соціальних працівників) Н. Амінов вважає формування соціального інтелекту і соціальної компетентності [1]. Розробку комплексного підходу до оцінювання та виявлення суб'єктивних критеріїв ефективності професійної діяльності, які використовуються представниками професій типу «людина–людина», визначено метою дисертаційного дослідження Ю. Якуніної [12]. Дослідники вказують, що на сучасному етапі мало приділяється уваги використанню активних технологій навчання, які дають змогу вирішувати завдання цілеспрямованого формування індивідуального стилю спілкування фахівців соціономічної сфери діяльності [5]. До таких технологій належать і навчальні тренінги, які дають змогу студентам апробувати власні знання і вміння у квазіпрофесійних ситуаціях, щоб сконструювати у своїй свідомості оптимальну модель соціономічної професійної діяльності. Проблему використання навчальних тренінгів у вищій школі розглядала Л. Бондарєва на прикладі професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах [2]. Спрямованість та особливості використання тренінгових технологій визначали І. Вачков [4], Є. Дагаєва [6], Г. Марасанов [7], А. Панфілова [8], Є. Сидоренко [9], В. Федорчук

[11] та ін. Однак проблема формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей засобами навчальних тренінгів потребує більш поглибленого вивчення.

Мета статті полягає в розкритті особливостей використання дидактичних рольових ігор у навчальних тренінгах, спрямованих на формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Визначити ефективність професійної діяльності фахівців у професіях типу «людина–людина» можна лише в процесі встановлення результативності здійснюваного впливу представників соціономічних спеціальностей на іншу людину. Однак такі результати можуть лише засвідчити готовність чи невідповідність фахівця до ефективної роботи. Тому, щоб передбачити можливі «підводні камені» у професійній діяльності таких фахівців, необхідно сформувати в студентів, які здобувають освіту для роботи в професійній сфері типу «людина–людина», соціальну компетентність, що дасть їм змогу підвищити рівень готовності до міжособистісної взаємодії. Для організації ефективної міжособистісної взаємодії в роботі за фахом необхідно надати змогу майбутнім випускникам вищої школи (педагогам, соціальним і медичним працівникам та ін.) апробувати свою здатність комунікувати з іншими ще під час навчання. Найбільш доречним буде використання навчальних тренінгів – взаємопов'язаних ігрових чи ситуативних задач, підібраних відповідно до окреслених цілей і завдань, основою яких є моделі професійної взаємодії.

Зазвичай тренінги зараховують до сучасних технологій, хоча вони мають понад піввікову історію. Витоками тренінгів прийнято вважати так звані Т-групи, засновані учнями К. Левіна у 40-х роках ХХ ст. Успіх організації Т-груп призвів до формування Національної лабораторії тренінгу (США), де започатковано навчання менеджерів ефективної комунікації, вирішення конфліктів, прийняття рішень. Згодом у руслі гуманістичної психології виникає новий тренінговий напрям – тренінг соціальних і життєвих умінь, що потребує від організатора соціальної компетентності. Пізніше в Лейпцігському університеті М. Форвергом запропоновано соціально-психологічний тренінг, основною метою якого було підвищення компетентності в спілкуванні [6, с. 3].

Загалом використання навчальних тренінгів у підготовці майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей спрямовується на зміну установок і поведінки людей завдяки груповій взаємодії, де група, як своєрідне дзеркало, дає змогу побачити себе очима інших. Відтворення зразків такої взаємодії в майбутній професійній діяльності уможливується в умовах моделювання ігрових ситуацій оптимальної міжособистісної взаємодії.

Тому дидактичні ігри є важливим методом у тренінговій програмі. Участь студентів у виконанні квазіпрофесійних ролей у процесі проведення дидактичних ігор має на меті:

- розвиток у майбутніх фахівців соціономічних професій комунікативних умінь і навичок безпосереднього міжособистісного спілкування;
- активізацію учасників освітнього процесу;
- мотивацію до набуття професійного досвіду, позаяк має практичне спрямування на формування соціальної компетентності;
- зміну установок, оскільки студенти мають змогу визначити оптимальні та хибні дії на практиці;
- безпосереднє представлення навчального матеріалу в змодельованій квазіпрофесійній ситуації, хоча й в ігровій формі;
- наглядну демонстрацію застосування теоретичних знань у практичних ситуаціях професійної взаємодії;
- розвиток поведінкової гнучкості та ін.

Для ефективного використання ігрових ситуацій у навчальних тренінгах необхідно враховувати специфіку окремих ігор. Так, демонстраційні ігри дають змогу викладачу відобразити «правильну реакцію» в конкретній професійно-комунікативній ситуації (наприклад, для демонстрації нормативної поведінки). Саме така реакція може бути зразком для наслідування. Однак недоліком використання демонстраційних ігрових ситуацій може бути переконання студентів у тому, що існує лише одна (продемонстрована) модель поведінки. Тому демонстраційні ігри доречно використовувати з метою ознайомлення студентів із методикою проведення та участі в дидактичних іграх.

Максимально задіяти всіх студентів у роботі тренінгової групи дає змогу використання професійно-рольових ігор, в яких кожен учасник відтворює власне бачення можливих (адекватних, професійних, правильних або помилкових) поведінкових реакцій, виконуючи одну з ролей у ситуаціях соціальної чи професійної взаємодії. Сприяє розвитку критичного ставлення до власного розуміння доречності тієї чи іншої рольової поведінки використання прийому обміну ролями. Такий прийом дає змогу студентам привнести щось нове у вирішення стандартних професійних ситуацій міжособистісної взаємодії, що стимулює розвиток креативного мислення як важливої ознаки соціальної компетентності. Адже кожна особистість в ідентичних ситуаціях може виявляти зовсім різні реакції, поведінкові установки та дії.

Важливою в організації та проведенні дидактичних ігор у програмі навчальних тренінгів є роль викладача, який має дотримуватися таких рекомендацій:

- здійснювати вибір сценарію дидактичної гри, який сприятиме досягненню окресленої мети у формуванні соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей

та формулюванню ними значущих висновків, урахуватиме рівень підготовки студентів, буде правдоподібним та ідентичним реальним ситуаціям професійної взаємодії;

- *здійювати на початковому етапі найбільш активних і впевнених у собі студентів*, які добре володіють теоретичним матеріалом і навичками ефективної комунікації;
- *забезпечувати безпечне професійно зорієнтоване навчальне середовище* на засадах співробітництва, толерантності, взаємної підтримки, в якому студенти мають змогу набути нові знання, вміння і навички приймати оптимальні та ефективні рішення, висловлювати конструктивні зауваження (а не висміювати чи принижувати когось), що є основою соціальної компетентності;
- *здійювати в дидактичних рольових іграх усіх студентів*: частину – як учасників, інших – як спостерігачів, аналітиків, рецензентів, які в процесі обговорення висловлюють власні оцінювальні судження, рекомендації та висновки;
- *обов'язкова організація обговорення та зворотного зв'язку*, що дає змогу всім студентам проаналізувати продемонстровані професійні дії, визначити ефективність міжособистісної взаємодії, висловити міркування з приводу досягнення окреслених цілей і можливостей оптимізації професійної діяльності фахівців соціономічних спеціальностей, що свідчатиме про сформованість у них соціальної компетентності.

Таким чином, використання в навчальних тренінгах дидактичних рольових ігор професійного спрямування дає змогу майбутнім фахівцям соціономічних спеціальностей продемонструвати власний рівень готовності до організації оптимальних міжособистісних взаємин, що може бути одним із показників сформованості соціальної компетентності. Дослідники вважають, що жоден інший метод не дасть змоги досягти такого самого ефекту [6, с. 41].

Висновки і пропозиції. Використання дидактичних рольових ігор у навчальних тренінгах дає змогу підвищити емоційне залучення студентів у процес професійної підготовки, що призводить до усвідомленого сприйняття і кращого засвоєння теоретичного матеріалу, сприяє засвоєнню доцільних професійних умінь і навичок, апробованих і сформованих на основі активної участі у квазіпрофесійних ситуаціях ігрової взаємодії, дає змогу відкорегувати вже сформовані установки та усвідомити необхідність їх змін у потрібному напрямі.

Важливим аспектом у проведенні навчальних тренінгів є підготовка викладачів до організації такого навчання майбутніх представників соціономічних професій. Навіть однаковий сценарій (наприклад, формування навичок ефективної комунікації), має свою специфіку залежно від конкретної спеціальності майбутніх фахівців (педагогів, медичних чи соціальних працівників та ін.).

Тому в сценаріях навчальних тренінгів із метою формування соціальної компетентності необхідно враховувати специфічні ознаки роботи за фахом таких спеціалістів.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці тренінгових програм для формування педагогічної майстерності викладачів медичних закладів вищої освіти з метою осучаснення професійної підготовки майбутніх лікарів, медичних сестер, фармацевтів, які також є представниками соціономічних спеціальностей.

Список використаної літератури:

1. Аминов Н.А. Социальный интеллект и социальная компетенция (Факторные модели Дж. Гилфорда и Г. Марлоу в подготовке социальных работников) : теоретические основы подготовки социальных работников. Москва, 1992. С. 37–50.
2. Бондарева Л.І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2006. 21 с.
3. Браніцька Т.Р. Загальна характеристика фахівця соціономічних професій. *Збірник наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 6. С. 25–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_6_7
4. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. Москва : Эксмо, 2007. 416 с. (Образовательный стандарт XXI).
5. Гусарова Е.Н. Формирование индивидуального стиля общения специалистов социономической сферы в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Краснодар, 2001. 20 с.
6. Дагаева Е.А. 5 тренинговых программ «под ключ»: практическое руководство для тренера. Изд. 3-е, доп. Ростов-на-Дону : Феникс, 2015. 349 с.
7. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг. 5-е изд. стереотип. Москва : «Когито-Центр»; Московский психолого-социальный институт, 2007. 251 с.
8. Панфилова А.П. Тренинг педагогического общения : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений]. Москва : Изд. центр «Академия», 2006. 336 с.
9. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетенции в деловом взаимодействии. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 208 с.
10. Типы профессий по Е.А. Климову. URL: <https://brainmod.ru/tests/manual/klimovs-types/>
11. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетенції викладача» : навч.-метод. посібник. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. 240 с.
12. Якунина Ю.Е. Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек–человек» : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика (психологические науки)». Москва, 2004. 24 с.

Melnychuk I. Formation of social competence of future specialists in socioeconomic specialties by means of educational trainings

The article generalizes that interaction of the type “human-human” is a basis of activity of socioeconomic specialties representatives, who are intended to identify specific approaches to organization of optimal interpersonal interaction on the basis of formed social and communicative competence. The use of special technologies in training of socioeconomic professions representatives, in conditions of which they will have possibility to identify own level of readiness, competence, praxeological abilities and skills to establish optimal interpersonal relationships has been actualized. To organize effective interpersonal interaction in work on a specialty, it is necessary to enable future graduates of higher education (teachers, social and health care workers, etc.) to test their ability to communicate with other people while studying. The most appropriate will be the use of educational trainings – interrelated game or situational tasks, selected in accordance with the described goals and tasks, the basis of which is the models of professional interaction.

The use of educational trainings in the preparation of future specialists in socioeconomic specialties is directed to change attitudes and behavior of people through group interaction, where the group, as a kind of mirror, allows you to see yourself through the eyes of others. Reproduction of examples of such interaction in future professional activity is possible under the conditions of modeling game situations of interpersonal interaction. Therefore, didactic game is important method in training program. Participation of students in performing quasi-professional roles in the process of didactic games has the following purposes: development of communicative abilities and skills of direct interpersonal communication in future specialists in socioeconomic specialties; activation of the educational process participants; motivation to gain professional experience, since it has a practical focus on the formation of social competence; change of settings, such as students have possibility to determine optimal and false actions in practice; direct presentation of educational material in a simulated quasi-professional situation, although in a game form; clear demonstration of the use of theoretical knowledge in practical situations of professional interaction; development of behavioral flexibility, etc.

Key words: socioeconomic specialties, specialists, social competence, educational trainings, didactic games.

В. І. Меньялокандидат фізико-математичних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки і психології освітньої діяльності
Запорізького національного університету

КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ДО ДОСЛІДНИЦЬКО-ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено розробці концепції підготовки майбутнього доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності, що визначає теоретико-методологічні основи цієї підготовки та розкриває її провідну ідею, яка полягає в реалізації двокомпонентної системи, де перший (освітній) компонент пов'язаний із теоретичними і практичними аспектами формування готовності аспірантів до дослідницько-інноваційної діяльності; другий (науковий) компонент представляє квазіпрофесійну діяльність майбутнього доктора філософії, що включає проведення самостійного наукового дослідження, а також здійснення інших форм дослідницько-інноваційної діяльності в університеті. Шляхи реалізації зазначеної концепції передбачають: формування змісту підготовки майбутнього доктора філософії відповідно сучасним запитам суспільства; застосування трирівневої системи підготовки, що передбачає теоретичне навчання (перший рівень), оволодіння практичними вміннями та навичками (другий рівень); набуття особистісного досвіду дослідницько-інноваційної діяльності (третій рівень); використання інноваційних методів, форм і засобів навчання, що мають надати системного характеру процесу формування готовності майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності в єдності її компонентів; створення інноваційного освітньо-наукового середовища в університеті, спрямованого на посилення мотивації та розкриття творчого потенціалу наукової молоді; широке використання в освітньому процесі проблемно орієнтованих та проектно-організованих технологій навчання; інтеграцію освітньої і наукової діяльності майбутніх докторів філософії у процесі самостійної роботи над дисертаційним дослідженням, а також шляхом їх включення у квазіпрофесійну дослідницько-інноваційну діяльність із метою набуття професійного досвіду щодо створення, впровадження та поширення нових знань; застосування комплексу заходів, спрямованих на саморефлексію, самовдосконалення та професійний розвиток молодих науковців. Перспективою подальших досліджень є розробка концептуальної моделі підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності та її експериментальна апробація.

Ключові слова: вища освіта, професійна підготовка, доктор філософії, дослідницько-інноваційна діяльність, концепція підготовки.

Постановка проблеми. Одним із головних чинників поступального соціально-економічного зростання країни є вища освіта, на яку покладаються дві основні функції. З одного боку, вона виступає основним центром генерації інновацій, здійснюючи виробництво, накопичення та поширення нових знань, з іншого – має забезпечити підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних до їх створення, примноження та використання на благо суспільства.

Особливо наочно ці функції поєднуються на третьому рівні вищої освіти, де тісно переплітаються основні складники інноваційного процесу: освіта, наука та інновації. Не випадково ОЕСР визначила випускників аспірантури як ключових гравців (key actors) у сфері виробництва знань, їх поширення і застосування [1, с. 12]. Тому в усьому світі нині велика увага приділяється докторській підготовці, яку розглядають як засіб формування фахівців дослідницько-інноваційного типу, спроможних вирішувати найважливіші завдання високотехнологічного та інноваційного розвитку країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Враховуючи, що запровадження підготовки докторів філософії є абсолютною новацією для вітчизняної системи вищої освіти, на порядку денному постало питання щодо розробки концепції цього процесу і з'явилися перші наукові публікації за цим напрямом. Так, С. Коломієць, О. Синєкоп розробили концепцію створення освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії зі спеціальності «Теорія і методика навчання: германські мови», де розкрили мету, принципи та зміст зазначеної програми [2]. Зміст підготовки майбутніх докторів філософії за освітньо-науковою програмою «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті», а також організаційно-педагогічні умови цього процесу розкрито О. Спіриним, Ю. Носенко, А. Яцишин [3]. Форми, методи, шляхи підвищення ефективності підготовки докторів філософії систематизували у статті В. Шконда, А. Кальянов [4]. Розробка концепції дослідницько-інноваційної підготовки докторів філософії не була предметом окремого дослідження.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розробка концептуальних засад підготовки майбутнього доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Термін «концепція» (лат. Conceptio – розуміння, система) означає форму та засіб наукового пізнання, які є способом розуміння, пояснення, тлумачення провідної ідеї теорії. Іншими словами, під концепцією розуміють обґрунтований і науково доведений основний зміст теорії, що є тлумаченням певних явищ і процесів, які визначають життєдіяльність індивіда, стратегію дій людини у здійсненні планів, програм, реформ тощо [5, с. 235].

Концепція підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності описує авторський підхід щодо розкриття змісту й шляхів реалізації зазначеної підготовки, що базується на відповідній теоретико-методологічній основі і конкретизується у провідній ідеї концепції та напрямках її реалізації.

Метою концепції є формування готовності майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності. Теоретико-методологічну основу концепції становлять два взаємопов'язані концепти: теоретичний та методологічний. Методологічний концепт описує наукові підходи та дидактичні принципи підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності, наведені нами в Табл. 1.

Крім цього, важливим методологічним підґрунтям для розробки концепції виступали нормативні документи щодо розвитку вищої освіти в Європейському просторі вищої освіти, зокрема Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти (ESG) [6], Європейська рамка кваліфікацій (EQF) [7], рішення та рекомендації для країн Болонського процесу щодо вдосконалення третього рівня вищої освіти (Зальцбурзькі принципи-I [8], Зальцбурзькі принципи-II [9], Принципи інноваційної докторантури [10] та ін.), які лягли в основу національних законодавчих баз європейських країн щодо вдосконалення докторської підготовки у світі, у тому числі знайшли своє відображення в українській нормативно-правовій базі: Законі України «Про вищу освіту» [11], Національній рамці кваліфікацій [12], Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) [13].

Теоретичний концепт узагальнює результати досліджень, що розкривають теоретичні та практичні аспекти підготовки майбутніх фахівців до: **дослідницької** (J. Balatti, H. Coates, D. Edwards, J. Enders, R. Gilbert, R. Lung, A. Radloff, N. Supply, P. Turner, H. Whitehouse, I. Альохіна, О. Большакова, О. Віхорева, Т. Голуб, О. Єфімова, Л. Кліх, М. Князян, Є. Кулик, В. Луговий, В. Майборода, Т. Павлова, І. Попова, Н. Рашидова, О. Семерич, Н. Сичкова,

Ю. Скиба, І. Солошич, Л. Сущенко, Ж. Таланова, О. Ярошенко), **інноваційної** (G. Dosi, N. Freeman, R. Nelson, P. Stoddart, O. Thongpravati, A. Андрєєв, М. Артюшина, Л. Бережна, Ю. Будас, Т. Волобуєва, Л. Гавриленко, І. Гавриш, Л. Даниленко, Т. Демиденко, О. Джеджула, І. Дичківська, Н. Дука, Н. Клокар, О. Ковальчук, Л. Козак, Н. Кошелева, О. Мосіюк, О. Муратова, О. Огієнко, О. Печерська, І. Піскарьова, Н. Плахотнюк, В. Сластьонін, В. Уруський, А. Ховріна, Л. Цибульська, О. Шапран, І. Шеремет, А. Шлома, О. Шмельова, Л. Штефан, І. Щербакова, О. Андрєєва), **проектної** (K. Celuch, I. De Los Rios, H. Edwards, P. Jonson, A. Morgan, E. Rogers, J. Schlegel, B. Thompson, T. Thune, M. Torka, T. Аввакумова, М. Ахметова, А. Ашерів, В. Дюков, Г. Єрофєєва, В. Єфімова, Н. Запесоцька, А. Кравцов, Д. Крилов, Н. Мироненко, Г. П'янова, О. Сабельнікова, А. Сиденко, В. Сидоренко, Т. Стеніна, Л. Тухбатулліна, Л. Филімонюк, М. Яновська, І. Янченко) діяльності в процесі їх професійного становлення, а також висвітлюють накопичений **зарубіжний** (L. Armaşu-Canţîr, L. Auriol, L. Borrell-Damián, A. Byars-Winston, A. Calma, A. Caparros Ruiz, C. Carol, D. Cuthbert, D. Cyranoski, W. Deicke, A. Delicado, B. Durette, O. Fast, H. Ferguson, C. Fuhrmann, S. Gasson, R. Geiger, Hoynes G., D. Jackson, B. Kehm, D. Kenneth, E. Knobil, D. Levitt, A. Lopes, S. Ly, M. Mars, T. Molla, E. Morrison, M. Muerza-Marín, R. Naylor, M. Nerad, R. Neumann, L. Reid, L. Rudy, A. Schnoes, J. Shin, F. Travaglianti, R. Vedder, M. Verderame, M. Viđak, A. Vranes, L. Walakira, T. Woodson, O. Бартош, П. Біоде, Н. Варга, М. Енджейчак, І. Линьова, Т. Логвиненко, Д. Селінджер, С. Сисоєва, Ж. Таланова, К. Хайме) та **вітчизняний** (М. Бірюкова, М. Винницький, І. Вишенська, С. Вітвицька, С. Головка, І. Грига, О. Дубасенюк, С. Квіт, Л. Кострова, О. Котова, Л. Лобанова, В. Луговий, А. Мелешевич, В. Моренець, Є. Ніколаєв, І. Олійник, А. Рачинський, І. Регейло, Т. Сидорчук, Ж. Таланова, Я. Топольник, Г. Чорнойван) досвід підготовки докторів філософії (кандидатів наук).

У процесі розробки концепції підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти варто також врахувати особливості, які вона має порівняно з першим та другим рівнями, серед яких виділяємо такі:

- професійна спрямованість аспірантів на дослідницько-інноваційну діяльність та володіння ними такими професійними якостями, як розвинутий інтелект, аналітичні здібності, мотивація до наукової роботи;

- методичний дуалізм їх підготовки, що забезпечується єдністю структури і змісту освітньої та майбутньої професійної діяльності докторів філософії;

- наявність реального професійного середовища, в якому проходить процес становлення молодих науковців;

Наукові підходи та дидактичні принципи як методологічна основа концепції підготовки майбутнього доктора філософії (ДФ) до дослідницько-інноваційної діяльності (ДІД)

Підходи	Принципи
Загальнонауковий рівень	
<i>Системний</i> (підготовка ДФ до ДІД є цілісною педагогічною системою, що складається з комплексу взаємодіючих компонентів)	<ul style="list-style-type: none"> - системності; - цілісності;
<i>Синергетичний</i> (підготовка ДФ є нелінійним процесом, якому притаманні відкритість, спонтанність, непередбачуваність, зовнішній вплив)	<ul style="list-style-type: none"> - дискретності; - моделювання; - емерджентності; - не лінійності; - відкритості
Конкретно-науковий рівень	
<i>Діяльнісний</i> (підготовка ДФ базується на активному включенні аспіранта в різні форми імітаційної та реальної дослідницько-інноваційної діяльності)	<ul style="list-style-type: none"> - науковості; - систематичності та послідовності; - поєднання різних методів, засобів і форм організації навчання; - єдності свідомості і діяльності; - поетапного оволодіння діяльністю; - навчання через дію; - організації спільної діяльності; - зв'язку навчання з практичною діяльністю; - продуктивності навчання;
<i>Особистісно-орієнтований</i> (підготовка ДФ спрямована на розвиток особистості аспіранта, який виступає повноправним суб'єктом цього процесу та організатор власної діяльності)	<ul style="list-style-type: none"> - гуманізації; - індивідуалізації та диференціації навчання; - модульності навчання; - добровільності; - варіативності; - полісуб'єктності;
<i>Компетентнісний</i> (представлення освітніх результатів у термінах компетентностей, яких набуває майбутній ДФ у процесі навчання)	
<i>Акмеологічний</i> (підготовка ДФ спрямована на професійне та особистісне зростання і досягнення професійного акме)	
<i>Аксіологічний</i> (присвоєння загальнолюдських цінностей та створення певного роду професійних цінностей у процесі підготовки ДФ)	
<i>Проектно-технологічний</i> (підготовка ДФ представляє собою технологію навчання з її поетапною реалізацією, включаючи прогнозування, модулювання, конструювання, реалізацію і аналіз результатів)	<ul style="list-style-type: none"> - співпраці та співтворчості; - навчання впродовж життя; - поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти; - орієнтації на саморозвиток
Технологічний рівень	
<i>Андрагогічний</i> (підготовка ДФ розглядається як навчання дорослих з урахуванням відповідних особливостей такого навчання)	<ul style="list-style-type: none"> - проблемності та рефлексії; - критичного самооцінювання;
<i>Контекстний</i> (підготовка ДФ здійснюється в реальних умовах професійного середовища із залученням їх як рівноправних суб'єктів до різних форм ДІД в університеті)	<ul style="list-style-type: none"> - інноваційності; - регіональності
<i>Середовищний</i> (підготовка ДФ є ефективною в умовах інноваційного освітньо-наукового середовища закладу вищої освіти)	
<i>Соціокультурний</i> (підготовка ДФ є механізмом наслідування культурного надбання та подальшого розвитку культури; відповідність процесу підготовки ДФ та результатів його ДІД сучасним запитам суспільства)	
<i>Креативний</i> (створення умов для розкриття творчого потенціалу та формування авторської позиції майбутнього ДФ у процесі підготовки до ДІД)	
<i>Рефлексивний</i> (цілеспрямований, безперервний процес аналізу своєї та колективної діяльності, самоактуалізація, професійне ствердження майбутнього ДФ)	

- особистий приклад наукових, науково-педагогічних працівників, залучених до процесу підготовки, які виступають для здобувачів наукового ступеня «живими» моделями майбутнього фахівця;

- включення аспірантів як рівноправних суб'єктів дослідницько-інноваційної діяльності в наукові та інноваційні процеси університету.

Проведений аналіз зарубіжних та вітчизняних наукових джерел та нормативно-правових документів дали змогу сформулювати **основні положення**, на яких базується наша концепція.

1. Підготовка майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності є одним

з основних компонентів їх професійної підготовки та водночас виступає самостійною складною динамічною системою.

2. Підготовка майбутніх докторів філософії здійснюється за структурованою програмою, яка включає теоретичне навчання, практичну підготовку, проведення оригінальних досліджень та отримання наукових результатів, а також передбачає кваліфіковане наукове керівництво, дослідницьке консультування та інституційну підтримку з боку закладу вищої освіти.

3. Результати підготовки докторів філософії визначаються на підставі компетентнісного

підходу і включають як дослідницькі та інноваційні компетентності, необхідні для роботи у вибраній галузі досліджень, так і широкий спектр загально-професійних компетентностей, у тому числі тих, що можна здобути лише на підставі практичного досвіду.

4. Основою практичної підготовки докторів філософії є формування проєктної культури та набуття досвіду міждисциплінарного, міжсекторального та регіонального співробітництва, що реалізується шляхом розробки і реалізації інноваційних проєктів, спрямованих на вирішення реальних проблем/потреб регіону.

5. Підготовка докторів філософії відбувається в умовах високоякісного інноваційного освітньо-наукового середовища, яке передбачає використання активних форм і методів навчання, спрямованих на розвиток креативності та інноваційної активності аспірантів, сучасне інформаційно-комунікаційне забезпечення освітньо-наукового процесу, а також характеризується критичною масою дослідників та досліджень, що створює умови для продуктивної дослідницько-інноваційної діяльності, тим самим підвищуючи внутрішню мотивацію аспірантів та формуючи ціннісне ставлення до зазначеної діяльності та її результатів.

6. Підготовка докторів філософії містить космополітичні установки, тобто орієнтує аспірантів на міжнародний формат у майбутній професійній діяльності, що проявляється, насамперед, в умінні здобувати гранти на реалізацію дослідницьких та/або інноваційних проєктів, брати участь у програмах міжнародної академічної мобільності, публікувати результати досліджень у високорейтингових міжнародних журналах, що входять до наукометричних баз даних, здійснювати інші форми міжнародного співробітництва.

7. Підготовка докторів філософії включає заходи з професійного розвитку аспірантів, пов'язані зі створенням та просуванням власного наукового бренду, побудовою професійної мережі контактів, розробкою індивідуального плану кар'єрного зростання тощо.

Провідною ідеєю концепції є реалізація двокомпонентної системи підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності, що відбиває дуальний характер цього процесу. Перший (освітній) компонент пов'язаний із теоретичними і практичними аспектами формування готовності аспірантів до дослідницько-інноваційної діяльності; другий (науковий) компонент передбачає квазіпрофесійну діяльність майбутнього доктора філософії, що включає проведення самостійного наукового дослідження, а також здійснення інших форм дослідницько-інноваційної діяльності в університеті.

Шляхи реалізації провідної ідеї концепції передбачають:

1) розробку змісту підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної

діяльності відповідно до сучасних запитів суспільства, вимог європейського освітньо-наукового простору, вітчизняної нормативно-правової бази вищої освіти, що знаходить своє відображення в освітньо-наукових програмах, навчальних планах, робочих програмах дисциплін, індивідуальних планах роботи аспірантів;

2) забезпечення цілісності процесу формування готовності майбутніх фахівців до дослідницько-інноваційної діяльності шляхом застосування трирівневої системи підготовки, яка включає теоретичне навчання аспірантів (на першому рівні); оволодіння ними практичними вміннями та навичками (на другому рівні); набуття особистісного досвіду дослідницько-інноваційної діяльності (на третьому рівні);

3) використання сучасних форм, методів і засобів навчання, що мають надати системного характеру процесу формування готовності майбутніх ДФ до ДІД в єдності її мотиваційно-ціннісного, особистісно-креативного, змістово-діяльнісного та рефлексивно-перспективного компонентів;

4) створення інноваційного освітньо-наукового середовища в університеті, спрямованого на посилення мотивації, інноваційної активності, розкриття творчого потенціалу та здібностей здобувачів третього рівня вищої освіти; широке використання в освітньому процесі проблемно орієнтованих та проєктно-організованих технологій навчання з метою набуття аспірантами дослідницько-інноваційних та загальнопрофесійних компетентностей;

5) інтеграцію освітньої і наукової діяльності майбутніх докторів філософії у процесі самостійної роботи над дисертаційним дослідженням, а також шляхом включення аспірантів у квазіпрофесійну дослідницько-інноваційну діяльність із метою набуття професійного досвіду щодо створення, впровадження та поширення нових знань, зокрема: оприлюднення результатів досліджень на семінарах та конференціях, публікацій у наукових виданнях, участі в програмах академічної мобільності, винахідницькій та госпдоговорній діяльності, конкурсах на отримання премій, стипендій, грантів, роботі проєктних груп щодо реалізації дослідницьких та інноваційних проєктів;

6) застосування комплексу заходів, спрямованих на саморефлексію, самовдосконалення та професійний розвиток, що сприятиме формуванню позитивної «Я-концепції» майбутніх докторів філософії і гарантовано забезпечить якість та ефективність їхньої дослідницько-інноваційної діяльності в процесі професійної самореалізації.

Висновки і пропозиції. Таким чином, у цій статті розроблено концептуальні засади підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності, які включають мету концепції, методологічні підходи та дидактичні принципи, нор-

мативні документи та теоретичні положення, на яких вона базується, провідну ідею концепції та шляхи її реалізації. Розроблену концепцію буде конкретизовано в моделі підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності з подальшою її експериментальною апробацією.

Список використаної літератури:

1. Auriol, L., Schaaper, M., & Felix, B. (2012). Mapping careers and mobility of doctorate holders: Draft guidelines, model questionnaire and indicators. 2012. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/5k4dnq2h4n5c-en>.
2. Коломієць С.С., Синєкоп О.С. Концепція створення освітньо-наукової програми підготовки за освітньо-науковим рівнем – доктор філософії (PhD). *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 3–4. С. 5–11.
3. Спірін О.М., Носенко Ю.Г., Яцишин А.В. Сучасні вимоги і зміст підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації з інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 56. № 6. С. 219–239.
4. Шконда В.В., Кальянов А.В. Форми, методи та шляхи підвищення ефективності підготовки докторантів філософії (PhD). *Наукові праці МАУП*. 2012. Вип. 4(35). С. 176–184.
5. Козак Л.В. Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності: концептуальні підходи. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип.14. С. 234–239.
6. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). K.: CS Ltd., 2015. 32 p.
7. Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF). *European Commission*. URL: <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>.
8. Bologna Seminar Doctoral Programmes For The European Knowledge Society. Salzburg, 3–5 February 2005. *European University Association*. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20recommendations%202005.pdf/>.
9. Salzburg II Recommendations. European Universities' Achievements Since 2005 in Implementing the Salzburg Principles. Brussels: EUA, 2010. 8 p. URL: <https://c3qa.iqaa.kz/en/project-documents/salzburg-principles>.
10. Exploration of the implementation of the Principles for Innovative Doctoral Training in Europe. Final Report European Commission, DG RTD Reference: ARES (2011) 932978. URL: <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5141476>.
11. Закон України «Про вищу освіту». *Офіційний портал Верховної ради України*. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua>.
12. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. *Офіційний портал Верховної ради України*. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
13. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 р. № 261. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF>

Menailo V. Training concept of the future doctors of philosophy for research and innovation activity

The article is devoted to the development of the concept of preparing the future Ph.D. for the research and innovation activity, which defines the theoretical and methodological foundations of this training and reveals its leading idea, which consists in the implementation of a two-component system, where the first (educational) component is related to theoretical and practical aspects Ph.D– students' disposition for research and innovation activity; the second (scientific) component represents the quasi-professional activity of a future Ph.D., which includes conducting of independent scientific research, as well as the implementation of other forms of research and innovation activity at the university. Ways to implement this concept include: forming the content of the training of a future Ph.D. in accordance with the contemporary needs of society; application of a three-level system of training, which includes theoretical training (the first level), mastering practical skills (the second level); gaining personal experience of the research and innovation activity (the third level); using innovative methods, forms and means of teaching, which should give a systemic character to the process of forming the disposition of future Ph.Ds. for research and innovation activity in the unity of its components; creation of an innovative educational and scientific environment at the university aimed at enhancing the motivation and unlocking the creative potential of scientific youth; widespread use of problem-oriented and project-based learning technologies in the educational process; integration of educational and scientific activity of future Ph.Ds. in the process of independent work on the thesis research, as well as through their inclusion in the quasi-professional research and innovation activity with the purpose of gaining professional experience in the creation, introduction and dissemination of new knowledge; application of a set of measures aimed at self-reflection, self-improvement and professional development of young scientists. The prospect of further research is the development of a conceptual model for the training of future Ph.Ds. for the research and innovation activity and its experimental implementation.

Key words: higher education, professional training, doctor of philosophy, research and innovation activity, training concept.

УДК 378.091:796.4.071.43

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.8>**Ю. В. Митяненко**старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання
Бердянського державного педагогічного університету**С. М. Данило**старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання
Бердянського державного педагогічного університету

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено основним аспектам фахової підготовки майбутніх фітнес-тренерів у закладах вищої освіти. У статті вказано, що нині є гостра потреба в якісному наданні фітнес-послуг та кваліфікованих спеціалістів в області фітнесу. Підготовка майбутніх фітнес-тренерів є новітнім напрямом у вищій фізкультурній освіті і саме тому потребує більш детальної уваги. Професійна підготовка майбутніх фітнес-тренерів становить освітню систему компонентів, які спрямовані на оволодіння майбутніми фітнес-тренерами загальними та фаховими компетентностями, програмними результатами навчання в межах освітньої професійної програми «Фізична культура і спорт». Фітнес з урахуванням сучасних тенденцій та інноваційних змін, що відбулися в освітянському просторі, які дадуть змогу фахівцю у сфері фітнес-індустрії виконувати свої професійні обов'язки на рівні європейських стандартів та вдосконалювати свій професійний досвід.

Авторами з'ясовано сутність таких понять, як «фітнес», «фітнес-тренер». У цій статті представлено результати дослідження щодо визначення особливостей підготовки майбутніх фітнес-тренерів у закладах вищої освіти. Результати дослідження дали змогу виявити основні аспекти особливостей фахової підготовки фітнес-тренерів, а саме теоретико-методичні та організаційні основи підготовки майбутніх фахівців.

З'ясовано, що студенти в питаннях дієтології недостатньо володіють знаннями, бо розкриття питань щодо дієтології та раціонального харчування відбувається в контексті (змісті) викладання професійних дисциплін, а не відводиться окремою дисципліною в процесі фахової підготовки.

Авторами встановлено, що рівень знань із дисциплін фахової підготовки є недостатнім та потребує вдосконалення освітньої програми підготовки майбутніх фітнес-тренерів шляхом розширення циклу дисциплін вільного вибору студентів, спрямованих на вивчення основ дієтології та харчування у процесі занять фітнесом.

Ключові слова: основні аспекти, підготовка, фахова підготовка, фітнес-тренер, заклади вищої освіти.

Постановка проблеми. З позицій сьогодення в умовах інноваційних змін відбувається розробка новітніх фітнес-технологій, збільшується кількість фітнес-клубів, проводяться майстер-класи та семінари як у комерційних, так і державних установах, все це зумовило соціальний запит щодо проблеми підготовки майбутніх фахівців у сфері фітнес-індустрії, які здатні виконувати свою професійну діяльність на достатньо високому рівні.

У зв'язку із введенням у Національний класифікатор професії «фітнес-тренер» у вищих навчальних закладах України формується відповідна система професійної підготовки [3, с. 19], яка має забезпечувати ринок праці конкурентоспроможними, професійними фахівцями в області фітнесу, які мають вміти мобільно реагувати на зміни в соціально-культурному просторі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Деякі аспекти, які характеризують особливості підготовки фахівців з області фізичної культури і спорту у закладах вищої освіти, висвітлено у працях вітчизняних науковців Л.П. Ареф'євої, О.А. Атамась, О.О. Безкопильного, О.М. Войтовської, Л.В. Гальченко, В.Д. Дручика, М. Дутчака, М.В. Карченкової, Л.О. Коновальської, О.К. Корносенко, В.І. Наумчука, О.В. Омельчук, В.Г. Омеляненка, Н.М. Самсутіної та ін., але питанням фахової підготовки фітнес-тренерів приділено мало уваги в науково-методичній літературі.

Мета статті. Головною метою роботи є визначення основних аспектів фахової підготовки майбутніх фітнес-тренерів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Глибокі соціально-економічні зміни в Україні, бурхливий розвиток фітнес-індустрії та постійно зростаюча потреба

у професійних фізкультурних кадрах, як стверджує А.В. Прима, «зумовили потребу у фітнес-тренерах, які здатні застосовувати ефективні засоби оздоровлення нації з метою підвищення рівня її та залучення до здорового способу життя» [7, с. 109].

Фахівець із фітнесу, як стверджує О.В. Корх-Черба, «має бути всебічно підготовленим до творчої професійно-педагогічної, фізкультурно-оздоровчої, агітаційної роботи з різними соціальними групами населення, володіти основами знань соціальних, гуманітарних, психолого-педагогічних, медико-біологічних, спеціально-педагогічних наук, володіти знаннями анатомо-фізіологічних і психологічних особливостей стану здоров'я різних вікових груп населення тощо» [5, с. 194].

У результаті проведеного теоретичного аналізу науковцями М.В. Дутчаком та М.М. Василенко було розроблено і кваліфікаційні характеристики професії «фітнес-тренер». До знань якими має володіти фітнес-тренер, було зараховано: «нормативно-правові документи, що стосуються фізич-

ної культури і спорту; основи трудового законодавства, цивільного та адміністративного права, основні історичні етапи, напрями та проблеми розвитку фізичної культури і спорту як органічної частини соціальної системи та загальнолюдської культури; анатомію, фізіологію та біохімію функціонування організму людини, в т.ч. фізичних навантажень; основи теорії здоров'я людини; комплекс факторів формування здорового способу життя; теорію та технологію оздоровчо-рекреаційної рухової активності; сучасні підходи до розробки персональних та групових фітнес-програм для осіб різного віку, статі та фізичного стану; теоретико-методичні основи спорту для всіх; специфіку, структуру та напрями фізичної рекреації; сукупність знань та навичок із менеджменту та маркетингу; основи психології та педагогіки, в т.ч. психологію спілкування; методичні прийоми формування мотивації до регулярної рухової активності; сучасні комп'ютерні технології у сфері фітнесу» [3, с. 20].

Таблиця 1

Визначення поняття «фітнес»

Н.І. Воловик	Фітнес – загальна (а не тільки фізична) готовність людини до виходу з «поточного життя» та забезпечення ефективної природності до дій у ситуаціях, які вимагають мобілізації фізичних та духовних сил; стан психологічної та фізичної підготовленості для досягнення успіху в конкретному завданні; «складова частина здоров'я, яка забезпечує високу якість життя»; «ефективно діюча сукупність засобів вибіркового впливу, що за рядом принципових обставин відповідає класифікаційному рівню біолого-соціальної, концептуальної, ймовірної, сумативно-цілісної складної системи»
О.Г. Сайкіна	Фітнес – складне, багатогранне, поліфункціональне, соціальне явище, яке можна розглядати як процес і результат поліпшення фізичного вдосконалення людей, підвищення рівня їх фізичної дієздатності і стану здоров'я, як сукупність матеріальних і духовних цінностей, як складну динамічну, керовану систему, як специфічний продукт оздоровчих, рухових, видовищних послуг, які надаються населенню.
А.В. Менхін	Фітнес – система фізичних вправ оздоровчої спрямованості (за винятком спортивних форм фітнесу), з доволі широким набором різноманітних і доступних рухових завдань, що становлять індивідуально-стандартизовані програми, особисто мотивовані і функціонально зумовлені (співвідносні з нормативною базою).
О.Г. Сайкіна	Фітнес – інноваційна форма фізичної культури, яка поєднує в собі сукупність інноваційних видів, форм, обладнання та технологій фізкультурно-спортивної діяльності та наявність комфортних соціокультурних умов, в яких і відбувається процес «споживання» продукту, що визначається як «фітнес-послуги».
О. Магера	Фітнес – це не тільки фізичні вправи, але й певний спосіб життя, який насамперед гармонізує фізичні навантаження та харчування, відчуття радості та гордості за свої досягнення.
Є. Баліцька	Фітнес – оптимальний фізичний стан, що включає досягнення певного рівня результатів виконання рухових тестів і низький рівень ризику розвитку захворювань. У цьому плані фітнес виступає як критерій ефективності занять руховою активністю.
А.А. Боляк	Фітнес – оптимальний фізичний стан, що включає досягнення певного рівня результатів виконання рухових тестів і низький рівень ризику розвитку проблем зі здоров'ям.
О. Благий, Н. Лисакова	Фітнес – складне, багатогранне, поліфункціональне соціальне явище, що можна розглядати як процес і результат фізичного вдосконалення людей, підвищення рівня їх фізичної дієздатності і стану здоров'я; сукупність матеріальних і духовних цінностей; складна динамічна, керована система; специфічний продукт надання населенню оздоровчих, рухових, видовищних послуг.
Д. Мінкін, Н. Пангелова	Фітнес – прагнення до оптимальної якості життя, яке включає досягнення вищих рівнів підготовленості в показниках тестування психофізичного стану, малий ризик порушення здоров'я.
Є. Добродуб,	Фітнес – придатність, відповідність, готовність до занять фізичною культурою та здорового способу життя.
Ю. Беляк	Фітнес – процес, спрямований на досягнення високого рівня здоров'я, що забезпечує найновішу реалізацію всіх життєвих можливостей індивіда.
К. Короленко, Н. Смірнова, О. Циганок	Фітнес – спосіб життя, що веде до фізичного та ментального здоров'я людини.
Е. Хоулі, Б. Френкс	Фітнес – це фізична придатність (від «to be fit for» бути придатним до чого-небудь, бути здоровим).

З позицій сьогодення немає серед науковців визначеності розуміння сутності поняття «фітнес», про що свідчать різні варіанти його трактування (Табл. 1).

Нам імponує визначення поняття «фітнес», яке надає О.К. Корносенко: це «різні форми фізичної культури, що мають кондиційну, оздоровчу і спортивну спрямованість, засновану на використанні широкого комплексу фізичних вправ: аеробіки, шейпінгу, танцювальних рухів, елементів гімнастики, бойових мистецтв, психотренінгу, які проводяться в залі, басейні, чи на відкритих майданчиках, в усіх вікових групах населення» [4, с. 228].

Проаналізувавши поняття «фітнес», вважаємо за необхідне визначити поняття «фітнес-тренер». Так, М.М. Василенко трактує поняття «фітнес-тренер» так: це «фахівець, який у груповому або/та індивідуальному форматі надає послуги з навчання, викладання або/та розробки програм застосування фізичних вправ, інвентарю та обладнання для різних груп населення з урахуванням їх потреб, пов'язаних із прагненням до оптимальної якості життя, що включає соціальний, психічний, духовний і фізичний компоненти» [1, с. 8]. Нам особливо імponує ця думка вченої.

Розглянемо суть поняття «фахова підготовка». У «Педагогічному енциклопедичному словнику» цей феномен розглядається як система професійного навчання, метою якої є прискорене надбання студентами навичок, необхідних для виконання конкретної роботи [6, с. 223].

С. Гончаренко тлумачить фахову підготовку педагога як «систему підготовки педагогічних кадрів (учителів, вихователів тощо) для загальноосвітньої школи та інших навчально-виховних закладів у педагогічних університетах та інститутах, педагогічних училищах, університетах; у широкому розумінні – підготовку педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів» [2, с. 252].

О.В. Саган трактує поняття «фахова підготовка педагога» як «педагогічний процес, який ґрунтується на принципах неперервності і послідовності, системності, інтегративності, включає вивчення психології, педагогіки та методики в поєднанні з подальшою практикою і спрямований на формування готовності до професійної педагогічної діяльності» [8, с. 96].

Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту розглядається Л.П. Суценко як «процес, який відображає науково й методично обґрунтовані заходи вищих навчальних закладів, спрямованих на формування протягом терміну навчання рівня професійної компетентності особистості, достатнього для організації фізичного виховання різних верств населення регіону й успішної праці в усіх ланках

спортивного руху з урахуванням сучасних вимог ринку праці [9, с. 15].

М.М. Василенко визначає поняття «професійна підготовка майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах» як «педагогічну систему, що передбачає цілісну сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів, спрямовану на формування у майбутнього фахівця професійних компетентностей та відповідних знань, умінь та навичок в межах спеціальності «Фізична культура і спорт» (спеціалізації «Фітнес-тренер»), спроектованих з урахуванням вимог замовників освітніх послуг (роботодавців) та суспільства, що дасть змогу після завершення освітньої програми певного рівня вищої освіти успішно виконувати завдання та обов'язки, які є специфічними для професії фітнес-тренера, а також реалізовувати власний професійний та особистісний розвиток» [1, с. 7].

Для визначення основних аспектів у процесі фахової підготовки фітнес-тренерів нами було проведено анкетування, метою якого було визначити особливості організації та проведення навчального процесу підготовки майбутніх фітнес-тренерів у ЗВО. Нас цікавила думка студентів та науково-педагогічних працівників Бердянського державного педагогічного університету щодо особливостей навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фітнес-тренерів у закладах вищої освіти, саме тому нами було проведено анкетування 77 студентів цього закладу вищої освіти та 30 викладачів факультету фізичної культури, спорту та здоров'я людини. За результатами анкетування, більшість опитуваних науково-педагогічних працівників (95%) згодні з твердженням, що нині є потреба в підготовці майбутніх фітнес-тренерів у закладах вищої освіти.

Нас цікавили питання щодо змісту методичного забезпечення навчального процесу підготовки майбутніх фітнес-тренерів.

Статистична обробка одержаних результатів дає змогу стверджувати, що на запитання: «Чи навчаєте Ви майбутніх фітнес-тренерів складати програми для занять із людьми різного віку і фізичного стану?», «так, навчаємо» відповіли 69,84% опитуваних; «ні, не навчаємо» – 30,16%. Питання щодо складання програм для занять із людьми різного віку і фізичного стану є досить актуальним, бо під час професійної діяльності фітнес-тренеру необхідно вміти підбирати технології, засоби та методи для проведення тренувальних занять із різним контингентом та враховувати їх індивідуальні особливості.

На запитання: «Чи навчаєте Ви студентів основ та принципів раціонального харчування та дієтології?» 53% респондентів обрали відповідь «так, навчаємо», відповідь «ні, не навчаємо» обрали 42% науково-педагогічних працівників, 5% респондентів обрали відповідь «важко відповісти» (Рис 1.).

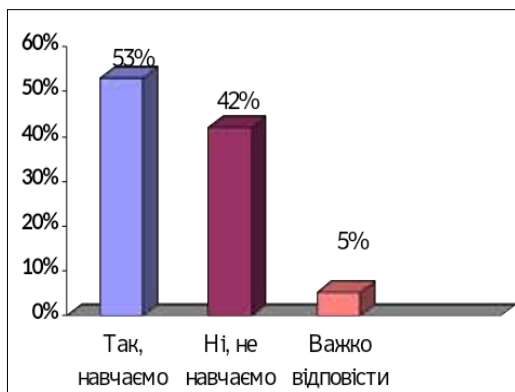


Рис. 1. Результати анкетування науково-педагогічних працівників щодо навчання студентів основ та принципів раціонального харчування та дієтології (%)

На питання «Чи достатньо Ви володієте знаннями, щодо принципів та етапів побудови раціонального харчування та дієтології?» майбутні фітнес-тренери надали такі відповіді: «так, володію достатньою мірою» – 22,45%, відповідь «частково володію» обрали 54,55%, а 23% респондентів взагалі обрали відповідь «ні, не володію достатньою мірою». Така різниця в отриманих відповідях респондентів вказує на те, що студенти недостатньо володіють знаннями, бо розкриття питань дієтології та раціонального харчування відбувається у контексті (змісті) викладання професійних дисциплін, а не виводиться окремою дисципліною в процесі фахової підготовки (Рис. 2). На нашу думку, в циклі дисциплін вільного вибору студента бракує навчальної дисципліни, спрямованої на

вивчення основ дієтології та харчування у процесі занять фітнесом.

Нас цікавила думка студентів щодо найбільш продуктивної форми організації навчального процесу. На питання «Які форми організації Ви вважаєте найбільш ефективними в отриманні знань?» респонденти надали такі відповіді: 47% респондентів вказують, що майстер-класи є однією з найбільш продуктивних форм організації навчального процесу, таку форму проведення, як «практичні заняття», спостерігаємо у 27% майбутніх фітнес-тренерів, 9% обрали відповідь «лекційні заняття», цікавими були відповіді студентів щодо форми організації занять «самостійна робота», які становили 17% (Рис. 3).

На нашу думку, значний відсоток відповідей «самостійна робота» дає підставу стверджувати, що майбутні фахівці розуміють необхідність здійснювати самоосвіту та саморозвиток через відвідування та проходження майстер-класів, семінарів та курсів підвищення кваліфікації, що є необхідною умовою професійного становлення та розвитку.

Цікавою була думка респондентів щодо навчально-методичного забезпечення. Так, серед викладачів БДПУ на запитання «Чи достатнє, на Вашу думку, забезпечення сучасною навчально-методичною літературою з фітнесу?» 90% респондентів обрали відповідь «ні, недостатньо». І це, на наш погляд, є однією з актуальних проблем під час підготовки майбутніх фітнес-тренерів. Саме цей чинник, на думку як викладачів, так і здобувачів вищої освіти, заважає здійснювати

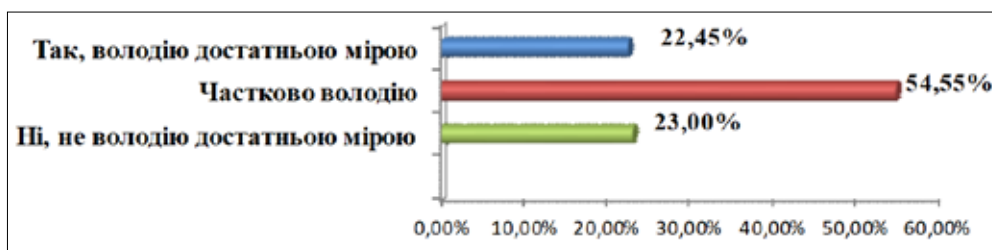


Рис. 2. Результати анкетування майбутніх фітнес-тренерів щодо володіння знаннями принципів та етапів побудови раціонального харчування та дієтології (%)

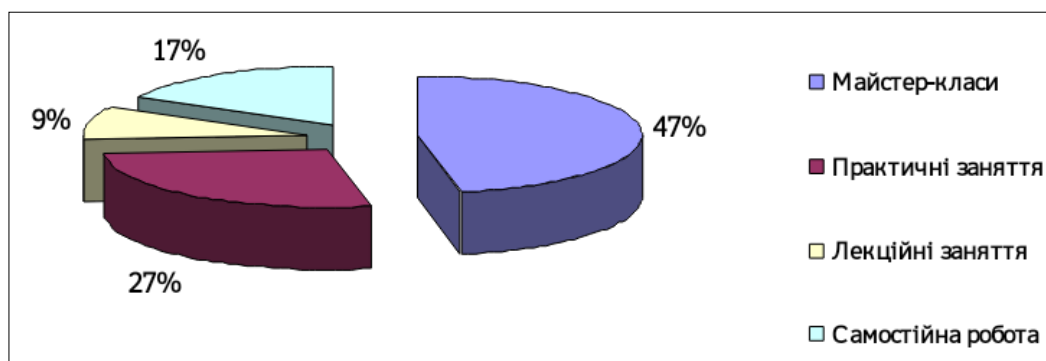


Рис. 3. Результати анкетування майбутніх фітнес-тренерів щодо найбільш продуктивної форми організації навчального процесу (%)

навчальний процес на доволі високому методичному та організаційному рівні. Для вирішення цієї проблеми вважаємо за необхідне посилити роботу над виданням навчально-методичних посібників науково-педагогічними працівниками, які здійснюють підготовку фахівців за освітньою програмою «Фізична культура і спорт. Фітнес».

Висновки і пропозиції. Таким чином, нами було визначено основні аспекти особливостей фахової підготовки фітнес-тренерів, а саме теоретико-методичні та організаційні основи підготовки майбутніх фахівців. За результатами проведеного анкетування щодо теоретико-методичного аспекту, встановлено, що рівень знань із дисциплін фахової підготовки є недостатнім та потребує вдосконалення освітньої програми підготовки майбутніх фітнес-тренерів шляхом розширення циклу дисциплін вільного вибору студентів, спрямованих на вивчення основ дієтології та харчування у процесі занять фітнесом.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у впровадженні найбільш ефективних форм навчання у процес фахової підготовки майбутніх фітнес-тренерів.

Список використаної літератури:

1. Василенко М.М. Тезаурис дослідження професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищому навчальному закладі. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2016. № 8(4). С. 4–10.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 397 с.
3. Дутчак М.В. Теоретичне обґрунтування кваліфікаційної характеристики фітнес-тренера / М.М. Василенко, М.В. Дутчак. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. ХОВНОКУ, 2013. № 2. С. 17–21.
4. Корносенко О.К. Роль фітнесу в системі оздоровчої фізичної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. 2013. Вип. 112(3). С. 228–232
5. Корх-Черба О.В. Основні напрями реалізації системного підходу у професійній діяльності майбутнього фітнес-тренера. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2015. Вип. 3(1). С. 192–195.
6. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. Москва : Большая Российская Энциклопедия, 2003. 528 с.
7. Прима А.В. Современный взгляд на формирование готовности будущих фитнес-тренеров к профессиональной деятельности. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка*. 2016. № 3. С. 108–115
8. Саган О.В. Проектно-технологічний підхід у фаховій підготовці педагога. *Інформаційні технології в освіті : збірник наук. праць / ред. Співаковський О.В. Херсон : Вид-во ХДУ, 2015. Вип. 25. С. 95–104.*
9. Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2003. 45 с.

Mytianenko Yu., Danylo S. Main aspects of professional training of future fitness trainers in higher education institutions

The article is devoted to the basis aspects of the professional training of the future fitness trainers at the institutions of higher education. Within the article it is specified that nowadays there is the burning demand in the highly-qualified specialists of fitness and in the quality of the fitness service. Training of the future fitness trainers is the modern direction within the higher physical-cultural education. Thus, it requires the more detailed attention. The professional training of the future fitness trainers consists of the educational system of components, which are oriented on the mastering (by the future fitness trainers) general and professional competencies, mastering program results of education within the educational professional program "Physical culture and sport. Fitness", taking into account the modern tendencies and innovative changes which took place in the educational environments, which will allow the fitness professional to perform professional duties at the level of European standards and to improve own professional experience. The authors have clarified the essence of such concepts as "fitness", "fitness trainer". Within this research it is represented the results of the research. These results reveal and determine the peculiarities of the training future fitness trainers at institutions of higher education. The results of the research also allowed determining basis aspects of the peculiarities of the training of fitness trainers, namely theoretical-methodical and organizational basis of training of the future specialists. It is revealed that students in the field of dietetics do not have enough knowledge, because the disclosure of questions on dietetics and nutrition occurs in the context of teaching professional disciplines, but not given a separate discipline in the process of professional training.

The authors found out that the level of knowledge on disciplines of the professional training is insufficient and requires the improvement of the educational program of training of the future fitness trainers with the help of expanding of the cycle of disciplines (of the students' free choice), which are oriented on the studying of the fundamentals of nutrition in general and nutrition during the process of fitness.

Key words: main aspects, professional training, fitness trainer, institutions of higher education.

Л. В. Морозовастарший викладач кафедри психології та педагогіки
Національної академії Національної гвардії України

АНАЛІЗ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ JUST IN TIME

У цій статті подано методику аналізу мультимедійних технологій навчання *just in time*. У статті вказується, що для порталу *e-learning* необхідно вирішувати складне завдання проведення освітнього процесу, яке проектується на множину календарних планів, аналогічних виробничому процесу, для виконання певних робіт відповідно до цього плану також необхідні різні ресурси, які мають бути доступні суворо в певний час. Центральною ланкою запропонованої методики є модель організації навчання в рамках порталу *e-learning* відповідно до концепції *just in time*. У роботі зазначається, що *just in time* для виробничих систем є той факт, що концепція *just in time* для порталів *e-learning* буде здебільшого працювати з інформаційними, а не з матеріальними ресурсами. Запропонована модель дає змогу оптимізувати використання мультимедійних ресурсів і оптимальним чином організувати процес навчання студентів та роботи тьюторів у рамках окремих дисциплін. Тьютор у цьому контексті не тільки забезпечує розробку індивідуальних освітніх програм студентів і супроводжує процес отримання знань і навичок, але фактично створює освітнє середовище, що дає змогу студенту активно інтегруватися в процес навчання. У статті вказується, що для оцінки ефективності проведення навчального процесу, крім рівня часових витрат діяльності викладача, необхідно також враховувати термін реалізації заявок, середню величину черги, тривалість повного процесу навчання, якісна оцінка отриманих знань і компетентностей. Концепція *just in time* передбачає, що позиція тьютора має передбачати широку інтерактивність процесу навчання, відстеження видів рефлексій при роботі зі студентами і, як результат, отримання якісного результату з дотриманням вимог концепції точно вчасно. У таких умовах мережевий графік є потужним інтерактивним інструментом, що входить до складу інтерфейсу порталу *e-learning*. Це дає змогу не лише організувати власний освітній процес, а й координувати роботу багатьох користувачів і мультимедійних технологій, які ними використовуються в рамках системи навчання на основі концепції точно вчасно. Використання розробленого графа у вигляді елемента інтерфейсу порталу *e-learning* дасть змогу інтегрувати потужний інтерактивний інструмент координації учасників процесу навчання, мультимедійного контенту та інформаційних ресурсів. Концепція *just in time* забезпечує організацію дистанційно розподілених ресурсів та суб'єктів навчального процесу за суворо регламентованим графіком.

Ключові слова: *just in time*, електронне навчання, логістична концепція, методика.

Постановка проблеми. Від проведення основних елементів освітнього процесу в точно заданий термін залежить як якість отриманих у результаті знань і компетентностей, так і успішність навчання за конкретною навчальною дисципліною і загалом за спеціальністю. Саме тому важливим завданням є організація дистанційно розподілених ресурсів та суб'єктів навчального процесу за суворо регламентованим графіком. Подібні завдання вирішуються на основі логістичного підходу і входить до складу сукупності методів і моделей управління складними системами. Найбільш поширеною у світі логістичною концепцією є концепція *Just In Time* (JIT, Точно в строк, Точно вчасно).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботах [1–5] аналізуються питання забезпечення якості навчального процесу. Також науковцями здійснено аналіз специфіки організації інформаційних ресурсів і мультимедійних компонентів для підтримки систем електронного навчання [6–8]. Основним напрямом вдосконалення

управління якістю навчання на основі використання інформаційних систем присвячені наукові статті [7–9].

Однак нині в спеціалізованій літературі відсутній методичний підхід, який би містив модель організації навчального процесу відповідно до концепції *just in time*, що дало б змогу оптимізувати навчання та підвищити його якість.

Мета статті – розробити методику аналізу мультимедійних технологій навчання *just in time*.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на те, що концепція JIT найчастіше використовується для організації виробничого процесу у великих системах, можна провести аналогії з такою системою, як портал електронного навчання (*e-learning*), використовуючи основні принципи цієї концепції для організації успішної роботи освітнього порталу. Для порталу *e-learning* також необхідно вирішувати складне завдання проведення освітнього процесу, яке проектується на множину календарних планів, аналогічних виробничому

процесу, для виконання певних робіт відповідно до цього плану також необхідні різні ресурси, які мають бути доступні строго в певний час. Відмінністю класичної концепції JIT для виробничих систем є те, що концепція JIT для порталів e-learning буде здебільшого працювати з інформаційними, а не з матеріальними ресурсами. Але ця відмінність скоріше, навпаки, розширює переваги використання концепції JIT. Це зумовлено тим, що завдання надання, територіального поширення і збору накопичення та зберігання для інформаційних ресурсів значно полегшені порівняно з матеріальними. Це можливе завдяки інтенсивному використанню контенту і мультимедійних технологій та поширення інформації за допомогою мережі Інтернет і корпоративних мереж.

Таким чином, можна зробити висновок про доцільність вирішення завдання планування і реалізації освітнього процесу порталу e-learning із використанням низки підходів концепції Just In Time – точно вчасно.

Визначимо найбільш важливі з цих підходів.

Наскрізний контроль якості відповідає всім проміжним етапам календарного плану. Заявкам споживачів системи (як студентів, так і викладачів) мають відповідати потужності, що дає змогу задовольнити відповідні потоки, не порушуючи графік навчального процесу.

В умовах точної відповідності потужностей системи, заявкам, що надходили, і суворій регламентації часових рамок необхідна безперервна раціоналізація управління навчальним процесом, щоб своєчасно усувати помилки і недоліки.

Для оцінки ефективності проведення навчального процесу, крім рівня часових витрат діяльності викладача, необхідно також враховувати термін реалізації заявок, середню величину черги, тривалість повного процесу навчання, якісну оцінку отриманих знань і компетентностей. Як було зазначено вище, частина з видів занять у рамках освітнього процесу порталу e-learning вимагає або спільного виконання або виконання у визначені часові проміжки чи до певного моменту часу, в той час як інші види занять можуть дати певну самостійність студенту у виборі часу для реалізації поставлених завдань. Тому процес навчання з дисципліни в рамках порталу можна представити в нелінійному вигляді, що, своєю чергою, дає низку переваг.

Метод нелінійного подання інформації в мультимедійних засобах навчання дає змогу пов'язувати контент і використовувати структуровану систему навігації між мультимедійними ресурсами. Цей метод дає змогу використовувати активні підходи в педагогічній діяльності, які дозволяють студенту проявляти самостійність у процесі вибору досліджуваного матеріалу, при цьому зберігається чітка структуризація мате-

ріалу, можливість пошуку інформації, навігації у великих базах даних, організації інформації за семантичними критеріями. Цей метод можна рекомендувати саме в системах дистанційного навчання e-learning, орієнтованих на концепцію «точно вчасно».

Реалізувати календарні плани для подібних освітніх систем, що функціонують відповідно до принципів концепції «точно вчасно», можна з використанням модифікованих мережевих графіків, що проектуються на вісь часу. Такий підхід дасть змогу скористатися всіма перевагами концепції Just In Time, нелінійного підходу до навчання, а також надати користувачам системи, як студентам, так і викладачам, зручний інструмент, що дозволяє організувати процес навчання оптимальним чином.

Види занять із точною прив'язкою за часом виконання або необхідністю спільного виконання виконуватимуть роль реперних точок на мережевому графіку навчального процесу і будуть виділені відповідним чином, у той час як інші види занять, також доповнені на мережевому графіку, можуть переміщатися в дозволені діапазонах. Таким чином, викладачі та студенти можуть на свій розсуд змінювати структуру мережевого графіка навчального процесу, роблячи його індивідуальним із можливістю нелінійного підходу. Такий мережевий графік буде потужним інтерактивним інструментом, що входить до складу інтерфейсу порталу e-learning, що дає змогу не лише організувати власний освітній процес, а й координувати роботу багатьох користувачів і мультимедійних технологій, які ними використовуються в рамках системи навчання на основі концепції «точно вчасно».

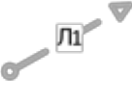
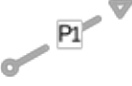
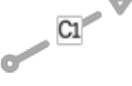
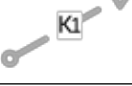
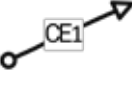
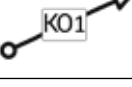


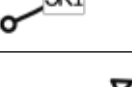





В умовах роботи в рамках порталу e-learning викладач виконує свої обов'язки в дещо іншому форматі. Цей формат більше відповідає діяльності тьютора.

Так, тьютор у цьому контексті не тільки забезпечує розробку індивідуальних освітніх програм студентів і супроводжує процес отримання знань і навичок, але фактично створює освітнє середовище, що дає змогу студенту активно інтегруватися в процес навчання. Позиція тьютора має передбачати широку інтерактивність процесу навчання, відстеження видів рефлексій при роботі зі студентами і, як результат, отримання якісного результату з дотриманням вимог концепції «точно вчасно».

Розглянемо модель у вигляді модифікованого мережевого графа, яка б давала змогу організувати процес навчання для порталу e-learning відповідно до концепції just in time. Елементи й учасники навчального процесу, які розглядатимуться в рамках моделі навчального процесу порталу e-learning, наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Елементи навчального процесу

Умовне позначення	Тип дії або події
Дії з варіативним терміном виконання	
	ознайомлення з лекційним матеріалом
	виконання лабораторних робіт і практичних завдань
	виконання самостійних і науково-дослідних робіт
	виконання курсових і комплексних завдань
Дії з обов'язковим терміном виконання	
	Семінар
	Консультація
	Контрольна робота (колоквіум)
	Тест
	Екзамен
	доповідь, у тому числі у вигляді презентації за виконаною роботою
Події	
	самостійний контроль знань
	оцінювання доповідей (семінари, презентації і т.д.)
	контроль знань і навичок викладачем
	умовні позначення для подій, відповідно, позначають або можливість самостійного вибору проведення або обов'язкове проведення у встановлений термін

Крім того, можливе розгорнуте уявлення вузлів, що дозволяє надати додаткову інформацію. Таким чином, можна отримати інформацію про планові терміни початку і закінчення події, варіативності термінів проведення та фактичні терміни проведення події.

Висновки і пропозиції. Результатом проведеної наукової роботи стала запропонована модель організації навчання в рамках порталу e-learning відповідно до концепції just in time. Запропонована модель дає змогу оптимізувати використання мультимедійних ресурсів і оптимальним чином організувати процес навчання студентів та роботи тьюторів у рамках окремих дисциплін. Використання розробленого графа у вигляді елемента інтерфейсу порталу e-learning дасть змогу інтегрувати потужний інтерактивний інструмент координації учасників процесу навчання, мультимедійного контенту та інформаційних ресурсів.

Список використаної літератури:

1. Hrabovskyi Y. Methods of Assessment and Diagnosis of the Quality of Knowledge in E-Learning. *Journal of Communication and Computer*. 2015. № 12. P. 286–296.
2. Науменко М.О., Рига О.С. Підходи до забезпечення стратегічного управління підприємств в умовах нестійкого середовища. *Вісник економіки транспорту і промисловості (збірник науково-практичних статей) УДУЗТ*. 2018. № 63. С. 216–223.
3. Соколовський С.А., Науменко М.О. Аналіз особливостей управління інформаційними потоками логістичних процесів підрозділів Національної гвардії України. *Scientific Journal «ScienceRise»*. 2018. № 2. С. 19–21.
4. Wan X., Dresner M. Losing the Loop: An Empirical Analysis of the Dynamic Decisions Affecting Product Variety. *Decision Sciences Journal*. 2015. № 46(6), P. 1141–1164.
5. Hrabovskyi Y., Fedorchenko V. Development of the optimization model of the interface of multimedia edition. *EUREKA: Physics and Engineering*. 2019. № 3. pp. 3–12. DOI: 10.21303/2461-4262.2019.00902
6. Грабовський Є.М. Проектування інтелектуального користувацького інтерфейсу систем підтримки електронного навчання. *Scientific Journal «ScienceRise»*. 2018. № 11(52). С. 36–39.
7. Martins P., Zacarias M. A Web-based Tool for Business Process Improvement. *International Journal of Web Portals*. 2017. Volume 9. Issue 1. P. 68–84. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJWP.2017070104>
8. Грабовський Є.М. Аналіз використання мультимедійних компонентів в сучасних технологіях мобільного навчання. *Scientific Journal «ScienceRise»*. 2019. № 4(57). С. 46–50
9. Науменко М.О. Вдосконалення управління якістю продукції високотехнологічних підприємств. *Вісник економіки транспорту і промисловості (збірник науково-практичних статей) УДАЗТ*. 2018. Випуск № 62. С. 335–342.

Morozova L. Analysis of just in time multimedia teaching technologies

This article describes how to analyze multimedia learning technologies just in time. The article states that the e-learning portal needs to solve the difficult task of carrying out the educational process, which is projected on many calendars, similar to the production process, to perform certain works according to this plan also requires different resources, which must be available strictly at a certain time. The central link of the proposed methodology is the model of organization of training within the e-learning portal in accordance with the concept of just in time. The work notes just in time for production systems, the fact is that the concept of just in time for e-learning portals will in most cases work with informational rather than material resources. The proposed model allows to optimize the use of multimedia resources and to optimally organize the process of teaching students and tutors within specific disciplines. Tutor, in this context, not only provides the development of individual educational programs of students and accompanies the process of obtaining knowledge and skills, but, in fact, creates an educational environment that allows the student to actively integrate into the learning process. The article states that in order to evaluate the effectiveness of the educational process, in addition to the level of time spent on the activity of the teacher, it is also necessary to consider the term of application implementation, the average amount of the queue, the duration of the complete learning process, the qualitative assessment of the knowledge and competences obtained. The concept just in time implies that the position of the tutor should include a wide interactivity of the learning process, tracking the types of reflections when working with students and, as a result, obtaining a quality result while complying with the requirements of the concept just in time. In such circumstances, network graphing is a powerful interactive tool that is part of the e-learning portal interface. This allows not only organizing their own educational process, but also coordinating the work of many users and the multimedia technologies they use within the concept-based learning system in a timely manner. Using the developed graph as an element of the e-learning portal interface will allow you to integrate a powerful interactive tool for coordinating participants in the learning process, multimedia content and information resources. The just in time concept provides for the organization of remotely distributed resources and subjects of the educational process on a strictly regulated schedule.

Key words: just in time, e-learning, logistic concept, methodology.

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.10>

Н. В. Муқан

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»

І. Я. Пастирська

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»

С. Ф. Кравець

старший викладач кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ

У статті висвітлено сучасний стан та роль іноземної компетентності сучасного фахівця. Виявлено основні недоліки в іноземній підготовці фахівців протягом навчання в закладах вищої освіти (бакалаври вивчають іноземну мову загального спрямування лише на першому та другому курсі, розпочинаючи професійну діяльність із доволі низьким рівнем іноземної підготовки; курс іноземної мови за професійним спрямуванням для магістрів теж, як показує практика, є недостатнім для формування необхідної професійної іноземної компетенції фахівця). Проаналізовано можливості інтегративного підходу у вирішенні означених проблем та визначено особливості інтеграції іноземних знань і вмінь для майбутніх фахівців (забезпечення готовності фахівців до перекладацької діяльності з урахуванням особливостей галузей, до безперервного оновлення знань, навичок та вмінь з іноземних мов тощо). Обґрунтовано доцільність встановлення логічних інтегративних зв'язків на основі таких підходів, як інтегративний, когнітивний, діяльнісний та компетентнісний, структурний, системний та синергетичний, які в сукупності забезпечують фахівцеві професійно значуще володіння іноземною мовою. Визначено провідні аспекти професійної іноземної компетентності фахівця (достатній рівень підготовленості для того, щоб зорієнтуватись в іноземних джерелах та відібрати необхідну інформацію; уміння на слух розуміти основний зміст аудіо- та відеоматеріалів за професійною тематикою тощо). Висвітлено потенційні можливості інтеграції в рівневному підході до викладання іноземної мови у професійній школі, що реалізується через функціональні ролі студентів із різним рівнем володіння іноземною мовою. Зроблено висновок, що система інтегрованих знань та вмінь у змісті професійної підготовки фахівців забезпечує формування конкурентоспроможного професіонала завдяки сформованам інтегрованим знанням, практичним умінням та навичкам, а також професійним цінностям та особистісним якостям фахівця. Завдяки об'єднанню знань з іноземної мови зі змістом спеціальних дисциплін покращуються знання з іноземної мови, реалізуються мовленнєві функції на предметному змісті, формується цілісне бачення світу, збагачується спектр фахових знань, розвивається креативне мислення, створюється основа для предметного спілкування на фаховому рівні тощо.

Ключові слова: фахівець, професійна підготовка, іноземна мова, іноземна мова за професійним спрямуванням, іноземна підготовка, професійна іноземна компетентність, інтегративний підхід.

Постановка проблеми. Мета вищої освіти полягає не тільки у формуванні в майбутніх спеціалістів фахових знань, вмінь і навичок, а й в їхній орієнтації на майбутнє вдосконалення власної професійної компетентності, розвиток навичок спілкування, послуговуючись словом як засобом комунікації для виконання фахових завдань. Отже, проблема підготовки майбутніх фахівців до іноземної професійної діяльності нині вкрай актуальна.

Сучасні глобальні інтегративні тенденції суттєво впливають на формування змісту профе-

сійної освіти: «Це передбачає не предметний, а галузевий принцип побудови навчального плану. Гуманітаризація загальної освіти передбачає інтеграцію різномірних знань про людину, її мислення, про природу й суспільство, одержаних при вивченні різних навчальних предметів, а єдину наукову картину світу» [6, с. 106]. Вимоги до фахівців передбачають їх високу продуктивність, гнучкість, здатність адаптуватися до швидких змін умов функціонування галузі, формування інноваційного змісту вищої освіти тощо.

Фахівець, незалежно від галузі, в якій він працює, на сучасному етапі має володіти значним обсягом професійних і загальних відомостей іноземною мовою, а спеціальні уміння і навички виробляються протягом усього терміну навчання. Однак за діючими програмами бакалаври вивчають іноземну мову загального спрямування лише на першому та другому курсі. Після цього ані на третьому, ані на четвертому курсі не передбачено іноземної мови, тим більше іноземної мови професійного спрямування. Така ситуація приводить до того, що протягом двох останніх років навчання студенти фактично забувають ті загальні відомості, знання та уміння, яких вони набули на першому-другому курсі, і, вступаючи у професійну діяльність, фактично є фахівцями з досить низьким рівнем іншомовної підготовки. Що стосується магістрів, то вони вивчають курс іноземної мови за професійним спрямуванням. Однак, як показує практика, цього ще недостатньо для вільного володіння мовою і формування необхідної професійної іншомовної компетенції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У педагогічній літературі досліджувалися проблеми викладання іноземної мови (В. Баркасі [1], Е. Ганиш [4], Т. Козак [6], Ю. Стиркіна [11]), теоретичні засади професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців (Н. Вовчиста [3], Д. Миронець, А. Мизрова [9]), іншомовна професійна компетентність фахівця (Г. Батищева, Н. Кузнєцова, В. Петрухін [2], О. Нечипорук [10]), інтеграційні процеси в професійній освіті та інтеграція іноземних мов за професійним спрямуванням (Н. Євтушенко [5], Ю. Козловський [7], Р. Мартинова [8], В. Сулим [12]) та ін.

Водночас поза увагою дослідників залишилось обґрунтування інтегративного підходу як засобу формування професійної іншомовної компетентності сучасних фахівців.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є виявлення теоретичних засад та шляхів реалізації можливостей інтегративного підходу у професійній іншомовній підготовці сучасних фахівців.

Виклад основного матеріалу. Концепція викладання іноземних мов в Україні передбачає поглиблене оволодіння іноземною мовою, зокрема професійне (підготовка вчителів, викладачів, перекладачів іноземних мов, філологів-лінгвістів) і прикладне (підготовка фахівця гуманітарного, природничого та науково-технічного профілю). Причому на першому етапі студенти оволодівають загальнонауковою, побутовою і діловою мовою, а на другому – спеціалізованою.

Доцільно зосередити увагу на важливості індивідуальних дій під час іншомовного навчання, причому «мотиваційна складова частина на перших же курсах – опрацювання фахових джерел (інструкції, періодика, монографії), якою студенти активно послуговуватимуться під час написання

курсівих і дипломних робіт, виступаючи на конференціях, працюючи над науковими статтями» [3, с. 52].

Фахівці на практиці опрацьовують фахову зарубіжну літературу, елементарні граматичні правила й послуговуються словником. Їм загалом не важко зрозуміти суть статті завдяки інтернаціональним термінам, притаманним науковій і технічній літературі. Утім, часто трапляється, що під час перекладу начебто всі слова знайомі, а зміст речення зрозуміти важко. Тому результат вивчення іноземної мови нівелюється, а рівень фахової підготовки фахівця стає сумнівним. Ми переконані, що іноземна мова у фаховому навчанні, окрім свого очевидного значення як навчальної дисципліни, повинна мати чітко виражене фахове спрямування, органічно входячи до структури фахової підготовки майбутнього професіонала.

У більшості наукових розробок, що стосуються іншомовної підготовки майбутніх фахівців та фахівців, які вже працюють, основна увага приділяється спілкуванню професіонала з іноземними колегами чи носіями мови. Це, звичайно, правильно і передбачає наведені нижче позиції.

Перш за все, фахівець має володіти необхідною іншомовною лексикою. Що стосується професійної іншомовної підготовки, то для кожної спеціальності, вважаємо, існує не менше ста термінів і виразів, якими можна оперувати у спілкуванні, яке є власне професійним.

Другий важливий аспект – це уміння висловити свою думку і правильно побудувати речення. Як відомо, структура розмови, структура побудови речень у різних мовах різна і прогалини в цій області видають недостатнє володіння мовою. Також необхідна група термінів та виразів, які є важливими для професійного спілкування і створюють певні шаблони, на основі яких фахівець може вести розмову іноземною мовою та спілкуватись із колегами. На наступному етапі в іншомовну компетентність входить і знання особливостей мови, що визначається, знову ж таки, необхідною спеціальною підготовкою майбутнього фахівця.

Попри зазначене, завдяки міжпредметній zasadі тематичного змісту сфер спілкування навчальної дисципліни «Іноземна мова» створюється навчальне середовище для забезпечення принципу інтегративності.

Інтеграція – категорія надзвичайно широка і багатоаспектна, що охоплює фактично усі процеси людської діяльності – від інтеграції країн до інтеграції прийомів навчання. Виділення проблематики інтеграції в освітніх межах «потребує опори на загальнопедагогічні, дидактичні, виховні, управлінські закони та закономірності. Нині маємо в науковому обігу десятки різновидів інтеграції: педагогічну, дидактичну, управлінську, психологічну, соціальну, державну, інтеграція виховних

впливу та багато інших. Власне інтеграція акцентує на єдності усіх елементів та процесів, на пошуку шляхів до об'єднання раніше розрізнених елементів» [7, с. 4].

Викладене вище дає змогу визначити такі *особливості інтеграції знань і вмінь для майбутніх сучасних фахівців у контексті їхньої іншомовної підготовки*: врахування особливої ролі та місця іноземної мови у професійній підготовці майбутніх сучасних фахівців; визначення та забезпечення рівнів компетенції володіння іноземними мовами для фахівців різних спеціалізацій; забезпечення вибору основної та додаткових мов з огляду на конкретні потреби і цільове призначення у професійній діяльності фахівця; забезпечення готовності фахівців до перекладацької діяльності з урахуванням особливостей галузей; інтеграція знань та вмінь у процесі вивчення іноземних мов для оптимізації теоретичного та практичного компонентів професійної підготовки фахівців; постійна інтеграція знань та вмінь, що сприяє оновленню змісту професійної підготовки.

Інтеграція іноземних мов фахового спрямування з предметами відповідного циклу слугує прищвидшенню процесу засвоєння, позитивною мотивацією навчання, спонуканням повсякчас застосовувати знання і способи дій. Застосування знань із суміжних дисциплін полягає в їх повторенні й закріпленні, що засвідчує практичну необхідність у подальшому пізнавальному процесі. Водночас завдяки усвідомленості необхідності знань зростає інтерес до їх поглиблення й розширення [5, с. 208]. Оперуючи знаннями із суміжних дисциплін, фахівець спонукає переносити знання й методи дій у нові пізнавальні ситуації, поглиблюючи мисленнєві процеси аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення й систематизації.

Інша цілком логічна назва інтегрованого навчання – «інтеграція за процесуальною ознакою» [8], тобто в єдиному процесі відбувається синтез навчальної мети, складників навчальної дисципліни, складників змісту навчання, методів і засобів навчання, контролю за результатами навчання фахової й іншомовної мовленнєвої діяльності.

Інтеграційні зв'язки доцільніше встановлювати не тільки щодо фактичних даних, а й щодо здійснюваних дій і операцій. У такому разі іноземна мова впливатиме на формування потрібних фахівцеві професійних вмінь. Інакше кажучи, завдяки інтеграції змісту конкретних дисциплін зі знаннями іноземної мови можливе виокремлення й презентування фахово значущих знань, створення й удосконалення комунікаційних вмінь тощо.

Обґрунтування змісту й упровадження інтеграції – тривалий і непростий процес, основою якого є розроблення певних інноваційних форм і методів навчання, спільні зусилля викладачів, науковців і фахівців. Водночас «інтеграція іно-

земної мови з іншими дисциплінами передбачає структурування трьох компонентів: перший визначає елементи (мова і ті навчальні дисципліни, які інтегруються); другий визначає підставу інтеграції (цільові, мотиваційні, операційні елементи); третій утворює зінтегрований об'єкт – цілісний, новий результат інтегративного навчання (якісно інші знання)» [11]. Інтеграція змісту навчання іноземної мови зі спеціальними дисциплінами є комплексним підходом із низкою інтеграційних видів, виявленим як інтегровані курси, що формують систему всіх складників іншомовної підготовки фахівця.

Проблему інтеграції іноземних мов і відповідних предметів широко вивчають в українській фаховій педагогіці впродовж останніх років. Проте такі дослідження мають бути науково оцінені й узагальнені. На нашу думку, вивчаючи іноземну мову, студенти опановують лише деякі фахово спрямовані тексти, і створюється змістова інтегративна система з вичерпним навчальним матеріалом із конкретної фахової дисципліни (або дисциплін). Власне така системність – ключова ознака об'єднання зв'язків іноземної мови й певних дисциплін, а не лише фахового спрямування якогось одного іншомовного тексту або звичних міжпредметних зв'язків.

Значущість іншомовного компонента вмінь у професійній діяльності зумовлює рівневий підхід до викладання іноземної мови у професійній технічній школі. Він реалізується через діапазон тих функціональних ролей, що можуть виконуватися студентами різної мовної професійної компетенції. Є. Ганиш [4] виділяє три таких рівні: 1) *lower intermediate* або *elementary* – студенти з найелементарнішими знаннями з іноземної мови, в яких викладач, враховуючи надзвичайно обмежений час на викладання іноземної мови, має надолужити прогалини середньої освіти і яких він може познайомити з основами мови професійного спілкування (загальний науково-технічний компонент); 2) *intermediate* – студенти середнього рівня підготовки, які вивчають всі складники компоненти курсу «іноземної мови професійного спілкування: предметний, науково-технічний, країнознавчий, мовний, причому як загальні, так і профільні; 3) *advanced* – незначна кількість студентів із вищим рівнем підготовки, які не лише засвоюють основний курс, а й здатні до поглибленого вивчення мови спеціальності, що дає змогу готувати їх як референтів-перекладачів у визначеній технічній сфері.

Вивчаючи іноземні мови, можна активно й без обмежень послуговуватися низкою навчальних програм, що слугують водночас онлайн-мовними елементами. Ідеться про лексико-граматичні тести, тексти, діалоги, музичні композиції, іншомовні відеострічки тощо. Зазначений перелік,

по-перше, забезпечує ефективніше вивчення іноземних мов, удосконалення мовної, мовленнєвої й соціокультурної компетенцій, які утворюють іншомовну комунікативну компетенцію, по-друге, «формує професійну компетентність майбутніх фахівців, розвиваючи в них необхідні професійно значущі якості, рефлексію, вміння працювати самостійно, веде до самовдосконалення, розкриваючи їх творчий потенціал, поширюючи кругозір тощо» [1, с. 205].

Вибудовується єдина модель фахівця, в якій іноземна мова – засіб пізнання і стимул до дії, що дає змогу студентам усебічно розвиватися, а також об'єднує навчальні, виховні, розвивальні функції навчальних дисциплін. Навчальний процес при цьому збагачується завдяки спеціальним дисциплінам, до того ж фахово спрямовані іншомовні тексти перетворюються на інтегровану систему фахових знань та вмінь із розвитком всеосяжних аспектів готовності до майбутньої фахової практики. Це неабияк мотивує вивчати іноземну мову, а тому передбачає належну підготовку фахівців.

Як і більшість компетентностей, професійна іншомовна компетентність передбачає наявність мінімальної групи знань та кількості умінь, а найважливіше – їх поєднання, взаємодію та інтеграцію. Для визначення цих знань і вмінь, а також встановлення логічних інтегративних зв'язків між ними необхідно використовувати основи таких підходів, як інтегративний, когнітивний, діяльнісний та компетентнісний. Для встановлення взаємозв'язків необхідними є структурний, системний та синергетичний підходи. Така група підходів забезпечує фахівцеві комфортне спілкування іноземною мовою.

Однак надзвичайно важливим є не стільки спілкування, скільки вміння знайти відповідну інформацію та мати достатній рівень іншомовної підготовленості, щоб зорієнтуватись у цій інформації та відібрати необхідну. Другий важливий аспект – це вміння на слух зрозуміти загальний зміст іншомовних аудіо- та відеофайлів, розміщених в інтернеті. Фахівець, який користується іншомовною, в першу чергу англомовною, інформацією, знаходиться в набагато кращому становищі, ніж той, який мовою не володіє або володіє на низькому рівні. Наприклад, нині в інтернеті є надзвичайно багато дидактичних матеріалів для викладачів щодо підготовки до занять. Використання цих знань і вмінь ми бачимо у двох напрямках: підготовка до занять та змога за необхідності викладати свій навчальний предмет іноземною мовою.

Висновки і пропозиції. Таким чином, система інтегрованих знань та умінь у змісті професійної підготовки майбутніх сучасних фахівців забезпечує формування конкурентоспроможного професіонала на основі сформованих інтегрованих знань, практичних умінь, навичок, а на основі

цього – професійних цінностей та особистісних якостей фахівця. Інтегрування професійних знань і вмінь відбувається через їхні властивості, що необхідно враховувати під час формування змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх сучасних фахівців. Завдяки об'єднанню знань з іноземної мови зі змістом спеціальних дисциплін покращуються знання з іноземної мови, реалізуються мовленнєві функції на предметному змісті, формується цілісне бачення світу, збагачується спектр фахових знань, розвивається креативне мислення, створюється основа для предметного спілкування на фаховому рівні тощо. Отже, власне завдяки інтегративним чинникам регулюється співвідношення різних знань і забезпечуються їх сумісність, повнота змісту, фаховий напрям навчального матеріалу. Подальшим напрямом дослідження слугуватиме аналіз перспектив інтегрованих форм і методів іншомовного навчання в закладах вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Баркасі В.В. Використання змішаної форми навчання при викладанні іноземних мов у ВНЗ / В.В. Баркасі, С.Б. Баркасі. *Young Scientist*. 2015. № 2. С. 203–206.
2. Батищева Г., Кузнєцова Н., Петрухін В. Іншомовна професійна компетентність у курсантів військового закладу вищої освіти: соціолінгвістичний підхід. *Мова і суспільство*. 2019. № 10. С. 156–163.
3. Вовчиста Н.Я. Теоретичні засади концепції професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2017. № 49. С. 42–45.
4. Ганиш Е.Г. Рівневий підхід до викладання іноземної мови професійного спілкування у технічному вузі. *Проблеми та перспективи розвитку транспортних систем: техніка, технологія, економіка і управління*. Київ : КУЕТТ, 2003. С. 191–192.
5. Євтушенко Н.І. Інтеграція іноземних мов за професійним спрямуванням із дисциплінами гуманітарного циклу. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 38. С. 205–208.
6. Козак Т. Домашнє читання як спосіб формування іншомовного лексичного простору у студентів факультету міжнародного права. *Вісник Львівського університету. Серія: Міжнародні відносини* 2008. Вип. 24. С. 386–390.
7. Козловський Ю.М. Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методики : монографія. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2018. 420 с.
8. Мартинова Р.Ю. Сутність і структура процесуальної інтеграції професійної та іноземної мовленнєвої діяльності. *Педагогічна*

- і психологічна науки в Україні*. Київ, 2012. Т. 3 : Загальна середня освіта. С. 389–404.
9. Миронець Д.М., Мызрова А.М. Зміст формування іншомовної комунікативної компетентності особистості у сучасних умовах.. *Імідж сучасного педагога*. 2018. Вип. 6(183). С. 73–76.
10. Нечипорук О.В. Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку педагога. *Педагогічний пошук*. 2014. Вип. 2 (82). С. 16–18.
11. Сиркіна Ю.С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Полтавський держ. педагогічний ун-т ім. В.Г. Короленка. Полтава, 2001. 240 с.
12. Sulym V. Multifaceted dimensions of integration in teaching english for natural sciences. *Advanced Education* : збірник наук. праць. 2018. № 10. P. 32–39.
-

Mukan N., Pastyrskа I., Kravets S. The potential of using integrative approach in professional foreign language training of specialists

The article highlights the current state and the significance of the foreign language competence for a modern specialist. The main shortcomings in foreign languages training of specialists during their studies at higher education institutions are identified. Thus, bachelor students study general foreign languages only in their first and second years at a higher school and start their professional careers having a fairly low level of foreign language competence. The course of foreign languages for professional purposes offered for master students, as practice shows, is also insufficient for the formation of the necessary professional foreign language competence of modern specialists. The potential of using an integrative approach for solving these problems is analyzed and the specifics of integration of knowledge and skills during foreign language training of modern specialists are determined (ensuring readiness of specialists to perform industry-specific translations, to continuously update foreign language skills etc.). There is substantiated the expediency of establishing logical integrative connections based on such approaches as integrative, cognitive, activity and competences, structural, systemic and synergistic, which together provide the specialist with a professionally significant command of a foreign language. The core aspects of the professional foreign language competence of the specialist are identified, namely, sufficient level of foreign language competence to navigate the data in a foreign language and select the necessary information; ability to comprehend the main content of audio and video materials on professional topics etc. The potential of integration during implementing the level approach to teaching a foreign language in a professional school being realized through the functional roles of students with different foreign language competences is dealt with. It is concluded that the system of integrated knowledge and skills in the content of professional training of specialists ensures the formation of competitive professionals due to their forming integrated knowledge and practical skills as well as professional values and personal qualities. By combining foreign language knowledge and skills with the content of special disciplines the students improve their proficiency in a foreign language and practice their foreign language skills on the subject matter, thus forming a holistic vision of the world, enriching the range of professional knowledge, developing creative thinking, creating a basis for subject communication at a professional level etc.

Key words: specialist, professional training, foreign language, foreign language for professional purposes, foreign language training, professional foreign language competence, integrative approach.

УДК 378.091.011.3-051:373.3]:[37.091.32-047.58]
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.11>

М. М. Нестеренко

старший викладач кафедри початкової освіти
Бердянського державного педагогічного університету

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах реформування початкової освіти. Визначено, що передумовою до цього виступає необхідність формування професійної компетентності студентів на такому рівні, щоб вони були здатні з першого робочого дня моделювати та проводити сучасний урок з урахуванням нових вимог, які задекларовано в Концепції Нової української школи.

Представлено спеціально розроблену та експериментально перевірену авторську модель, яка складається з теоретичного, практично-професійного та результативно-оцінного блоків. Теоретичний блок становлять наукові підходи (аксіологічний, особистісно зорієнтований, компетентнісний і креативний). Практично-професійний блок складається з трьох етапів підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти (пропедевтичний, навчально-діяльнісний, адаптивно-рефлексивний) і змісту, який забезпечує формування окремих компонентів проєктувально-моделювальної компетентності: мотиваційно-аксіологічного, когнітивно-операційного, продуктивно-творчого. Результативно-оцінний блок містить критерії, показники та рівні сформованості проєктувально-моделювальної компетентності: високий, середній і низький.

Визначено педагогічні умови, які утворюють загальне підґрунтя реалізації авторської моделі та відповідають її етапам, зокрема: організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; орієнтація викладача на впровадження технології контекстного навчання; активізація рефлексивної позиції майбутніх учителів початкової школи.

Схарактеризовано в загальному вигляді систему квазіпрофесійних завдань, яка складається з трьох груп (дидактичні, методичні та технологічні). Дидактичні завдання спрямовано на усвідомлення студентами педагогічного моделювання особистісно значущим процесом для професійної діяльності та формування основ його цілісного бачення, методичні – на оволодіння майбутніми вчителями загальним алгоритмом педагогічного моделювання, а технологічні – на становлення загальної здатності моделювати, реалізовувати й аналізувати урок на основі впровадження сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти. Квазіпрофесійні завдання виступають практичним інструментом упровадження авторської моделі в закладах вищої освіти з метою якісної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах реформування початкової освіти.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, варіативність початкової освіти, наукові підходи (аксіологічний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, креативний), моделювання уроку, проєктувально-моделювальна компетентність.

Постанова проблеми. Масштабне реформування початкової освіти за Концепцією Нової української школи передбачає швидке та ефективне включення молодих педагогів у професійну діяльність.

Функціонування початкової освіти в умовах варіативності передбачає оволодіння майбутніми вчителями здатністю свідомо обирати освітню програму, підручники, які найкраще відображають її зміст; навчальні технології та дидактичний матеріал, що підвищують результативність уроку. Отже, часу на адаптацію до якісного виконання професійних обов'язків у випускників-бакалаврів немає, оскільки всі однаково знаходяться на першому етапі впровадження нового Державного стандарту початкової освіти (як молоді педагоги, так і досвідчені вчителі).

Саме тому перед закладами вищої освіти, які готують майбутніх учителів початкової школи,

постає нагальне завдання сформувати професійну компетентність у студентів на такому рівні, щоб вони були здатні з першого робочого дня моделювати та проводити сучасний урок із урахуванням нових вимог, які задекларовано в Концепції Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення доробків провідних українських учених у галузі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (О. Бігич, Л. Бірюк, О. Будник, О. Ліннік, С. Литвиненко, С. Мартиненко, М. Марусинець, О. Матвієнко, О. Митник, М. Оліяр, З. Онишків, Л. Петухова, Р. Пріма, Н. Теличко, З. Шевців та ін.) дає змогу стверджувати, що найчастіше вони їх презентують у вигляді авторських моделей, які дозволяють унаочнити специфічні характеристики освітнього процесу студентів.

Відповідно до проблематики нашого дослідження, найбільшу цінність для нас становлять моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, розроблені Л. Коваль, О. Комар, О. Коханко, С. Мартиненко, С. Стрілець та ін.

Зокрема, спроектована Л. Коваль система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій, візуалізована у вигляді авторської моделі, ефективність якої забезпечується чітким зв'язком її взаємозалежних елементів (мета, етапи, компоненти, педагогічні умови), що сприяє досягненню очікуваного результату [1]. У роботі О. Комар представлено структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування на уроках інтерактивних технологій, яка ґрунтується на дотриманні певних умов навчання студентів, а саме: ознайомлення їх із сутністю інтерактивних технологій, вивчення теорії та методики їх реалізації на уроках у початковій школі, використання отриманого досвіду під час педагогічної практики [2]. Натомість у моделі професійної підготовки майбутніх учителів до діагностичної діяльності (що є досить важливим в умовах варіативності початкової освіти), розробленій С. Мартиненко, значна увага зосереджена на технологічному інструментарії її реалізації за допомогою особистісно зорієнтованого та контекстного навчання, виконання студентами проблемно-пошукових, ігрових, діалогічних, творчих, проектних завдань та ін. [4]. О. Коханко презентує модель формування в студентів комплексних умінь проектування уроку в початковій школі, в основі якої є поетапність її впровадження в освітній процес ЗВО (пропедевтичний, дидактичний, методичний та інтеграційний етапи) [3].

Таким чином, проведений попередній аналіз сприяв визначенню теоретичних засад нашого дослідження й уможливив створення авторської моделі, а саме професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти.

Метою статті є висвітлення теоретичних засад професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти у вигляді авторської моделі.

Виклад основного матеріалу. Розроблена нами модель професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти структурована за певними блоками: теоретичним, практично-професійним та результативно-оцінним (рис. 1), зміст яких спрямовано на досягнення мети, а саме: формування проектуально-моделювальної компетентності, головною характеристикою якої є здатність моделювати урок з огляду на предметну специфіку. Розглянемо особливості реалізації авторської моделі.

У теоретичному блоці схарактеризовано сутність наукових підходів, на яких ґрунтується професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: аксіологічний, особистісно зорієнтований, компетентнісний і креативний.

Аксіологічний підхід розглядається як стратегія, яка використовує педагогічні ресурси для розвитку ціннісно-смыслової сфери особистості студентів, що дозволяє їм самим у подальшій професійній діяльності успішно організовувати гуманістичну (суб'єкт-суб'єктну) взаємодію учасників освітнього процесу (І. Пальшкова, Г. Тарасенко, О. Федій, Л. Хомич та ін.).

Цінність особистісно зорієнтованого підходу (що детально розкрито в дослідженнях О. Антонової, О. Дубасенюк, Г. Балла, І. Бежа, Н. Гузій, Т. Гуменникової, О. Савченко, А. Цини, М. Чобітька, І. Якиманської та ін.) полягає в можливості створення індивідуальної освітньої траєкторії кожного студента та набуття ним досвіду організації дитиноцентрованого освітнього процесу, що є одним із ключових принципів Концепції Нової української школи.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроку зорієнтована на формування в них проектуально-моделювальної компетентності. Тому одним із провідних у нашому дослідженні визначено компетентнісний підхід. Досвід його впровадження в закладах вищої освіти представлено в працях В. Бондаря, Н. Глузман, В. Желанової, С. Мартиненко, С. Скворцової, Л. Хоружої та ін. Дієвим механізмом реалізації компетентнісного підходу є організація квазіпрофесійної діяльності студентів, тобто розв'язання ними системи спеціальних педагогічних задач, які дають змогу здійснювати на практиці реальний освітній процес у початковій школі.

Сучасна школа потребує вчителів із нестандартним мисленням, здатних експериментувати, досліджувати, здійснювати творчий розвиток здобувачів початкової освіти, тому ми вважаємо за потрібне виділити й креативний підхід (Н. Міщенко, С. Овчаров, О. Отич, І. Полякова, С. Сисоева та ін.). Він полягає в спрямуванні освітнього процесу в ЗВО на розвиток потреби майбутніх учителів знаходити оригінальні шляхи розв'язання типових і нестандартних педагогічних ситуацій.

Зазначені підходи становлять теоретичну основу авторської моделі, оскільки спрямовані на підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Другим блоком моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти визначено практично-професійний, який містить етапи (пропедевтичний, навчально-діяльнісний, адаптивно-рефлексивний) і зміст, що забезпечує формування окремих компонентів проектуально-моделювальної компетентності студентів.

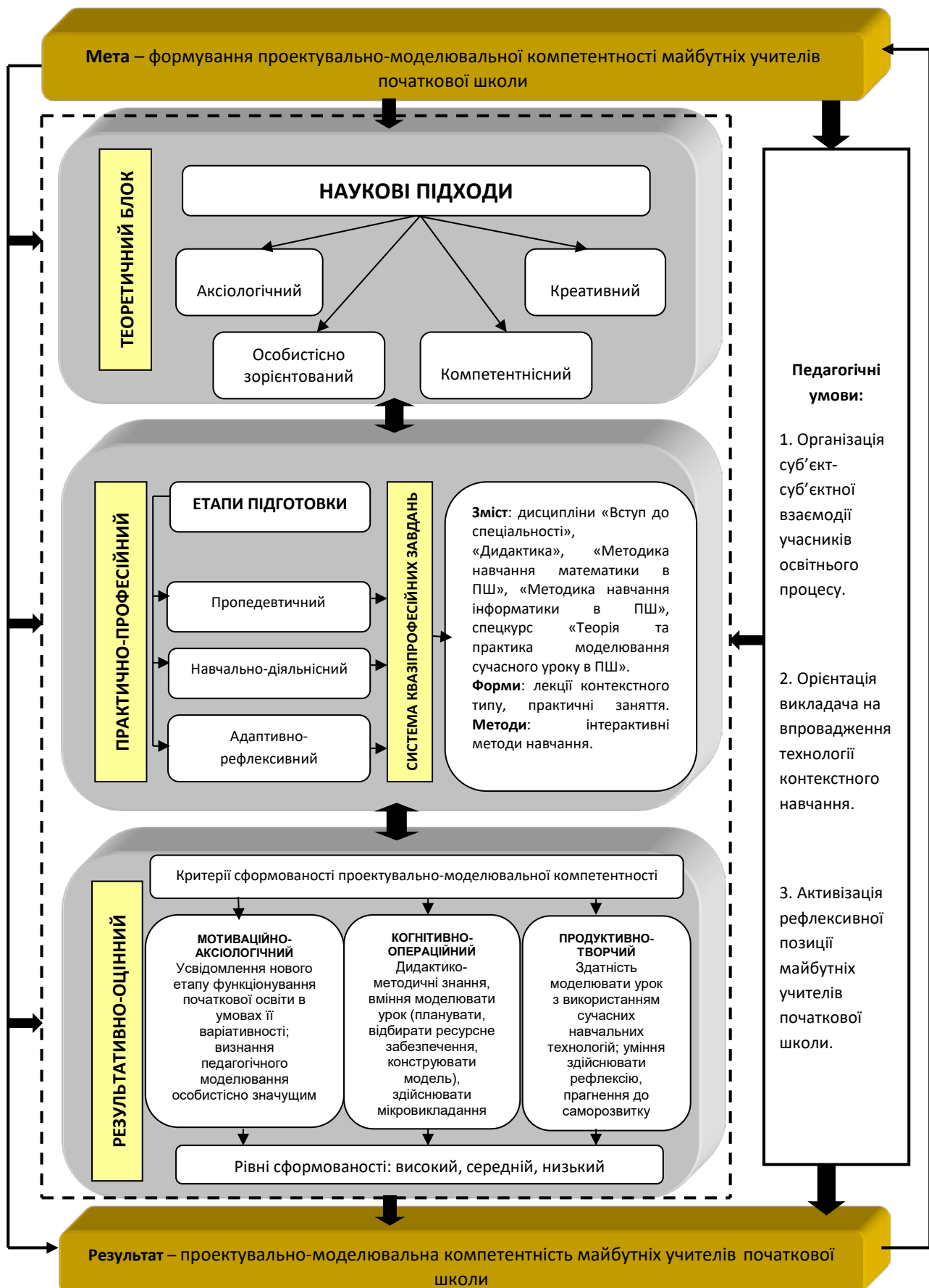


Рис. 1. Модель професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти

Пропедевтичний етап експериментального навчання передбачав формування мотиваційно-аксіологічного компонента проектувально-моделювальної компетентності. Його було спрямовано на розвиток професійного інтересу студентів, їх бажання працювати за фахом, усвідомлення ними нового етапу функціонування початкової освіти в умовах її варіативності та відповідальної ролі педагога в цьому процесі, визнання педагогічного моделювання особистісно значущим для власної професійної діяльності. На цьому етапі передбачалося удосконалення змісту навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності» та «Дидактика», проведення лекцій контекстного типу та практичних занять із використанням квазі-професійних завдань.

Навчально-діяльнісний етап забезпечує формування когнітивно-операційного компонента проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи, адже його метою є оволодіння комплексом дидактико-методичних і технологічних знань і вмінь моделювати урок (планувати, вибирати ресурсне забезпечення, конструювати модель), а також здійснювати мікрОВикладання з урахуванням предметної специфіки.

З цією метою ми використовували модернізований ресурс таких навчальних дисциплін, як «Методика навчання математики в початковій школі», «Методика навчання інформатики в початковій школі», а також дисципліни вільного вибору студентами «Теорія та практика моделювання сучасного уроку в початковій школі», науково-дослідної роботи та виробничої (стажистської) практики.

Останній, адаптивно-рефлексивний етап експерименту забезпечує розвиток продуктивно-творчого компонента проектувально-моделювальної компетентності студентів, що уможливує формування в них активного досвіду моделювання, проведення й аналізу уроку на основі використання сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти, стимулює їх до педагогічної творчості, саморозвитку та самовдосконалення.

Цілі зазначених етапів реалізовувалися завдяки впровадженню таких педагогічних умов: організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в закладі вищої освіти, впровадження технології контекстного навчання, активізація рефлексивної позиції студентів у процесі їх професійної підготовки.

На всіх етапах дослідного навчання використовувалася спеціально розроблена система квазі-професійних завдань, яка представлена трьома групами: дидактичні, методичні та технологічні. Дидактичні квазіпрофесійні завдання пропонувалися студентам для усвідомлення ними педагогічного моделювання особистісно значущим

процесом для професійної діяльності та формування основ його цілісного бачення. Методичні квазіпрофесійні завдання впроваджувалися для оволодіння майбутніми вчителями загальним алгоритмом педагогічного моделювання, а саме: формування вмінь планувати, здійснювати вибір ресурсного забезпечення, конструювати моделі уроків в умовах варіативності початкової освіти. Технологічні квазіпрофесійні завдання спрямовувалися на становлення в студентів здатності моделювати, реалізовувати й аналізувати урок (систему уроків) на основі впровадження сучасних навчальних технологій в умовах варіативності початкової освіти.

Включення такої системи квазіпрофесійних завдань до змісту дослідного навчання дало змогу майбутнім учителям тренуватися в моделюванні та проведенні уроків у реальному освітньому процесі початкової школи, що забезпечувало ефективне формування їхньої проектувально-моделювальної компетентності та розвиток педагогічного мислення.

Під час створення та реалізації моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти нами враховано послідовність і взаємозв'язок етапів формування проектувально-моделювальної компетентності, а також логіку освітнього процесу студентів спеціальності 013 Початкова освіта.

Завершальний, результативно-оцінний блок моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти містить критерії, показники та рівні сформованості проектувально-моделювальної компетентності як запланованого результату дослідного навчання.

Для студентів із високим рівнем сформованості мотиваційно-аксіологічного, когнітивно-операційного та продуктивно-творчого компонентів проектувально-моделювальної компетентності було характерним повне усвідомлення та позитивне сприйняття реформування початкової освіти, зокрема ролі варіативності в цьому процесі. Вони виявляли бажання моделювати сучасні уроки під час виробничої практики, добирали оптимальне ресурсне забезпечення, застосовували доцільні навчальні технології відповідно до етапу, мети та результату уроку, успішно організовували суб'єкт-суб'єктну взаємодію учнів, демонстрували зацікавленість у саморозвитку та самовдосконаленні, здійснювали рефлексію свого педагогічного задуму.

Учасники експерименту, в яких було виявлено показники середнього рівня сформованості проектувально-моделювальної компетентності, свідомо вибрали професію вчителя, розуміли значущість функціонування початкової освіти в умовах варіативності та свою роль у цьому процесі. Зазвичай майбутні вчителі цієї групи визнавали

важливість педагогічного моделювання, хоча під час створення уроків не завжди могли вибрати на тому чи іншому етапі найбільш доцільні сучасні навчальні технології. Для оптимального визначення ресурсного забезпечення уроку студенти інколи зверталися за допомогою до вчителя або викладача. Під час організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії вони припускалися незначних методичних помилок, проте в процесі аналізу уроку їх усвідомлювали та надалі були здатні виправити.

Майбутні вчителі початкової школи з низьким рівнем сформованості проектувально-моделювальної компетентності зазвичай були недостатньо впевнені в правильності обраної професії, не усвідомлювали суттєвих відмінностей між моделюванням уроку та складанням його плану-конспекту, що свідчило про недостатню розвиненість їх педагогічного мислення. Студенти цього рівня не завжди враховували можливість підвищити результативність уроку за допомогою використання альтернативних програм, підручників, робочих зошитів, дидактичних матеріалів. Найбільш складним завданням для них було об'єктивно проаналізувати проведений урок, визначити індивідуальну траєкторію самовдосконалення.

Висновки і пропозиції. У представленій моделі професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти конкретизовано всі необхідні взаємопов'язані компоненти (мета, наукові підходи, етапи навчання, зміст, критерії та показники досліджуваних складників, результат) для формування проектувально-моделювальної компетентності студентів. Апробація запропонованої моделі засвідчила її ефективність і може бути використана в закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців зазначеного профілю.

У наступних публікаціях плануємо детально висвітлити сутність спеціально розробленої системи квазіпрофесійних завдань і методики їх упродовження для формування проектувально-моделювальної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Список використаної літератури:

1. Коваль Л.В. Концептуальні засади моделювання уроку в умовах Нової української школи. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Сер. 5. Пед. науки: реалії та перспективи*. Вип. 69 : збірник наук. пр. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 98–101.
2. Комар О.А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій: теоретико-методичні аспекти : монографія. Умань : РВЦ «Софія», 2008. 332 с.
3. Коханко О.Г. Формування у студентів знань і вмій проектування уроку на засадах матрично-модульного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2009. 248 с.
4. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Київ : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. 434 с.
5. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи і учнів. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2018. № 3. С. 26–32.
6. Хоружа Л. Інваріантність та варіативність професійної діяльності викладача вищої школи в епоху змін. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти*: монографія/керівн. авт. кол. Н.В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 516 с.

Nesterenko M. The model of professional training of future teachers for modeling the lesson under conditions of variability of the primary education

The article is presented the model of professional training of future teachers for modeling the lesson under conditions of variability of the primary education which purpose to form their design-modeling competence. It is determined that the prerequisite for this is the need to develop the professional competence of students at such a level that they are able from the first working day to simulate and conduct a modern lesson taking into account the new requirements, which are declared in the Concept of the New Ukrainian School.

Grounded, developed and experimentally tested the model is consists of theoretical, practical-professional, productive-evaluative blocks. The theoretical block is the scientific approaches (axiological, personality-oriented, competence-based and creative).

The practically professional unit consists of three stages of training of future teachers for modeling the lesson under conditions of variability of the primary education (propaedeutic, educational, adaptive-reflexive) and content that provides for the formation of individual components of design-modeling competence.

Determining the effectiveness of the model of future teachers training for modeling lessons under conditions of variability of the primary education was carried out with the help of continuous monitoring at all stages of the study.

The pedagogical conditions of realization of the model of professional training of future teachers for modeling of a lesson under conditions of variability of the primary education are revealed, characterized and experimentally checked, namely: organization of subject-subjective interaction of participants in the educational process, teacher's orientation on the introduction of context-based learning technology, activation of the reflexive position future teachers of primary school.

At all stages of experimental learning, a specially developed system of quasi-professional tasks was introduced, which is represented by three groups (didactic, methodological and technological). The didactic tasks are aimed at making students aware of the pedagogical modeling of a personally meaningful process for professional activity and forming the basis of his holistic vision. Methodical – to master the future teachers of the general algorithm of pedagogical modeling, and technological – to develop a general ability to simulate, implement and analyze a lesson based on the introduction of modern teaching technologies in the conditions of variability of elementary education. Quasi-professional tasks serve as a practical tool for introducing the author's model in higher education institutions with the aim of qualitatively preparing future teachers to model lessons in the context of primary education reform.

Key words: *professional preparation of future elementary schools, variants of elementary education, scientific fakes (axiological, personally oriented, confident, creative), lesson modeling, design and modeling correspondence.*

УДК 371.1+378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.12>**Н. А. Олійник**

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри фізичного виховання
та психолого-педагогічних дисциплін
Вінницького національного аграрного університету

Л. М. Спірідонова

старший викладач кафедри фізичного виховання
та психолого-педагогічних дисциплін
Вінницького національного аграрного університету

НЕТРАДИЦІЙНІ ФОРМИ ЛЕКЦІЙ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ АГРАРНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Актуальність дослідження в тому, що робота включає обґрунтування доцільності впровадження нетрадиційних лекцій в освітній процес під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Метою статті є аналіз особливостей нетрадиційних лекцій за способом викладу навчального матеріалу в аграрних закладах освіти. Виділено типові особливості активізації навчання за рахунок проведення нетрадиційних лекційних форм заняття. До них відносяться: активізація розумової діяльності; тривалий, а не короткочасний характер активності студента; самостійне, творче вироблення рішень у процесі освітньої діяльності, підвищення мотивації до навчання; постійна взаємодія викладача і студента.

Лекційному викладанню дисциплін психолого-педагогічного спрямування в аграрних закладах освіти притаманний цілий ряд переваг порівняно з іншими формами організації освітньої роботи студентів. Основні форми лекційної роботи – це проблемна лекція, лекція-діалог, лекція з розбором конкретних ситуацій. Слід відзначити, що дисципліни психолого-педагогічного циклу, що містять лекції проблемного характеру, сприятимуть творчому засвоєнню предмета, стимулюватимуть до подальшої трудової діяльності. Однак ефективність проблемної лекції знижується у великих аудиторіях і залежить від рівня підготовки студентів, тому її доречніше проводити зі студентами старших курсів та магістрами.

Ефективною формою проведення лекційного заняття зі студентами аграрних закладів освіти є проведення лекції у формі діалогу. Кожна лекція-діалог складається з трьох етапів. Одним зі способів активізації освітньої діяльності студентської молоді під час лекційного курсу вивчення дисциплін психолого-педагогічного напрямку є лекція з розбором конкретних ситуацій. Така форма лекції проводиться з використанням мультимедійних засобів навчання. Інформація, яка подається викладачем з використанням мультимедійних засобів навчання, містить інформацію, яка в подальшому обговорюється на лекції.

Слід відзначити, що застосування нетрадиційних форм лекцій у вищих аграрних закладах освіти сприяє ефективності засвоєння знань, покращенню інтересу до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу і формуванню професійних умінь та навичок майбутнього фахівця аграрної галузі.

Ключові слова: викладач, студент, нетрадиційна лекція, проблемна лекція, психолого-педагогічні дисципліни, лекція-діалог, лекція з розбором конкретних ситуацій, мотивація.

Постановка проблеми. Важливою складовою частиною сучасної вищої аграрної школи натеper є вдосконалення освітнього процесу на основі впровадження кращих досягнень світової і вітчизняної дидактики. Слід зауважити, що сьогодні на перше місце виноситься самостійна та практична робота студентів як одна з форм навчання, що забезпечує глибокі знання студентів-аграріїв. На другий план відходять традиційні форми навчання, зокрема такі, що передбачають освітню роль викладача, який на основі власного досвіду та з урахуванням індивідуальних можливостей

студента здатний організувати високоефективний освітній процес. Адже саме викладач є організатором та координатором освітньої роботи студентів, допомагає студенту набути відповідних знань та вмінь. Одним із важливих засобів розвитку пізнавальної діяльності студентської молоді є лекція. Їй належить провідна роль серед усіх форм освітньої діяльності, адже в ній узагальнюється світовий досвід багатьох поколінь науковців. На думку вчених, лише вона дає студентові «первинну установку й орієнтацію, забезпечує базові уявлення про предмет, який вивчається, і його

науковий метод, закладає основу глибоким і міцним знанням» [4, с. 58].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемою дослідження проблемного навчання присвячені наукові доробки вчених: М. Гарунова, В. Загвязинського, П. Лузана, В. Манько, М. Махмутова та ін. У працях сучасних науковців (О. Брюховецька, О. Жураківська, Т. Осіпова, С. Теслюк, Е. Федорчук) досліджено проблемну лекцію як найоптимальнішу форму навчання у вищій школі. У своїх дослідженнях науковці розкривають недоліки та переваги лекції як форми навчання у вищій школі. Зазначають, що для теоретичної підготовки студентів найкращою та результативною формою навчання є лекція проблемного характеру. У сучасній вищій школі питання вибору нетрадиційних форм роботи у вищих навчальних закладах знаходяться в полі зору багатьох науковців. Цій проблемі приділяли увагу у своїх дослідженнях, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Дороз, А. Нікітіна, Л. Кожуховська, М. Пентилюк, О. Потапенко, Т. Симоненко та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості нетрадиційних лекцій за способом викладу навчального матеріалу в аграрних закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Найважливішим, на нашу думку, в процесі підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі є проблема підготовки та проведення лекційної форми занять в аграрних закладах освіти. На жаль, традиційні форми проведення лекцій не дають можливості майбутнім фахівцям аграрної галузі розвивати практичні навички, у зв'язку з цим вважаємо за необхідне застосовувати інноваційні методи навчання під час лекційного вивчення матеріалу студентами. Це спонукатиме студентів до розвитку творчих здібностей, мотивуватиме їх до отримання практичних навиків, допоможе забезпечити високий рівень професіоналізму майбутнього фахівця. Під час нетрадиційних форм проведення лекційних занять студент краще налаштується на максимальну самореалізацію отриманих знань, зможе проявити свої творчі ініціативи, вирішувати проблемні завдання.

Науковець І. Дичківська вирізняє типові особливості активізації навчання за рахунок проведення нетрадиційних лекційних форм заняття. До них науковець відносить:

- активізацію розумової діяльності (студент змушений бути активним незалежно від його бажання);
- тривалий, а не короткочасний характер активності студента;
- самостійне, творче вироблення рішень у процесі освітньої діяльності, підвищення мотивації до навчання;
- постійну взаємодію викладача і студента [1, с. 245–255].

За сучасних умов, коли головна увага аграрної вищої школи зосереджена на всебічному підвищенні якості професійної підготовки майбутніх фахівців, а отже, й посилюється роль самостійної і практичної роботи студентів, значення лекції невпинно зростає. Лекційному викладанню дисциплін психолого-педагогічного спрямування в аграрних закладах освіти притаманний цілий ряд переваг порівняно з іншими формами організації освітньої роботи студентів. Викладач під час викладання лекційного матеріалу враховує специфіку аудиторії та викладає новітні наукові досягнення. Під час вивчення лекційного матеріалу студенти не тільки отримують необхідні знання, а й навчаються критично його оцінювати. Все частіше в аграрних вищих закладах освіти викладачі з дисциплін психолого-педагогічного напрямку віддають перевагу нестандартним формам проведення лекційних занять, таким, як: *проблемна лекція, лекція-діалог, лекція з розбором конкретних ситуацій*.

Проблемна лекція – один із заходів раціоналізації та інтенсифікації освітнього процесу, вона забезпечує об'єктивний контроль знань студентів і сприяє підвищенню ефективності та якості навчальної, пізнавальної та виховної роботи, розвитку пізнавальних інтересів студентів і набуттю навичок самостійного поповнення знань [2, с. 12]. На нашу думку, саме проблемна лекція передбачає діалог викладача зі студентами: викладач постійно звертається до студентів з питаннями, які стимулюють розумову діяльність студента, мобілізують його до використання знань з метою отримання нових знань. Під час лекції проблемного характеру студент не отримує готових висновків. Він бере активну участь у лекції, сприймаючи її полемічну суть. Саме викладач у ході лекції виокремлює коло нерозв'язаних питань, а потім за участю студентів дає на них виважені відповіді. Завдяки методичним заходам (висунення гіпотез, звернення «за допомогою» до аудиторії) викладач заохочує аудиторію до спільних роздумів, дискусій.

Робота викладача передбачає підведення студентів до самостійного здійснення висновків та вміння знаходити правильні рішення в проблемних ситуаціях. Задаючи запитання та відповідаючи на нього, викладач таким чином привертає увагу студента до наступного запитання з цієї ж теми. Тобто він стимулює розумову діяльність студента, залучає до творчих уявлень, при цьому пропонує для ґрунтовнішого вивчення теми ознайомитися з науковими доробками вчених (монографіями, статтями). Слід відзначити, що дисципліни психолого-педагогічного напрямку, що містять лекції проблемного характеру, сприятимуть творчому засвоєнню предмету, стимулюватимуть до подальшої трудової діяльності. Однак ефективність проблемної лекції

знижується у великих аудиторіях (більш ніж 50 студентів) і залежить від рівня підготовки студентів, тому її доречніше проводити зі студентами старших курсів та магістрами.

Наприклад, проблемна лекція за темою «Фінансування вищої освіти в Україні». У процесі лекції викладач спонукає магістрантів до спільних роздумів, до дискусії. Для стимулювання мисленевих операцій студентів викладач заздалегідь складає проблемні питання. Основні етапи проблемної лекції: постановка проблеми та шляхи її вирішення; постановка проблеми, а шляхи вирішення визначає студент. Основне завдання лектора – допомогти студентам самостійно знайти способи вирішення проблемних завдань про розподіл фінансових ресурсів, сформуванню уявлення про систему державного фінансування вищої освіти в Україні, а також можливі шляхи вдосконалення системи фінансування вищої освіти.

Ефективною формою проведення лекційного заняття зі студентами аграрних закладів освіти є проведення лекції у формі діалогу.

Кожна лекція-діалог складається з трьох етапів. Перший етап лекції діалогу передбачає постановлення проблеми перед аудиторією. Завдання викладача на цьому етапі – визначити коло питань, що потребують обговорення у процесі дискусії з цієї проблеми, спрямувати дискусію в русло обговорюваної теми. Другий етап – пошук правильного вирішення цієї проблеми [3, с. 98]. Важливе завдання для викладача – подати додаткову інформацію з питання, що розглядається, і виявити нові судження та умовиводи, накреслити шляхи вирішення проблеми на основі висловлених думок. Третій етап лекції передбачає формулювання висновків. Лектор узагальнює позиції, тези, аргументацію студентів, вироблені в ході дискусії, висловлює свою думку й судження з проблеми, ставить допоміжні запитання та співвідносить основні висновки з проблемою, яка дискутується [3, с. 99].

Упровадження в практику аграрної освіти нетрадиційної лекції-діалогу потребує від викладача вміння працювати з аудиторією та досконалого знання матеріалу з урахуванням рівня підготовленості студентів.

Участь студентів у лекції-діалозі забезпечується різними прийомами, наприклад таким, як запитання до аудиторії (не передбачення), що носить інформаційний характер, а саме спрямоване на перевірку про інформованість студентів з даної проблеми, актуалізацію знань, необхідних для її розуміння, та визначення ступеня готовності до сприйняття матеріалу, що викладається на лекції. Запитання адресуються всій аудиторії, студенти дають відповіді сидячи, з місця. Запитання формуються таким чином, щоб студент зміг дати однозначну відповідь. Викладачу слід урахувувати відповіді студентів і будувати свою подальшу роботу.

Для студентів-магістрів доречно ставити проблемні запитання, які спонукатимуть їх до обмірковування проблемної ситуації. Студенти, замислюючись над змістом ситуації, виявляють інтерес до теми лекції, позитивно ставляться до проблем, які підлягають вивченню, намагаються самостійно або разом із викладачем розв'язати проблемну ситуацію. Таким чином, відбувається всебічний і глибокий аналіз проблеми. Так, вивчаючи тему «Зміст вищої освіти в Україні та за кордоном», викладач використовує кілька завдань, які розглядаються на лекції:

1. Прогнозуючі завдання – застосовуються під час визначення теми лекції, тлумачення окремих термінів (зміст освіти, загальні засади побудови системи вищої освіти тощо) і перерахування основних засад системи вищої освіти. Такі завдання сприяють розвитку теоретичного мислення студентів.

2. Ретроспективні завдання, освоєння матеріалу на основі раніше вивченого. Так, наприклад, викладач звертає увагу магістрантів на систему вищої освіти України, принципи цієї системи, особливості процесу навчання в Україні та за кордоном. Такі завдання спрямовані на закріплення раніше вивченого матеріалу і на власний досвід студента, вони допомагають стимулювати розумову діяльність студентів та створюють умови для подальшої самостійної діяльності освоєння.

3. Контрольні завдання передбачають перевірку та розуміння студентами матеріалу, що вивчається. Такі завдання дають можливість викладачеві перевірити знання студентів та за необхідності відкорегувати засвоєний матеріал. Слід відзначити, що контрольні завдання допомагають активізувати роботу студентів протягом всієї лекції.

Одним зі способів активізації освітньої діяльності студентської молоді під час лекційного курсу вивчення дисциплін психолого-педагогічного напрямку є лекція з розбором конкретних ситуацій. За своєю структурою така лекція має дискусійний характер і спрямована на пригадування вже отриманих у процесі навчання знань. Така форма лекції проводиться з використанням мультимедійних засобів навчання (відеофільм, діафільм, аудіозапис тощо). Інформація, що подається викладачем з використанням мультимедійних засобів навчання, містить інформацію, яка в подальшому обговорюється на лекції. Завдання викладача – розгорнути дискусію, метою якої є зосередження уваги студентів на важливих проблемах, налаштувати студентську молодь на творче сприйняття інформації, яку надає викладач. Зазвичай інформація для такої лекції добирається досить актуальна та гостра (суперечлива), однак на обговорення не повинно витрачатися багато часу; не можна також допускати, щоб дискусія відхилилась від теми.

Наприклад, розглянемо лекцію з аналізом конкретних ситуацій за темою «Керівництво вищим навчальним закладом». Викладачем пропонуються для розгляду студентам магістрам такі ситуації:

1. Вищий начальний заклад, що займає третє місце в рейтингу серед вищих аграрних закладів освіти, визначив свій стиль керівництва, який можна охарактеризувати як відсутність реального управління. Чи є ефективною, на вашу думку, така система управління, і чи є виправданою відмова керівництва від розроблення стратегії управління вищим закладом освіти? Чи може впливати це на результат освітньої діяльності установи?

2. Неefективна система управління вищим навчальним закладом призвела до того, що університет опинився на межі ліквідації. Які міри Ви би прийняли, якби очолили даний навчальний заклад?

Висновки і пропозиції. Отже, слід відзначити, що застосування нетрадиційних форм лекцій у вищих аграрних закладах освіти сприяє ефективності засвоєння знань, покращення інтересу до вивчення дисциплін психолого-педагогічного спрямування, а також формуванню професійних

умінь та навичок майбутнього фахівця аграрної галузі. Основними видами лекцій, які сприяють кращому вивченню дисциплін психолого-педагогічного напрямку, є проблемна лекція, лекція-діалог, лекція з розбором конкретних ситуацій.

Перспективами подальших розвідок можна вважати з'ясування ролі інших форм організації освітнього процесу для студентів-аграріїв у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Список використаної літератури:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академія, 2012. 344 с.
2. Караван Ю.В. Нетрадиційні форми лекцій у вищій школі. *Інноваційний потенціал української науки – XXI сторіччя: збірник статей*. Запоріжжя : Видавництво ПГА, 2012. С. 11–19.
3. Федорчук Е.І. Лекція як засіб реалізації студентоцентристського підходу до викладання педагогічних дисциплін. *Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр.* Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 7. С. 98–102.
4. Штокман И.Г. Вузовская лекция: Практические советы по методике преподавания учебного материала. Київ : Вища школа, 1981. 152 с.

Oliinyk N., Spiridonova L. Nontraditional forms of lectures as a means of increasing the efficiency of students' education in higher agrar education institutions

The relevance of the study is that the work includes justification of the expediency of introducing non-traditional lectures in the educational process in the study of disciplines of the psychological-pedagogical cycle. The purpose of the article is to analyze the features of non-traditional lectures by the way of teaching material in agricultural educational institutions. Typical features of activation of training are distinguished at the expense of carrying out non-traditional lecture forms of training. These include: activation of mental activity; long-term rather than short-term nature of student activity; independent, creative decision-making in the process of educational activity, increasing motivation for learning; constant interaction between teacher and student.

Lecture teaching of the disciplines of psychological and pedagogical direction in agrarian educational establishments, has a number of advantages in comparison with other forms of organization of educational work of students: The main forms of lecture work are problematic lecture, lecture dialogue, lecture with analysis of specific situations. It should be noted that the disciplines of the psychological-pedagogical cycle, which contain lectures of a problematic nature, will promote creative mastery of the subject, will stimulate further work. However, the effectiveness of a problem lecture is reduced in large audiences and depends on the level of student preparation, so it is more appropriate to conduct it with senior students and masters.

An effective form of lecture with students of agricultural educational institutions is a lecture in the form of dialogue. Each lecture-dialogue consists of three stages. One of the ways to activate the educational activity of student youth, during the lecture course of studying the disciplines of psychological and pedagogical direction is a lecture with the analysis of specific situations. This form of lecture is conducted using multimedia training tools. The information provided by the teacher using multimedia training contains information that is further discussed in the lecture.

It should be noted that applying non-traditional forms of lectures in higher agrarian educational institutions promotes the efficiency of mastering knowledge, improving the interest in the study of disciplines of the psychological-pedagogical cycle, as well as will contribute to the formation of professional skills and skills of the future specialist in the agricultural sector.

Key words: *teacher, student, non-traditional lecture, problem lecture, psycho-pedagogical disciplines, lecture-dialogue, lecture with analysis of specific situations, motivation.*

УДК 378.048.2:658(043.5)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.13>

Г. А. Омок

аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

НАУКОВІ ВИТОКИ ТА ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ КЛЮЧОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему дефініцій у теоретичній площині проблеми підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання до реалізації фахових функцій у професійній діяльності як викладачів фізичного виховання в закладах професійно-технічної освіти. Показано, що ця підготовка полягає у формуванні низки компетентностей, пов'язаних із реалізацією базових функцій у сфері фізичного виховання, розуміння яких потребує окремого розгляду та висвітлення авторської позиції.

Зокрема, дослідження вимагає розкриття змісту й сутності таких понять: «фізична культура», «фізичне виховання», «здоровий спосіб життя», «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «педагогічна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність» тощо.

З огляду на концепції провідних учених визначено, що фізична культура – це сукупність досягнень суспільства у створенні та використанні засобів удосконалення фізичного стану людей, а фізичне виховання – спеціалізований педагогічний процес цілеспрямованого систематичного впливу на людину фізичними вправами, природними силами, гігієнічними факторами з метою зміцнення здоров'я, розвитку фізичних якостей, удосконалення морфологічних і функціональних можливостей, формування, розвитку й удосконалення необхідних знань з фізичної культури, основних рухових навичок, умінь; забезпечення готовності людини до активної участі в суспільному житті (за Круцевичем).

Представлені у даних визначеннях завдання мають виконуватися носіями низки фахових та загальних компетентностей, зокрема вчителями та викладачами фізичної культури, під професійною компетентністю яких слід розуміти інтегративний стан особистості з комплексом особистісних і професійних рис педагога, з високим рівнем соціально-педагогічної активності, теоретичної, практичної, методичної та психічної готовності до виконання професійно-педагогічної діяльності (за Черняковим).

Ключові слова: фізична культура, фізичне виховання, здоровий спосіб життя, професійна компетентність, професійно-педагогічна компетентність.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, що наразі перебуває на черговому етапі модернізації, потребує переосмислення термінологічного апарату, яким користуються вчені, професіонали-практики та студенти факультетів фізичного виховання.

Дослідження проблеми підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту вимагає розкриття змісту й сутності таких понять: «фізична культура», «фізичне виховання», «здоровий спосіб життя», «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «педагогічна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність» тощо.

Метою статті є висвітлення авторської позиції щодо зазначених понять та понятійних конструктів.

Виклад основного матеріалу. Найзагальнішим поняттям у контексті нашого дослідження є «**фізична культура**» (як один зі складників суспільної культури в цілому), спрямована на: зміц-

нення здоров'я кожної людини зокрема й усієї нації загалом; розвиток її фізичних можливостей, інтелектуального потенціалу, вольових якостей, моральної поведінки тощо.

Для формування та розвитку фізичної культури надзвичайно важливими компонентами є знання зі сфери фізичної культури та спорту, система цінностей, світоглядної орієнтації, мотивація особистості [1].

У цьому контексті доречним є окреслення сутності та значення фізичної культури для фізичного розвитку кожної людини, в тому числі майбутніх вихованців викладачів з фізичної культури та спорту, які здійснюватимуть свою майбутню професійно-педагогічну діяльність в умовах ПТО.

У межах нашої наукової розвідки одним із ключових є поняття «**фізичне виховання**», під яким загалом розуміється процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, спрямований на зміцнення здоров'я людини, оволодіння певними фізичними вправами чи спортивними

навантаженнями, вироблення певних вольових рис характеру тощо.

У широкому розумінні наукова категорія «виховання» – це вся сума впливів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському та культурному житті суспільства. У вузькому сенсі – це планомірний вплив батьків і школи на вихованців [7, с. 53].

В «Енциклопедії освіти» (за редакцією В. Кременя) виховання тлумачиться як «ціле-спрямована перетворювальна діяльність системи навчальних закладів; у вузькому педагогічному сенсі виховання – це виховна робота, спрямована на формування в дітей певних якостей, поглядів, переконань, що базуються на соціально значущих цінностях; у ще вузькому значенні – розв'язання конкретних виховних завдань» [10, с. 87].

Поняття «фізичне виховання» трактується неоднозначно:

– «складова частина загального виховання, соціально-педагогічний процес, спрямований на зміцнення здоров'я й загартування організму, гармонійний розвиток форм, функцій і фізичних можливостей людини, формування життєво важливих рухових навичок та умінь», що здійснюється в єдності з розумовим, моральним, трудовим і естетичним вихованням [7, с. 345];

– спеціалізований педагогічний процес ціле-спрямованого систематичного впливу на людину фізичними вправами, природними силами, гігієнічними факторами з метою зміцнення здоров'я, розвитку фізичних якостей, удосконалення морфологічних і функціональних можливостей, формування, розвитку й удосконалення необхідних знань з фізичної культури, основних рухових навичок, умінь; забезпечення готовності людини до активної участі в суспільному житті [20].

Як зауважує І. Гринченко, серед основних цілей фізичного виховання – «сприяння загальному гармонійному фізичному та психічному розвитку, зміцненню фізичного здоров'я й загального емоційного стану, поліпшенню якості життя, зниженню внутрішньої напруги, виробленню естетичної культури людини» [8, с. 44–45].

Вважаємо також за доцільне в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО розглянути понятійну категорію **«здоровий спосіб життя»**. На думку Ю. Лісичина, спосіб життя – певний, історично зумовлений тип, вид життєдіяльності або певний спосіб життєдіяльності людей, з його особливостями повсякденного життя людини, її трудової діяльності, дозвілля, участі в суспільному житті; нормами та правилами поведінки. Як зауважує вчений, спосіб життя людини на 50–55% визначає стан її здоров'я [16].

Більшість дослідників у сфері фізичної культури і спорту, медичні працівники стверджують,

що здоров'я людини більше ніж на 50% залежить від її способу життя і є одним з найважливіших показників здоров'я нації, соціально-економічного та духовного розвитку суспільства [6].

Здоровий спосіб життя найбільшою мірою відповідає індивідуальним особливостям людини, сприяючи формуванню, зміцненню та збереженню її здоров'я [2].

Дослідження наукової проблеми підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО вимагає дефініційного аналізу понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «педагогічна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність», чому в межах нашого дослідження було приділено належну увагу.

Поняття «компетенція» визначають як: інтегративну цілісність знань, умінь і навичок, які забезпечують професійну діяльність, здібність людини реалізувати на практиці свою компетентність (Е. Зеєр, Е. Симанюк [11, с. 26]); сукупність освітніх орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня щодо визначеного кола об'єктів дійсності, необхідних для його соціокультурного існування (С. Боднар [4, с. 99]); сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, які задаються стосовно визначеного кола предметів і процесів (О. Бергмус [3]); реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі (Н. Бібік [14, с. 49]); інтегральний результат взаємодії компонентів: мотиваційного, що виражає глибoku зацікавленість у даному виді діяльності, наявність особистісних зацікавлень розв'язувати конкретне завдання; цільового, пов'язаного з умінням визначати особисті цілі, співвідносні з власними потребами; складанням особистих проектів та планів; усвідомленням конструювання конкретних дій, вчинків, які забезпечать досягнення бажаного результату діяльності; орієнтаційного, що передбачає врахування зовнішніх умов діяльності (усвідомлення загальної основи діяльності; знання про коло реальних об'єктів; знання, уміння і навички, які стосуються цього кола) і внутрішніх (суб'єктний досвід, наявні знання, предметні і міжпредметні вміння, навички, способи діяльності, психологічні особливості тощо); обізнаність людини щодо власних сильних і слабких сторін; функціонального, що передбачає здатність використовувати знання, вміння, способи діяльності й інформаційну грамотність як базу для формування власних можливих варіантів дії, прийняття рішень, застосування нових форм взаємодії тощо; контрольного, що передбачає наявність чітких вимірювачів процесу і результатів діяльності, закріплення правильних способів діяльності, вдосконалення дій відповідно до

визначеної і прийнятої цілі; оцінного, пов'язаного зі здатністю до самоаналізу; адекватного самооцінювання своєї позиції, конкретного знання, необхідності чи непотрібності його для своєї діяльності, а також методу його здобування чи використання (Н. Мойсеюк [18, с. 192]).

Для чіткої диференціації понять у процесі дослідження нами було визначено співвідношення між компетентністю та компетенцією. Так, Н. Бібік вважає, що «компетенція» сприймається як похідне, вужче від поняття «компетентність» [14, с. 48], а І. Зимня зазначає, що «компетентність завжди є актуальним проявом компетенції» [12, с. 17].

Проведена робота щодо визначення сутності поняття «компетентність» дала можливість з'ясувати його характеристику, зроблену вченими, отже, це:

1) інтегрована якість особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, поведінкові реакції (О. Овчарук [14, с. 93]);

2) спеціально структурований набір знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання (О. Пометун [14, с. 18]);

3) заснована на знаннях соціально-професійна життєдіяльність людини (І. Зимня [12, с. 13]);

4) готовність і здатність особистості використовувати теоретичні знання та практичний досвід для вирішення окремих завдань (Б. Кенжебеков [13, с. 171]);

5) готовність до продуктивної діяльності, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції (С. Боднар [4, с. 99]);

6) здатність до вирішення завдань і готовність до виконання професійної ролі в тій чи іншій сфері діяльності (О. Бергмус [3]).

Загалом, компетентність можна окреслити як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей тощо, що зумовлюють здатність особистості ефективно здійснювати професійну діяльність.

Як зазначає М. Буренко, під поняттям «професійна компетентність» слід розуміти «підтверджену здатність та загальну готовність людини до ефективної самостійної професійної діяльності, заснованої на особистих цінностях, знаннях, уміннях і досвіді» [5, с. 21].

У площині наукових досліджень із професійної освіти виокремлюють *спеціальні компетентності*, що залежать від предметної галузі та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю [17].

Професійна компетентність майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту формується в процесі фахової підготовки у ЗВО й виражається в їхній здатності й уміннях діяти в освітньому просторі відповідально та самостійно [65].

Загальнопедагогічна підготовка – це об'єктивне соціально-педагогічне явище, спеціально організований процес навчання (викладання й учіння), засвоєння майбутніми педагогами професійних знань, вироблення відповідних умінь та навичок; формування позитивних соціальних і пізнавальних потреб самовиховання й самореалізації. Це процес послідовного опанування студентами змісту дисциплін педагогічного циклу в єдності їхньої теорії та практики, а також сукупний підсумок, що репрезентує сформовані загальнопедагогічні вміння та навички майбутнього вчителя й забезпечує оволодіння засадами педагогічної діяльності [9, с. 17].

На думку Н. Ничкало, сучасною тенденцією розвитку педагогічної науки нині є невпинна диференціація педагогічних знань [19]. Так, окремим сегментом педагогічної науки про теоретичні основи формування особистості під впливом фізкультури і спорту виступає педагогіка фізичної культури, яка має свої теоретико-методологічні засади, педагогічні традиції в галузі фізичної культури і спорту, знання про певні закономірності фізкультурно-спортивної діяльності, спеціальні методичні підходи тощо.

Висновки і пропозиції. Таким чином, у статті висвітлено теоретичні засади підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО, визначено наукові витоки ключових понять дослідження та здійснено їх дефінітивний аналіз.

Розкрито зміст і сутність понять: «фізична культура», «фізичне виховання», «здоровий спосіб життя», «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «педагогічна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність»,

Зазначено, що фізична культура є невід'ємним складником загальнолюдської культури, одним із визначальних чинників здоров'я нації та прогресивного поступу держави. Завдання викладача фізичної культури – стати організатором і координатором такої спільної діяльності учнів, педагогів, медиків, батьків, яка б допомагала кожному учневі усвідомлювати здоров'я як самоцінність, вибрати здоровий спосіб життя.

Спираючись на концепції провідних учених, ми визначили, що фізична культура – це сукупність досягнень суспільства у створенні та використанні засобів удосконалення фізичного стану людей, а фізичне виховання – спеціалізований педагогічний процес цілеспрямованого систематичного впливу на людину фізичними вправами, природними силами, гігієнічними факторами з метою зміцнення здоров'я, розвитку фізичних якостей, удосконалення морфологічних і функціональних можливостей, формування, розвиток й удосконалення необхідних знань з фізичної культури, основних рухових навичок, умінь; забезпечення готовності людини до активної участі в суспільному житті (за концепцією Круцевич).

Представлені у даних визначеннях завдання мають виконуватися носіями низки фахових та загальних компетентностей, зокрема вчителями та викладачами фізичної культури, під професійною компетентністю яких слід розуміти інтегративний стан особистості з комплексом особистісних і професійних рис педагога. високим рівнем соціально-педагогічної активності, теоретичної, практичної, методичної та психічної готовності до виконання професійно-педагогічної діяльності (за концепцією Чернякова).

Список використаної літератури:

1. Бальсевич В.К. Пути развития физической культуры на рубеже третьего тысячелетия. *Ценности спорта и пути его гуманизации*. Москва : РГАФК, 1996. С. 181–186.
2. Бахтин Ю.К. Факторы формирования здоровья человека и их значение. *Молодой ученый*. 2012. № 5. С. 397–400. URL: <https://moluch.ru/archive/40/4754/> (дата обращения: 01.07.2019).
3. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании. *Эйдос : интернет-журнал*. 2005. URL: <http://eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения: 12.05.2019).
4. Боднар С. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: сутність та структура. *Освіта і управління*. 2007. Т. 10. № 2. С. 93–99.
5. Буренко М.С. Формування фахових компетенцій майбутніх тренерів-викладачів у процесі вивчення циклу професійно-орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2012. 224 с.
6. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та фізична культура*. 2006. № 8. С. 1–6.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
8. Гринченко І.Б. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичного виховання : досвід європейських країн. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2014. Вип. 42. С. 39–50.
9. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 47 с.
10. Енциклопедія освіти / головний ред В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
11. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентный подход к модернизации профессионального образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kompetentnostnyy-podhod-k-modernizatsii-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 21.04.2019).
12. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
13. Кенжебеков Б.Т. Сущность и структура профессиональной компетентности специалиста. *Высшая школа Казахстана*. 2002. № 2. С. 171.
14. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
15. Куликов Д.Л. Организационно-педагогические условия развития профессионализма специалистов физической культуры и спорта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Челябинск, 1999. 146 с.
16. Лисицын Ю.П. Образ жизни как основа здоровья. Анализ факторов риска заболеваемости: проблемная статья. *Медицинская газета*. 19.03.2010. № 19. С. 12.
17. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2017 р. № 600 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 21 грудня 2017 р. № 1648). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf> (дата звернення: 29.04.2019).
18. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене. Київ, 2007. 656 с.
19. Ничкало Н.Г. Теоретичні засади становлення і розвитку субдисциплін у сучасній педагогіці. *Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку* : збірник наукових праць / за ред. О.А. Дубасенюк, Н.Г. Сидорчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 23–33.
20. Теорія і методика фізичного виховання : підр. для студ. ВНЗ фіз. виховання та спорту : у 2 т. / ред. Т.Ю. Круцевич. Київ : Олімпійська література, 2008. Т. 1: Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. 391 с. Т. 2: Методика фізичного виховання різних груп населення. 367 с.

Omok H. Scientific resources and definitive analysis of keywords of the problem studying of the future specialists in the field of physical education preparation to pedagogical activity in conditions of vocational education

The article deals with the problem of definitions in the theoretical aspect of the problem of future specialists in physical education preparation for the realization of professional functions in professional activity as teachers of physical education in vocational education institutions. This training has been shown to form

a number of competences related to the implementation of basic functions in the field of physical education, the understanding of which requires separate consideration and coverage of the author's position.

In particular, research requires the studying of the content and essence of the following concepts: "physical culture", "physical education", "healthy lifestyle", "competency", "competence", "professional competence", "pedagogical competence", "professional and pedagogical competence" etc.

On the basis of the leading scientists' concept it was determined that physical culture - a set of achievements of a society in the creation and use of means of improving the physical condition of people, and physical education - specialized pedagogical process of purposeful systematic influence on the person by physical exercises, natural forces, hygienic metamorphic changes, the development of physical qualities, the improvement of morphological and functional capabilities, the formation, development and improvement of the necessary knowledge of physical culture, basic motor skills, abilities; ensuring human readiness for active participation in public life (Krutsevich).

The tasks presented in these definitions should be performed by a number of professional and general competences, in particular, teachers and teachers of physical culture, whose professional competence should be understood as integrative state of personality with a complex of personal and professional traits of a teacher; high level: social and pedagogical activity; theoretical, practical, methodological and mental readiness for professional and pedagogical activity (Chernyakov).

Key words: *physical culture, physical education, healthy lifestyle, professional competence, professional and pedagogical competence.*

УДК 364.62

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.14>**Л. І. Остролицька**

аспірантка кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Інституту людини
Київського університету імені Бориса Грінченка,
методист Київського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ УЧАСТІ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ У СОЦІАЛЬНІЙ І РЕАБІЛІТАЦІЙНІЙ РОБОТІ

У статті розкривається практичний досвід реалізації принципу участі дітей та молоді з інвалідністю в роботі державних соціальних служб і центрів реабілітації м. Києва. Відзначено, що за часів незалежності України в нормативно-правовому полі виокремилась молодь з інвалідністю як окрема категорія для соціальної роботи. Проаналізовані соціальні і психологічні фактори впливу на дезадаптацію молоді з інвалідністю. Визначено, що для здійснення завдань професійної соціальної роботи з дітьми і молоддю з інвалідністю спеціалісти реабілітаційних установ та фахівці соціальної роботи мають володіти відповідними соціально-педагогічними компетенціями.

У результаті дослідження практичного досвіду за останні 25 років реалізації принципу участі дітей та молоді з інвалідністю в практичній роботі державних соціальних служб і центрів реабілітації м. Києва виявлено чотири етапи формування активної соціальної позиції у дітей та молоді з інвалідністю і визначені завдання кожного етапу. На першому етапі мотиваційно-інформаційних заходів важливим є встановлення довірливих стосунків і партнерства, підвищення реабілітаційної культури сім'ї. На другому етапі проводяться спеціальні проекти для цільової групи, які націлені на подолання шляху «від залежності до самостійності», важливим методом є навчання дією. Третій етап створює умови для включення підлітків і молоді з інвалідністю в процес планування і проведення соціально корисних проектів і заходів, в яких діти та молодь з інвалідністю беруть участь як організатори чи лектори. Четвертий етап є результатом попередньої роботи: молодь з інвалідністю самостійно організовує заходи і проекти без підтримки дорослих і спеціалістів або за незначною участю спеціалістів за зверненням молоді.

Розбудова соціальної роботи з особами з інвалідністю на основі принципу участі має враховувати вікові особливості отримувачів послуг. Також є важливим створення банку методів та заходів, які відповідають потребам щодо соціалізації і реабілітації певної вікової категорії населення. Перспектива подальших досліджень має ґрунтуватись на врахуванні цих аспектів у впровадженні принципу участі в реалізації реабілітаційних та соціалізуючих завдань щодо роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю.

Ключові слова: принцип участі, соціальна робота, реабілітація, діти та молодь з інвалідністю.

Постановка проблеми. Україна обирає демократичний шлях розвитку. Це означає перегляд принципів і методів роботи у всіх сферах соціального життя суспільства, в тому числі в соціальній і реабілітаційній роботі. У часи незалежності України в новоприйнятих законодавчих і нормативно-правових актах виокремилась категорія молоді з інвалідністю як об'єкт соціальної роботи. Це виокремлює дану категорію населення як пріоритетну і надало поштовх для створення спрямованої системи соціальних послуг. Розцінюються ці кроки як позитивні, слід відмітити їх ризик щодо формування стагнаційних тенденцій як позитивної дискримінації. Тож, в останні роки система надання послуг людям з інвалідністю була уніфікована і в нормативних документах представлена через поняття «особа з інвалідністю» [1, с. 43; 7, с. 35], що включає всі вікові категорії населення. Натомість ці зміни можуть вплинути на якість життя молодих людей з інвалідністю, привести до зникнення системи соціальних послуг зазначеній

категорії населення, збільшити кількість дезадаптованих людей з інвалідністю в дорослому віці, зменшити кількість підготовлених у цій сфері спеціалістів та розроблення цільових програм саме для молоді з інвалідністю як вікової категорії. Все вищесказане ставить питання про перехід соціальної роботи на нову якісну систему, яка передбачає переведення пріоритетів зі створення зовнішніх меж до формування якісних соціальних послуг на основі принципу участі, де зникає виокремлення певної вікової категорії населення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціальні практики принципу участі молоді в ухваленні рішень досліджували С. Кочнев, Н. Корпач, С. Олешик. Соціологічне поняття «участь молоді» вивчали дослідники Західної Європи Річарт Харт і Шеррі Р. Арнштейн. Модель «Участі молоді» як інструмент визначення ступені участі молоді в ухваленні рішень була придумана Р. Хартом. При цьому вчений Ш.Р. Арнштейн зосередив свій науковий інтерес саме на вивченні включення

громадян різного віку в життя суспільства. Частково питання участі дітей та молоді розкривається в працях О. Беспалько, І. Зверева [10, с. 11]. Тож, в Україні ця сфера знань залишається малодослідженою і не досить представлена в нормативних документах як таких, що регулюють соціальну роботу, що й зумовило написання цієї статті.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є вивчення досвіду реалізації принципу участі осіб з інвалідністю в практичній роботі державних соціальних служб і центрів реабілітації (вікова категорія – діти та молодь).

Предметом аналізу послуговували практичні надбання центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (далі – ЦСССДМ) та центрів реабілітації, що зафіксовані в їхній документації та опублікованому практичному досвіді.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу опублікованих даних щодо роботи Миколаївського обласного ЦСССДМ визначені ризики, які можуть послуговувати дезадаптації саме молоді з інвалідністю. Їх можна погрупувати у два блоки: соціальний і психологічний. Соціальний блок включає такі чинники: статусні характеристики молоді як такої, що перебуває на етапі переходу до самостійного життя; бар'єри в суспільстві, пов'язані з інвалідністю; соціальна ізоляція; ставлення родини до особи з інвалідністю. Психологічний блок складається з індивідуально-психологічних, соціально-психологічних особливостей кожного індивіда і стосується цінностей, ведучих мотивів та упереджень, особливостей саморегуляції та її порушень. Саме на психологічний блок має вплив провідне захворювання (травма, порушення), яке призвело до інвалідності. Саме наявність фізичних страждань є тим чинником, що ускладнює реабілітаційний шлях особи, може формувати страх перед майбутнім. Практика показала, що між цими двома блоками є неперервний зв'язок: впливаючи один на одного, вони можуть погіршувати стан молодої людини з інвалідністю [5, с. 6].

Слід відмітити, що з прийняттям Конвенції ООН про права людей з інвалідністю у світі змінився перехід від медичної моделі розуміння інвалідності та благодійництва до захисту прав людей з інвалідністю й інклюзії (включення в суспільство як активних членів). Людина з інвалідністю є носієм прав і несе відповідальність за свій вибір, за своє життя [4, ст. 3]. Таким чином, важливим принципом у соціальній роботі з молодими людьми з інвалідністю є формування активної життєвої позиції та залучення їх до участі в житті суспільства, ухвалення рішень. Для того щоб надати необхідну підтримку молодим людям з інвалідністю, спеціалістам необхідно приділяти увагу індивідуальній роботі і включенню молодих людей до групових форм; активізувати саму людину з інвалідністю;

працювати з членами сім'ї, в якій вона проживає, і здійснювати просвітницькі заходи в громаді. Саме такими соціально-педагогічними компетенціями мають володіти спеціалісти. Важливим компонентом у взаємодії спеціаліста з молодою особою з інвалідністю є віра в сили молодої людини бути самостійною, реалізація її прав, повага до її рішень [9, с. 55].

Далі проаналізуємо роботу ЦСССДМ з 1995 по 2017 роки і п'яти закладів соціального обслуговування – центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями (далі – ЦСПРДМФО). Останні були сформовані у 2005–2012 роки в п'яти районах міста Києва, їхніми завданнями є відновлення та підтримка фізичного та психічного стану дітей та молоді з інвалідністю, їх адаптація та інтеграція у суспільство. Центри працюють у тісній співпраці з районним ЦСССДМ. Організаційно-методичне забезпечення їхньої діяльності здійснює Київський міський ЦСССДМ [2; 3; 6].

З досвіду роботи мережі центрів міста Києва виділимо *ЧОТИРІ етапи формування активної соціальної позиції у дітей та молоді з інвалідністю*, які дозволяють реалізовувати принцип участі молоді в житті суспільства і ухвалення рішень:

I етап: *мотиваційно-інформаційні заходи* для всіх бажаючих і учасників реабілітаційного процесу. Мета етапу: підвищити рівень адаптаційних можливостей дитини/молодої людини з інвалідністю, залучити до реабілітаційного процесу, сформувати цінності самостійного життя людей з інвалідністю, прав людини; підвищити знання і навички членів сім'ї, які допомагають вирішувати конкретні завдання реабілітаційного процесу. Завдання етапу: 1) створити доброзичливу атмосферу та позитивний комунікаційний простір для дітей та молоді з інвалідністю; 2) сприяти формуванню реабілітаційної культури сім'ї; 3) підвищувати реабілітаційну активність сім'ї і дитини; 4) створити безпечні умови для побудови партнерства спеціалістів і особи з інвалідністю, членів її сім'ї.

На цьому етапі проводяться такі заходи і проекти: соціокультурні заходи (відвідання музеїв, театрів, культурних місць столиці); соціальні акції (до Дня міста, Дня молоді, День сім'ї тощо); фестивалі творчості «Повіримо у себе» (міський та всеукраїнський), 1993–2019 роки; спортивні заходи для дітей та молоді з інвалідністю (карате, трейлорієнтування, плавання, стрільба із лука, роликові ковзани на ролердромі в ТРЦ «ДрімТаун», вейкборд, батут, командні змагання для молоді з інтелектуальною інвалідністю «Старти надій», 2004–2012 роки, фестиваль спортивного рибальства для дітей та молоді з порушенням опорно-рухового апарату «Золота рибка», 2007–2019 роки) покращують емоційний стан підлітків та молоді, створюють умови для пізнання себе і своїх сил,

формування характеру, для розвитку соціальних навичок роботи в команді і навичок самостійного життя. Спортивні заходи є одним зі шляхів для соціалізації дітей та молоді з інвалідністю; спеціалізоване літнє інтегроване оздоровлення, 1997–2007 роки; фотоконкурс «Світ з мого вікна» (привернути увагу суспільства до ізоляції дітей з інвалідністю й архітектурної недоступності), 2000 рік; Ходотон на Хрещатику – хода людей з інвалідністю вулицею міста, концерт, спортивні міні-змагання, демонстрація можливостей людей з інвалідністю, в якому взяли участь 21 громадська організація та вісімнадцять державних, 2007 рік; кінофестиваль «Кіно без бар'єрів» в кінотеатрі «Жовтень» (демонстрація фільмів про незалежне життя людей з інвалідністю), 2007 рік; заочна правова вікторина для дітей та молоді «Мої права в моєму місті» з творчим конкурсом, 2007–2009 роки; міська виставка малюнків «Мої права в моєму місті», 2010 рік.

II етап: *спеціальні проекти для активу цільової групи* зацікавленим підліткам і молоді з інвалідністю. Мета етапу: розвивати навички активної позиції та поведінки у дітей та молоді з інвалідністю. Завдання: 1) активізація дітей та молоді з інвалідністю; 2) наснаження на організацію особистих міні-соціальних проектів; 3) формування активної соціальної і громадянської позиції.

На цьому етапі важливим є навчання дією. Допомогти підліткам і молоді подолати шлях від залежності до незалежності, готувати до майбутнього кроку – взаємозалежності (коли молода людина бере на себе зобов'язання за сім'ю, професійну діяльність тощо). На цьому етапі проводяться такі заходи і проекти: соціальна акція «Місто, де зручно всім» (з формування безпечного архітектурно доступного міста і універсального дизайну). Молодь проходила підготовку до участі в аудитах доступності міста, участі в комітетах доступності районів і міста Києва. Акція проводилась з 2004 по 2012 роки. З часом стали проводитися просвітницькі заходи в суспільстві із залученням активної молоді з інвалідністю. Залучення до участі в різноманітних тренінгах і семінарах (з профорієнтації, працевлаштування, участі молоді в прийнятті рішень тощо). Участь у виїзних семінарах і таборах незалежного життя, майстер-класах, 2005–2012 роки. Філософські клуби і тематичні зустрічі з політологами, письменниками, публічними особами тощо, 2008–2017 роки. Навчально-розвивальні ігри для молоді (квести) з метою ознайомлення з культурною та історичною спадщиною столиці, розвитку командної роботи, орієнтування в місті (за темами: «В пошуках громадянського суспільства», «Відомий-невідомий Київ: мальовнича Оболонь», «Відомий-невідомий Київ: героїчна Дарниця», «Відомий-невідомий Київ: мультикультурний Деснянський район»,

«Відомий-невідомий Київ: освітянський Подол», «Військово-патріотична гра «Джура», «Паспорт молодого мандрівника країною життя» тощо), 2014–2017 роки. Клуби спілкування молоді з інвалідністю з формування в учасників активної особистісної та соціальної позиції, 1997–2019 роки.

III етап: *включення підлітків і молоді з інвалідністю в процес планування і проведення соціально-корисних проектів і заходів*, в яких діти та молодь з інвалідністю беруть участь як організатори чи лектори. Мета етапу: створення простору для творчого самовираження та самореалізації дітей, підлітків та молоді з інвалідністю, набуття впевненості у своїх силах, позитивного досвіду власного впливу на зміну ситуації. Завдання: 1) залучення дітей, підлітків та молоді до розроблення, планування, організації та проведення соціальних заходів і соціально-корисних справ; 2) реалізація принципу участі дітей та молоді з інвалідністю в житті громади та ухвалення рішень; 3) включення молоді з інвалідністю до міжнародних молодіжних програм.

На цьому етапі важливо залучати молодь з інвалідністю до участі у процесах ухвалення рішень [8; 19]. Принцип участі є важливим компонентом в соціальній роботі й методом соціалізації молоді з інвалідністю, підготовки до самостійного життя. На цьому етапі здійснюються такі заходи: підготовка волонтерів до роботи під час фестивалю «Повіримо в себе» (молодь з інвалідністю різних нозологій проводять навчання: як супроводжувати осіб з порушенням зору, з порушенням опорно-рухового апарату, як спілкуватися з особами з порушеннями слуху), 2000–2017 роки. Участь і виступи на круглих столах дітей та молоді з інвалідністю з дорослими (тими, хто ухвалює рішення) «Конвенція ООН про права інвалідів очима дітей: ми хочемо жити в місті, дружньому для дітей та молоді», 2012 р.; «Я маю МРІЮ», 2013 р.; «Участь молоді – позитивний досвід. Ми не проблема – ми ресурс», 2014 р.; інтерактивний круглий стіл «Від творчості до професії», 2015 р.; Форум Успішних Людей, 2016 р., Форум незалежного життя, 2017 р. Створено молодіжний блок організаторів міського туру Київського фестивалю творчості дітей та молоді з інвалідністю «Повіримо у себе», в якій ввійшли молодь з інвалідністю, студенти і молоді спеціалісти, які залучались на такі позиції: підготовка і проведення прес-конференції в Укрінформі; режисерська група і ведучі фестивалю; молодіжна наглядова рада; члени журі; тренери семінару для волонтерів; організація і проведення круглого столу; робота «Зоряної вітальні»; робота зі спонсорами.

У 2015 році започатковано і проведено флешмоб «Волонтерський виклик» – акція, яка направлена на формування активної громадянської позиції та виховання соціальної відповідальності підростаючого покоління міста Києва.

У роботі флешмобу взяли участь чотири комунальні організації – ЦСПРДМФО, дві громадські організації, студенти вузу. За два місяці було організовано і проведено сім акцій із прибирання та облаштування громадських місць дітьми і молоддю з інвалідністю та волонтерами, залучено до 100 осіб.

Підсумковою роботою трьох етапів вважаємо просвітницький проект «Спікерське бюро», в якому у 2013 і в 2016 роках пройшли підготовку 70 підлітків і молодих людей з інвалідністю. Молодь готували до публічних виступів на теми: розуміння інвалідності, власні історії життя, етика спілкування з людьми з інвалідністю, універсальний дизайн, роз'яснення змісту Конвенції ООН про права людей з інвалідністю. Особистісний контакт спікера і слухача дав змогу руйнувати існуючі стереотипи про те, що люди з інвалідністю є хворими, потребуючими опіки та допомоги, нездатними до самостійного життя, баластом суспільства, на який даремно витрачаються державні кошти тощо. Своїми зустрічами спікери формують позитивне ставлення до людей з інвалідністю і глибше розуміння їхнього потенціалу і рівності в суспільстві. За час реалізації проекту з 2013 року спікери провели більш ніж 60 зустрічей з представниками служб у справах сім'ї та дітей, центрами зайнятості, ПМПК, дитячими закладами охорони здоров'я, фондом соціального захисту, центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, студентами київських вузів, школярами міста, педагогами і психологами шкіл. Слухачами були більш ніж 1700 учасників. Перші три роки проект реалізувався спільно з Благодійним фондом «АІК».

Ще важливим компонентом активізації молоді з інвалідністю є інтеграція в міжнародне співтовариство. Спільно з молодіжною громадською організацією «ГАРТ» було проведено чотири міжнародних табори на теми «Працевлаштування і зайнятість молоді в Європі», «Мандрівки у світ медіа», «Мобільність», які проходили в Сербії і Бельгії. Участь у міжнародних молодіжних обмінах надають можливість молодим людям практикувати навички самостійного життя, розвивати соціальні компетенції, працювати в команді з молоддю з різних країн над соціально-значущими темами, розвивати свої міжкультурні здібності та навички.

IV етап: *самостійно організовані заходи і проекти без підтримки дорослих і спеціалістів або за незначною участю спеціалістів за зверненням молоді.* Мета етапу: активне й самостійне життя у суспільстві молоді з інвалідністю, реалізація соціально корисних проектів. Завдання: 1) взяття відповідальності за власне життя; 2) ведення самостійного способу життя; 3) реалізація власних проектів; 4) нормалізація і допомога іншим за методом «рівний-рівному».

Цей етап більше стосується молоді з інвалідністю, яка створює власні проекти і допомагає іншим. Деякі приклади: молода жінка, 30 років, пересувається за допомогою інвалідного візка, створила фонд «Юніті» і проводить клуби знайомств для молоді з метою створення сімей. Інша молода жінка, 25 років, має порушення слуху і порушення опорно-рухового апарату, пише інформаційні статті про життя людей з інвалідністю для спеціалізованого порталу. Молодий чоловік з інвалідністю з дитинства, 35 років, створив громадську організацію. Ще одна молода жінка, тотальна сліпота, 22 роки, для дівчат з порушенням зору організувала курси з макіяжу, кулінарії, фізичної культури.

Практичний досвід свідчить про реалістичність реалізації принципу участі дітей та молоді з інвалідністю в реабілітаційному процесі й соціальній роботі. Для забезпечення принципу участі необхідно здійснювати підготовку спеціалістів і створити умови для розкриття потенціалу дітей та молоді з інвалідністю, підготовки їх до самостійного життя, участі в житті суспільства. Реалізація цих принципів принесе суспільству економічні й соціальні дивіденди – самостійних активних людей, які вміють вирішувати власні проблеми і допомагати іншим або робити це за незначної підтримки спеціалістів.

Висновки і пропозиції. Розбудова соціальної роботи з особами з інвалідністю на основі принципу участі має враховувати вікові особливості отримувачів послуг. Також є важливим створення банку методів та заходів, які відповідають потребам щодо соціалізації і реабілітації певної вікової категорії населення. Перспектива подальших досліджень має ґрунтуватись на врахуванні цих аспектів у впровадженні принципу участі в реалізації реабілітаційних та соціалізуючих завдань по роботі з дітьми та молоддю з інвалідністю.

Список використаної літератури:

1. Забезпечення прав дітей з особливими потребами: Держ. темат. доповідь про становище дітей в Україні (за підсумками 2006 року) / Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту; уклад. А.В. Толстократова. Київ: Гопак, 2007. 160 с.
2. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні». URL: <http://www.mon.gov.ua>
3. Закон України «Про соціальні послуги». URL: <http://www.mon.gov.ua>
4. Конвенція про права осіб з інвалідністю; Резолюція Генеральної асамблеї ООН № 61/106, прийнята на шістдесят першій сесії ГА ООН 2006 року (Конвенцію ратифіковано законом України від 16.12.2009 р. № 1767-VI). URL: <http://www.mon.gov.ua>

5. Методичні рекомендації для студентів-волонтерів, які працюють з дітьми з функціональними обмеженнями. Соціально-психологічна допомога молоді з особливими потребами / укладач: О.Д. Уманук. Управління у справах сім'ї та молоді Миколаївської облдержадміністрації та Миколаївський обласний центр соціальних служб для молоді. 34 с.
http://medicallaw.org.ua/fileadmin/user_upload/PDF/%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%BE%D1%80%D1%81/%D0%A0%D0%B5%D1%81%D0%BE%D1%80%D1%81_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D1%96%D0%BB_9.pdf
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 08.09.2005 р. 877 «Про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями». URL: <http://www.mon.gov.ua>
7. Розділ 9. Інвалідність, інтеграція, здоров'я і права людини. Охорона здоров'я і права людини : ресурсний посібник / Центр здоров'я та прав людини імені Франсуа-Ксав'є Баню та Фонд відкритого суспільства. 2015. 113 с. URL: <http://www.who.int/disabilities/cbr/guidelines/ru/>
8. Руководящие принципы по реабилитации на уровне общины / ВОЗ, ЮНЕСКО, МБТ, МКИР. 2010. ISBN: 9789241548052. URL: <http://www.who.int/disabilities/cbr/guidelines/ru/>
9. Соціально-педагогічна робота з дітьми і молоддю з функціональними обмеженнями : учебно-методическое пособие для социальных работников и социальных педагогов / под ред. проф. А.И. Капської. Київ : ДЦССМ, 2003. 168 с.
10. Соціальна підтримка дітей з обмеженими функціональними можливостями : метод. рекомен. / авт.-упоряд. О.В. Безпалько, Т.Г. Губарева. Київ : Логос, 2002. 48 с.

Ostrolutcka L. Realization of principle of participation children and youth with disability in social and rehabilitation work

In this paper the practical experience of implementation of youth and children with disability participation in practical work of Kiev's State social services and Centers of rehabilitation is shown.

It was stated, that during the independence time, in the Ukrainian law youth with disability was formed as a separate category of social work. Social and psychological factors of influence on maladaptation were analyzed. It was defined, that specialists of rehabilitation institutions have to have relevant social and pedagogical competences for professional tasks realization in social work with children and youth with disability. As a result of research about practical experience during last 25 years of implementation of principle of participation children and youth with disability in practical work of State social services and centers of rehabilitation in c. Kyiv the four stages of formation of active social position amongst mentioned group were determined. The tasks for each step were formulated.

At the first stage of motivation and information activities it is important the establishment of relationship with trust and partnership, and to increase the rehabilitation culture of the family. On the second stage special projects for target group is organized. Their aim is to overcome the path from dependence to confidence. The important method is studying through action. The third stage creates conditions for inclusion teenagers and youth with disability in the process of planning and implementation socially useful projects and activities. In mentioned projects youth and children take part as organizers or lecturers. The fourth stage is a result of previous work: youth with disability independently organizes activities and projects without support of adults and specialists (or with partly participation of specialists upon request from youth).

Development of social work with individuals with disabilities on the basis of participation principle have to take into account age individualities of services recipients. Also, it is important the creation of methods and activities bank, which correspond to the needs about socialization and rehabilitation of certain age group of people. The perspective of further researches should be based on these aspects in implementation principle of participation in realization rehabilitation and socializing goals in work with children and youth with disability.

Key words: *principle of participation, social work, youth and children with disability.*

УДК 378.011.3-051:373.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.15>**I. О. Пінчук**кандидат педагогічних наук, докторант
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ОДИН ЗІ СКЛАДНИКІВ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено пошуку ефективних способів організації самостійної роботи з формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи з урахуванням сучасних вимог та умов навчання, методів її ефективної організації як невід'ємної складової частини системи освітнього середовища. Автором розглянуто специфіку і проблеми організації самостійної роботи студентів педагогічних закладів вищої освіти та визначено ефективні методи її організації з урахуванням сучасних вимог до якості залишкових знань та професійної компетентності як цілісної системи освітнього процесу у формуванні висококваліфікованих спеціалістів.

Самостійна робота є одним із найважливіших компонентів освітнього процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної освітньої діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, позааудиторних занять, без участі викладача, так і під його безпосереднім керівництвом. У контексті сучасної системи освіти самостійна робота домінує серед інших видів освітньої діяльності студентів після практичної підготовки фахівця. У процесі формування іншомовної комунікативної компетентності її варто організувати як цілісну систему: використання освітніх сайтів; роботи з електронними виданнями; виконання індивідуальних завдань на основі використання ІКТ; поточної атестації за допомогою електронного тестування як однієї з форм організації контролю за самостійною роботою студентів, бо вона виносить на підсумковий контроль разом з іншим освітнім матеріалом.

Зазначено, що інформаційно комунікаційні технології відіграють важливу роль у розвитку самостійної роботи сучасних студентів. Самостійну роботу майбутніх учителів початкової школи у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності варто впроваджувати з використанням інформаційних технологій.

Ключові слова: *іншомовна комунікативна компетентність, майбутні вчителі початкової школи, самостійна робота студентів, формування комунікативної компетентності, освітній процес, самоосвіта.*

Постановка проблеми. З метою пошуку шляхів удосконалення іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи в розрізі сучасних вимог їхньої підготовки до роботи в Новій українській школі виникає потреба в дослідженні оновлених прийомів, що сприяють формуванню вміння здійснювати організацію активного спілкування, що з набуттям фахової компетентності надасть змогу майбутньому вчителю початкових класів здійснювати активне навчання, що передбачає використання системи методів і прийомів, спрямованих на свідоме, вольове, цілеспрямоване виконання ними комунікативних завдань, необхідних для набуття іншомовної комунікативної компетентності.

Згідно з Болонською декларацією, Національною доктриною розвитку освіти України, Законом України «Про вищу освіту» головним завданням реформування вищої школи є формування творчої особистості, зокрема вчителя початкової школи, здатного

здійснювати продуктивну професійну комунікативну діяльність на високому фаховому та науковому рівнях. У системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової ланки освіти вагоме місце посідає самостійна робота. Сьогодні сучасний учитель початкових класів має вміти аналізувати наукові, публіцистичні, педагогічні праці, орієнтуватися в потоці наукової інформації, творчо використовувати досягнення сучасної науки, сучасні технологічні надбання, володіти культурою наукового та професійного іншомовного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему дослідження іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні вчені.

Необхідність, онтологічні основи та можливі механізми самоорганізаційних освітніх і культурних процесів перетворення студентів на конкурентноспроможних фахівців досліджують учені філософських, педагогічних, психологічних галузей

наук. Це засвідчують публікації В. Андрущенко [1], Л. Горбунової [6], О. Мергелішвілі [9], О. Сандиги [12], В. Шевченка [14] та ін.

Українська дослідниця Л. Бірюк [2; 3] вивчає процес формування і саморозвитку комунікативної компетентності з російської мови майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки. Особливості самостійної та автономної роботи студентів у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності досліджують учені О. Бігич, Н. Бориско, С. Ніколаєва, О. Устименко, Е. Хоменко та ін. [10, 15].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідження особливостей самостійної роботи майбутніх учителів початкової школи в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності

Виклад основного матеріалу. Конституцією України проголошена спрямованість освіти на людину як найвищу соціальну цінність. При цьому акцентується увага на проблемі становлення окремої особистості в освітньому процесі, на її самореалізації. Тому вважаємо актуальним розгляд ролі й місця студента як саморозвивальної (синергетичної) підсистеми в системі формування професійних комунікативних умінь учителя початкових класів, що функціонує в освітньому просторі закладу вищої освіти.

В основі традиційної системи освіти лежить методологія соціоцентризму, в межах якої мета розвитку особистості – її соціалізація й професіоналізація з позицій максимальної користі для суспільства. Підґрунтям такої методології є ілюзія стосовно того, що зовнішнє безпосередньо формує внутрішнє. Нова освітня парадигма, що ґрунтується на загальнозначущій теорії саморегуляції (синергетиці), має важливе ключове філософське значення для організації фахової підготовки у ЗВО та актуалізує проблеми самодетермінації, самопроекування, самовиховання й самонавчання майбутніх педагогів початкової ланки освіти.

Дослідники процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій освіті виділяють низку факторів, що впливають на реалізацію системи самонавчання. Так, Н. Каморджанова [7, с. 151–152] виділяє такі фактори: соціально-економічні; технічні; територіальні; аверсійні; якості студента; престижність диплому даного ЗВО; розвиненість бібліотечної сітки міста, де знаходиться заклад, можливість користування міжбібліотечним абонементом; ціни на книги й інші носії інформації (газети, журнали, щотижневі огляди, дайджести тощо); умови покупки й користування книгами і т.п.; вартість житла; вартість проїзду; сучасність, якість, зручність, наявність комп'ютерних систем; кількість місць у читальних залах; можливість виходу в Інтернет; можливість користуватися електронною поштою; місце знаходження закладу

освіти, місце знаходження бібліотек; місце знаходження читальних залів; транспортне забезпечення; безперспективність певного диплому; нестача коштів; відсутність необхідної літератури в магазинах та бібліотеках; грубість і неухважність персоналу ЗВО; низька якість кадрового потенціалу; віддаленість місця проживання від закладу освіти; віддаленість місця проживання від бібліотек; рівень освіченості й культури в даній місцевості; рівень володіння викладачами сучасними технологіями підготовки кадрів; потреба в спеціалістах даного профілю зараз і на перспективу. Вважаємо, що негативний вплив ряду факторів на самостійну роботу студентів також можна усунути зусиллями певного ЗВО, підвищивши при цьому якість кадрового потенціалу, рівень володіння викладачами сучасними технологіями підготовки майбутніх учителів, покращивши роботу та оснащення бібліотек і читальних залів, зокрема забезпечивши постійний доступ до Інтернету.

Відповідно до Положення «Про організацію освітнього процесу у вищих закладах освіти» самостійна робота студента є основним засобом засвоєння студентами освітнього матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Розширення функцій та зростання ролі самостійної роботи студентів не тільки веде до збільшення її обсягу, а й зумовлює зміну у взаємовідносинах між викладачем і студентом як рівноправними суб'єктами освітньої діяльності, привчають його самостійно вирішувати питання організації, планування, контролю за власною освітньою діяльністю, виховуючи самостійність як особисту рису характеру.

Самостійна робота є одним із найважливіших компонентів освітнього процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної освітньої діяльності, що здійснюється як під час аудиторних, позааудиторних занять, без участі викладача, так і під його безпосереднім керівництвом. У контексті сучасної системи освіти самостійна робота домінує серед інших видів освітньої діяльності студентів після практичної підготовки (може становити від 25 до 55% програмового матеріалу) та дозволяє розглядати накопичувані знання як об'єкт власної діяльності студента [2, с. 10–15].

Цілеспрямована сукупність дій студента під керівництвом викладача на основі використання засобів супроводу освітнього процесу передбачає самостійність – можливість здійснювати самостійну роботу на основі формування якостей рефлексивного керування.

Дослідники проблем самоосвіти наголошують, що домінантними якостями особистості, що формують її здатність до самореалізації, є творчі якості: допитливість, сміливість, упевненість у власних силах і здібностях, креативність, гнучкість

поглядів, готовність до ризику, наполегливість, емоційна стійкість, ініціативність, самостійність, оригінальність, нестандартність, виражена сила «Я», розвинуте уявлення, фантазія, проблемне бачення, здатність до дослідницької діяльності, критичне мислення [15, с. 29].

Переконані, що тільки цілеспрямована робота над собою, над формуванням Я-комунікативноспроможного збагачує молоду людину в аксіологічному й культурному аспектах [9, с. 78]. Перед молоддю завжди постає широке поле вибору (в термінах синергетики – біфуркації). Вона може вибирати: знати лише рідну мову, лише державну, тільки російську чи тільки англійську мову; володіти і рідною, і державною, і російською та ще й німецькою, англійською мовами.

Загальною проблемою вищої освіти є зменшення кількості годин на вивчення програмового матеріалу, тому дуже часто застосовують випереджувальні завдання. Ці завдання спрямовані на повне або часткове попереднє самостійне вивчення студентами навчального матеріалу, який буде висвітлюватися викладачем на планованих заняттях. Попередньо вивчений студентами матеріал можна використовувати на лекціях, семінарах у вигляді рефератів, наукових доповідей, обговорювати у процесі дискусії тощо.

У процесі самоосвітньої діяльності (і не лише для студентів) джерелом інформації є книга. Необхідним для студента є синтетичне читання – конкретне і раціональне використання часткового і суцільного читання книги. Останніми роками поширюється так зване швидкісне читання. Цей метод привертає увагу людей розумової праці. Для оволодіння навчальним матеріалом можна пропонувати студентам різноманітні методи самостійної роботи з книгою: складання плану прочитаного, складання тез, конспектування, анотацію, цитування, рецензування, реферування, нотування (виписування незрозумілих слів з подальшим тлумаченням) [10].

Але на сучасному етапі книгу замінили інші джерела інформації, такі як ІКТ (інформаційно-комунікативні технології), а студенти є «жителями» соціальних мереж, Інтернет-простору, віртуального комп'ютерного світу.

Сучасні засоби ІКТ спрямовані на досягнення результату освітнього процесу, що сприяє розширенню дидактичних можливостей в організації самостійної роботи студентів, а саме таких, як: забезпечення гнучкості освітнього процесу за допомогою варіативності; трансформація змісту, методів і форм навчання, організації занять, поєднання різних методик навчання для студентів різнорівневої підготовки; варіювання складності та об'єму завдань, темпу їх виконання; активізація освітньо-пізнавальної діяльності студентів через моделювання якісно нового типу візуалізації

навчального матеріалу як реальних, так і віртуальних об'єктів, процесів та явищ; ігрове навчання; посилення мотивації й пізнавального інтересу студентів у навчанні за рахунок інноватики методів навчання, можливості індивідуалізації навчання; мобільність на основі реалізації технічних можливостей сучасних пристроїв, здійснення педагогічної корекції і безперервного зворотного спілкування та зв'язку; якісні зміни освітньої діяльності загалом та контролю (здійснення тестового контролю з діагностикою, зворотнім зв'язком і оцінюванням етапів, дистанційна освіта) [8].

Інноваційні освітні технології на основі застосування ІКТ спрямовані на те, щоб підвищити інтерес до навчання, привчити студента працювати самостійно, бути компетентним та мобільним, адаптуватися до вимог сучасного суспільства. Крім того, вони відкривають студентам доступ до самоосвіти, нетрадиційного накопичення знань через джерела ІКТ, розширюють можливості для творчості, неординарного підходу у вирішенні фахових ситуацій, це не просто засоби навчання, а й якісно нові технології в підготовці конкурентоспроможних фахівців, у переході від початкового до вищого рівнів самостійності [13].

Самостійну роботу майбутніх учителів початкової школи у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності варто впроваджувати з використанням інформаційних технологій та необхідно організувати як цілісну систему: використання освітніх сайтів; роботи з електронними виданнями; виконання індивідуальних завдань на основі використання ІКТ; поточної атестації за допомогою електронного тестування як однієї з форм організації контролю за самостійною роботою студентів, бо вона виносить на підсумковий контроль разом з іншим освітнім матеріалом.

Важливим для професійної освіти є навчання студента опановувати професійну термінологію, оперувати спеціальною термінологією, аргументовано висловлювати власну думку, аналізувати факти, опонувати та вміти вести дискусію. У зв'язку з цим значення набуває самостійна робота з додатковими джерелами (глосаріями, енциклопедіями, словниками, базами даних), що забезпечує можливість зіставлення матеріалу, узагальнення, порівняння, аналізу, класифікації [3].

Інша важлива проблема для студентів – відбір необхідної, змістовно цінної інформації в межах будь-якої навчальної програми. Часто перед студентами постає проблема відсутності розуміння ступеню необхідності інформації та можливостей її застосування.

У сучасних умовах перед педагогічними працівниками стоїть низка завдань з метою максимального наповнення навчальним матеріалом в організації самостійної роботи студентів,

зокрема створення електронного навчально-методичного посібника як носія освітньо-наукового змісту курсу, що відповідає вимогам професійної підготовки майбутніх фахівців.

Багато комп'ютерних курсів використовують нові можливості презентації освітнього матеріалу. Специфічними особливостями, на думку М.А. Бовтенко, є особлива інтерактивність, використання комплексу засобів представлення інформації: тексту, графіки, звуку, відео; індивідуалізація навчання; адаптивність; моделювання завдань та контроль виконання. Комп'ютерні програми особливо важливі для організації самостійної роботи студентів у процесі закріплення вивченого матеріалу, та підготовки до аудиторних занять [13].

Електронний посібник нового типу повинен максимально полегшити розуміння, активне запам'ятовування понять, тверджень, прикладів, залучати до освітнього процесу можливості сприйняття мозку, тобто слухову, зорову та емоційну пам'ять. Ефективність опрацювання, якість засвоєного матеріалу залежить від структури та навчальних блоків, а саме: теоретичного; наочно-дидактичного (ілюстративного); довідково-довідникового; контролюючого.

Застосування сучасних інформаційних технологій у процесі організації самостійної роботи має ряд переваг: навчальний матеріал подано на сучасному рівні; можливість вибору студентом індивідуального режиму роботи; використання можливостей переносу навчального матеріалу на електронні носії; варіативність завдань з особистісно-зорієнтованим урахуванням можливостей та здібностей студентів; підвищення професійної мотивації студентів; можливість об'єктивного електронного контролю за станом засвоєння студентом необхідного навчального матеріалу.

Висновки і пропозиції. Отже, самоосвіта – це цілеспрямована свідома, систематична діяльність особистості з метою вироблення в собі бажаних духовних, інтелектуальних, комунікативних, моральних, естетичних, фізичних та інших позитивних якостей і рис та усунення негативних. Головною метою самовиховання на етапі професійного становлення майбутнього вчителя є досягнення згоди із самим собою, пошуку сенсу життя, самоактуалізація і самореалізація потенційних можливостей, активне самоствердження в суспільному житті. На нашу думку, оволодіння майбутнім педагогом початкових класів іншомовною комунікативною компетентністю сприяє збереженню, зміцненню й поширенню головних цілей і цінностей вищої освіти, створює умови для продуктивної професійної підготовки, забезпечуючи гнучкий характер початку та завершення здобуття вищої освіти в цій системі поряд із можливістю індивідуального розвитку, соціальної мобільності

та навчання протягом усього життя задля самореалізації.

Перспективу дослідження вбачаємо в обґрунтуванні та створенні сучасних комунікативно спрямованих засобів розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Список використаної літератури:

1. Андрущенко В.П. Національна доктрина розвитку освіти: потреби, принципи, пріоритети. *Тези доп. на Всеукр. наук.-теор. конф. «Ідеологія державотворення і суспільствознавча наука», (31 травня 2002 року)*. Запоріжжя : Просвіта, 2001. С. 16–19.
2. Бірюк Л.Я. Система формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкової ланки освіти. *Вісник НПУ імені М.П. Драгоманова*. Київ, 2009. № 5. 60 с. С. 10–15.
3. Бірюк Л.Я. Формування і саморозвиток комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки : навч. посібн. у табл. і схемах: для студ. за напр. підгот. «Почат. освіта». Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. 116 с.
4. Бондар В.І. Педагогіка і філософія : взаємодія і взаємозбагачення. *Вища освіта України*. 2002. № 3. С. 14–18.
5. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. Кременя В.Г. Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2004. 160 с.
6. Горбунова Л.С. Синергетичне мислення: раціональність інформаційної епохи. *Сб. статей по м-лам 2-й междунар. научн.-практ. конф. «Философские проблемы гуманитаризации высшего образования», (25-27 июня 2002 г.)*. Сумы – Бердянск. 240 с. С. 232–234.
7. Каморджанова Н.А. Современные технологии подготовки экономических кадров в высшей школе : дисс. ... на соиск. ученой степени доктора эконом. наук. Санкт-Петербург, 1997. 282 с. С. 151–152.
8. Ландэ Д.В. Поиск знаний в интернет. Профессиональная работа. Москва : Издательский дом «Вильямс», 2005. 72 с.
9. Мергелішвілі О. Синергетичне світобачення студента: проблема становлення. *Вища освіта України*. 2003. № 3. С. 77–81.
10. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручн. для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич та ін. ; за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
11. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії: практикум : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль : ТИПУ, 2008.

12. Сандыга О.И. Гуманистическая позиция личности профессионала: синергетический подход. Сб. статей по материалам 2-й междунар. научн.-практ. конф. «Философские проблемы гуманитаризации высшего образования», (25–27 июня 2002 г.). Сумы – Бердянск. 240 с. С. 178–181.
13. Скуратівська С.П. Особливості організації самостійної роботи студентів. *Форум педагогічних ідей «Урок»*. URL: http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/education/36615/
14. Шевченко В. Філософоцентризм освіти і синергетика навчання. *Вища освіта України*. 2003. № 3. С.48–54.
15. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості : наук. вид. / за заг. ред. С.М. Ніколаєнка, В.В. Тесленка. Київ : Пед. преса, 2007. 176 с. С. 29.

Pinchuk I. Students' independent work as one of the components of forming intending primary school teachers' foreign communicative competence

The article deals with the search for effective ways of organizing independent work on the forming future primary school teachers' foreign language communicative competence, taking into account modern requirements and learning conditions, the methods of its effective organization as an integral component in the educational environment. The author examines the peculiarities and challenges of organizing students' independent work in pedagogical higher education institutions and defines the effective methods of its organization, taking into account the modern requirements for the quality of residual knowledge and professional competence as a holistic system of educational process during the forming highly qualified specialists.

Independent work is one of the most important components of the educational process, which involves the integration of different types of individual and collective educational activity, which is carried out both during the classroom work and extracurricular work, without the participation of a teacher, and under his / her direct supervision. In the context of the modern education system, independent work is dominant among other types of students' educational activities after the practical training of a specialist. In the process of forming a foreign language communicative competence, it should be organized as a coherent system: the use of educational sites; the work with electronic textbooks; individual tasks based on the use of ICT; current assessment by means of electronic testing, as a form of organizing the control of students' independent work, because it is submitted for final control together with other educational material.

It was noted that information and communication technologies play an important role in the developing modern students' independent work. So, intending primary school teachers' independent work in the process of forming a foreign language communication competence should be implemented by means of using the information technologies.

Key words: *foreign language communicative competence, intending primary school teachers, students' independent work, forming communicative competence, educational process, self-education.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.16>**А. А. Плаксін**

кандидат педагогічних наук,
начальник кафедри службово-бойового застосування підрозділів Національної гвардії України
Київського факультету
Національної академії Національної гвардії України

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОГО ВІЙСЬКОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ДИДАКТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

У статті описано сутність понять «освітнє середовище», «дидактична культура», «дидактична культура майбутніх учителів» з точки зору різних наукових підходів. Визначено значення впливу освітнього середовища військового закладу вищої школи на розвиток дидактичної культури майбутніх викладачів. Окреслено ефективні умови процесу розвитку дидактичної культури майбутніх учителів. Визначено змістовні компоненти дидактичної культури майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. Проаналізовано форми активної діяльності курсантів у розвитку їхньої дидактичної культури. Наведено перелік дисциплін, що сприяють ефективному розвитку дидактичної культури майбутніх викладачів військових вищих навчальних закладів. Розкрито форми, методи, засоби розвитку дидактичної культури майбутніх викладачів військових вищих навчальних закладів. Представлено інформацію про педагогічні засоби як чинник ефективного розвитку дидактичної культури майбутніх викладачів військових вищих навчальних закладів. Серед них: лекції, семінари, дискусії, спостереження за роботою професійних менеджерів, самостійна робота з художньою літературою, написання міні-творів, підготовка доповідей, перегляд відеороликів менеджерів, професіоналів, екскурсії на крає підприємства туристичної галузі тощо, пізнавальне навчання, навчання написанню міні-творів, самооцінки та взаємні оцінки, дискусії, круглі столи за участю практиків, занурення в професійні ситуації, моделювання професійних ситуацій, ділових та рольових ігор, рольове навчання, складання життєвих і професійних планів та перспективи, стратегії професійного розвитку, професійні семінари, квести, флешмоби, ділові ігри, брейн-ринг, кейси, психологічні тренінги, індивідуальні консультації, контрольна робота, ситуаційні методи, семінари, вебінари, клуби, секції, наукові конференції, SWOT-аналіз та багато іншого. Викладено новітні інструменти та методи, що сприяють розвитку дидактичної культури майбутніх викладачів військових вищих навчальних закладів, такі, як: бізнес, психоекономічна, інтелектуальна підготовка, ділові ігри, коучинг, мозковий штурм, згуртування команд, моделювання конфліктів критичних ситуацій тощо.

Ключові слова: вищий військовий заклад освіти, дидактична культура, курсанти, освітнє середовище.

Постановка проблеми. Євроінтеграція як напрям розвитку держави неможлива без фундаментальних перетворень, зокрема без реформування системи правоохоронних органів. Отже, Національна гвардія України в цьому контексті робить усе можливе у межах своїх функцій і можливостей, щоб якнайкраще забезпечувати безпеку громадян і дотримання їхніх прав і свобод. Зокрема, й у сфері відомчої освіти породжується проблема, яка полягає в тому, що чинні підходи освітньої системи професійної підготовки майбутніх фахівців військової справи недостатньо спрямовані на кадрове забезпечення та відтворення кадрового потенціалу Національної гвардії України.

Освітнє середовище професійної підготовки курсантів у військових закладах вищої освіти нині перебуває на стадії становлення й передбачає розв'язання низки складних завдань, враховуючи багатогалузевість та її багатодисциплінарну струк-

туру професійної підготовки. Освітній процес має бути гнучким, мобільним, динамічним та відкритим, характеризуватися якістю, враховувати будь-які зміни у сфері вищої освіти. Зазначене, на наш погляд, актуалізує проблему розвитку дидактичної культури майбутніх викладачів у освітньому середовищі вищого військового закладу освіти.

Відповідно до вимог, задекларованих у Законі України «Про вищу освіту» (2019 р.) [3] і Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [7], сьогодні провідним критерієм підготовленості майбутніх викладачів закладів вищої освіти МВС України до освітньої діяльності є спрямованість особистості на засвоєння ціннісних орієнтацій професійної діяльності, сукупність професійних і дидактичних знань, постійне вдосконалення дидактичних здібностей, умінь і навичок та їхньої реалізації шляхом творчої продуктивної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженню дидактичної культури як складника професійної діяльності майбутніх викладачів вищих військових закладів освіти присвячені роботи багатьох науковців, зокрема: сутність феномену дидактичної культури майбутніх викладачів (С. Абдуліна, С. Архангельський, О. Барабаншиков, А. Бойко, Т. Березіна, С. Вітвицька, В. Гриньова, П. Гусак, В. Загвизинський, Т. Іванова, І. Ісаєв, Б. Коротяєв, П. Каптерьов, В. Клачко, Я. Коменський, В. Ледньов, О. Мороз, Н. Ничкало, М. Пирогов, О. Савченко, Г. Сагач, В. Сластьонін, О. Синчишина, Л. Тархан, Л. Толстой, К. Ушинський, І. Шамсутдінова та ін.); методологія професійної підготовки фахівців військових спеціальностей (М. Нещадний), педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вищих військових закладах освіти (М. Горліченко, Н. Генералова, О. Марченко, Т. Сергієнко та ін.).

Метою статті є висвітлення особливостей організації освітнього процесу вищого військового закладу освіти щодо розвитку дидактичної культури майбутніх викладачів.

Виклад основного матеріалу. Одним із показників високого професіоналізму майбутнього фахівця є вміння працювати в сучасному освітньому середовищі, що становить основу діяльності будь-якого закладу вищої освіти.

Поняття «освітнє середовище» є складним, багатовимірним і суб'єктивним. У великому тлумачному словнику сучасної української мови [1] поняття «середовище» трактується як сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму.

Як вважає Н. Горбунова, освітнє середовище закладу вищої освіти слід розглядати як засіб навчання та як фактор успішної соціально-професійної адаптації майбутнього фахівця [2]. Отже, освітнє середовище визначається як сукупність організаційно-педагогічних умов і факторів, система впливів і умов; засіб навчання, що сприяє формуванню мотивації навчаємих до саморозвитку, самоосвіти та є необхідним для професійного становлення майбутнього фахівця.

Дидактичну культуру слід розглядати як частину людської культури, в якій відображаються погляди, ідеї, способи навчання нових поколінь людей, що розкриваються в наукових і навчально-методичних працях і реалізовані в реальній педагогічній дійсності. Дидактична культура як науково-педагогічний феномен у теоретичному плані ґрунтується на значному педагогічному потенціалі культури, механізмах його акумулювання, трансформування і транслявання, які є факторами професійного становлення фахівців педагогічного профілю, забезпечуючи таким чином формування його дидактичної культури [4, с. 450; 6, с. 47].

У контексті педагогічних знань дидактична культура майбутніх викладачів вищих військо-

вих закладів освіти розглядається як складова частина загальної професійно-педагогічної культури, яка є логіко-структурованим особистісним утворенням, що включає в себе синтез таких взаємопов'язаних компонентів, як ціннісно-мотиваційний, когнітивний, технологічний, особистісно-творчий, наявність і високий ступінь сформованості яких є визначальною умовою успішного здійснення навчальної діяльності майбутнього викладача вищого військового закладу освіти.

Сутність ціннісно-мотиваційного компонента дидактичної культури полягає у сформованості в майбутнього викладача сукупності педагогічних цінностей як норм, що регламентують його освітню діяльність (цілей, засобів, відносин, якостей) і що породжує у свідомості викладача особистісну систему ціннісних орієнтацій і позитивну мотивацію до освітньої діяльності.

Когнітивний компонент включає в себе сукупність методологічних, загальнотеоретичних, дидактичних, методичних знань, що забезпечують основу дидактичної компетентності майбутнього викладача. При цьому ядром когнітивного компоненту виступають дидактичні знання, що відображають сучасні теорії, концепції, закономірності, принципи, форми та методи організації освітнього процесу.

Основою технологічного компонента виступають дидактичні умови (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні), володіння якими дозволяє майбутньому педагогу здійснювати процес навчання курсантів, моделюючи оптимальні форми, методи, прийоми і способи взаємодії з тим, кого навчає.

Особистісно-творчий компонент дидактичної культури передбачає сформованість власних авторських інноваційних елементів дидактичного процесу, високий ступінь особистої творчості в освоєнні інноваційних методів і прийомів навчання, постійний розвиток креативного педагогічного мислення.

Розвиток дидактичної культури майбутніх викладачів військових закладів вищої освіти буде результативним тоді, коли буде пронизувати всі сфери та види діяльності курсантів. У межах закладу вищої освіти розвиток дидактичної культури може відбуватися не тільки через освітню та виховну роботу, але й через ознайомлення з підручниками, новими програмами та за допомогою різних форм організації навчання.

Ефективному формуванню дидактичної культури майбутніх викладачів вищих військових закладів освіти слугують такі навчальні дисципліни, як: «Ділова етика», «Цілеорієнтовна мотивація», «Акмеологічний тренінг», «Формування правової культури військовослужбовців», «Культурологія», «Тренінг розвитку комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти»,

«Педагогічна майстерність», «Педагогічна технологія», «Психологія спілкування», «Психологія особистості», «Основи дидактики», «Педагогічна деонтологія», «Дидактичні основи професійної освіти», що дозволяють розвинути дидактичну культуру майбутніх викладачів військових закладів вищої освіти через поєднання матеріалу професійної спрямованості з проблематикою про культурні цінності, що в підсумку формує світоглядну концепцію спеціаліста, закладає основи фахового та логіко-інформаційного мислення, накопичує необхідні знання, виробляє професійні навички та вміння.

Робота щодо розвитку дидактичної культури майбутніх викладачів вищих військових закладів освіти має відбуватися не тільки в межах освітньої та науково-дослідної діяльності, але й за допомогою використання певного педагогічного інструментарію, як-от: лекції, семінарські заняття, практичні заняття, бінарні заняття, дискусії, спостереження за роботою найпідготовленіших практиків, самостійна робота з науковою літературою, підготовка доповідей, перегляд відео фіксації роботи бойових порядків, проведення виїзних занять до практичних підрозділів та навчальних центрів, когнітивні тренінги, рефлексивні тренінги, само- і взаємооцінки, круглі столи за участю фахівців-практиків, занурення в професійні ситуації, моделювання проблемних професійних ситуацій, ділові й рольові ігри, рольові тренінги, професійне планування, професійні практикуми, квести, брейн-ринги, кейси, психологічні тренінги, індивідуальні консультації, виконання контрольних робіт, ситуаційні методи, майстер-класи, вебінари, воркшопи, робота гуртків, секцій, науково-практичних конференцій, SWOT-аналіз та ін.

Серед розвитку дидактичної культури майбутніх викладачів слід виокремити такі, як: експертні групи, робота в парах, коло ідей, спільний проект, броунівський рух, асоціативний куш, незакінчене речення, мікрофон, карусель, акваріум та ін., що включають елементи рефлексивної практики, ділові, психологічні, інтелектуальні тренінги, ділові ігри, коучинг-тренінги, мозковий штурм, ігри на згуртування колективу, моделювання нестандартних, конфліктних і критичних ситуацій тощо.

Ефективність розвитку дидактичної культури майбутніх викладачів вищих військових закладів освіти зумовлена тим, що в процесі організації комплексного та системного впливу різноманітних факторів у всіх видах діяльності посилюється увага до роботи з особовим складом, яка має охоплювати всі сторони формування особистості курсанта.

На прикладі діяльності НАНГУ («Національної Академії Національної Гвардії України») [5] слід відзначити, що їхньою візитівкою щодо розвитку дидактичної культури майбутніх викладачів

є налагодження міжнародної співпраці військових з метою обміну досвідом, під час яких проходять міжнародні зустрічі з представниками делегації «UNIFIER», закордонні відрядження, участь у стажуваннях, навчаннях, міжнародних семінарах і конференціях у Франції, Італії, Китайській Народній Республіці, Туреччині, Румунії, США, Німеччині, Великобританії, Казахстані, Вірменії. Також налагоджена тісна співпраця в межах євроатлантичного простору з Національною жандармерією Франції. Участь у міжнародних українсько-американських навчаннях RAPID TRIDENT, командно-штабних навчаннях «Fearless Guardian» на базі Міжнародного центру миротворчості та безпеки Західного оперативного командування Сухопутних військ Збройних Сил України, а також співпраця з офісом зв'язку НАТО.

Висновки і пропозиції. Таким чином, процес дидактичної культури майбутніх викладачів вищих військових закладів освіти є доволі складним, що потребує використання цілого ряду методик. Дослідники у своїх роботах виділяють чимало принципів, форм, методів, засобів та шляхів її розвитку. На розвиток дидактичної культури майбутніх викладачів військових закладів вищої освіти впливає ціла низка позитивних та негативних чинників, що прискорюють чи уповільнюють темп її розвитку. Для досягнення очікуваних результатів щодо її розвитку даний процес має відбуватися поетапно.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні факторів адаптації майбутніх викладачів до освітнього середовища вищого військового закладу освіти, а також виокремлення ефективних напрямів удосконалення системи адаптації суб'єктів освітнього процесу закладів вищої освіти військового спрямування.

Список використаної літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Горбунова Н.В. Информационно-образовательная среда вуза как средство формирования информационной компетентности студентов. *Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова*. 2012. № 6. С. 50–54.
3. Закон України «Про вищу освіту» : чинне законодавство: (офіц. текст). Київ : ПАЛІВООДА А.В., 2019.
4. Культура и культурология : словарь / сост. и ред. А.И. Кравченко. Москва : Академич. Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 928 с.
5. Офіційний сайт Національної Академії Національної Гвардії України. URL: <http://nangu.edu.ua/>

6. Плаксін А.А. Педагогічні умови розвитку дидактичної культури викладачів вищих навчальних закладів МВС України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 270 с.
7. Указ Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 року «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року».

Plaksin A. Educational environment of the higher education military as a factor for the development of didactic culture for future teachers

The article describes the essence of the concepts of «educational environment», «didactic culture», «didactic culture of future teachers» in terms of different scientific approaches. The importance of the influence of the educational environment of the military institution of higher education on the development of didactic culture of future teachers is determined. Effective conditions of the process of development of didactic culture of future teachers are outlined. The substantive components of didactic culture of future teachers of higher education military establishments are determined. The forms of active activity of cadets in the development of their didactic culture are analyzed. The list of disciplines contributing to the effective development of didactic culture of future teachers of military higher education institutions is given. Forms, methods, means of development of didactic culture of future teachers of military higher education institutions have been revealed. The information on pedagogical tools as a factor of effective development of didactic culture of future teachers of military higher education institutions is presented. Among them: lectures, seminars, discussions, observation of the work of professional managers, independent work with non-fiction, writing mini-works, preparation of reports, watching videos of managers, professionals, excursions to the best enterprises in the tourism industry, cognitive training, training writing mini-works, self and mutual evaluations, discussions, round tables with the participation of practitioners, immersion in professional situations, modeling of professional situations, business and role-playing games, role training, drawing up life and professional plans and perspectives, strategies for professional development, professional workshops, quests, flash mobs, brain-rings, cases, psychological trainings, individual consultations, control work, situational methods, workshops, webinars, clubs, sections, scientific conferences, business games, SWOT analysis and more. The newest tools and methods that contribute to the development of didactic culture of future teachers of military higher education institutions are outlined, such as: business, psycho-economic, intellectual training, business games, coaching, brainstorming, team rallying, conflict modeling critical situations, etc.

Key words: *military institution of higher education, didactic culture, cadets, educational environment.*

О. А. Половіна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Педагогічного інституту
Київського університету Бориса Грінченка

І. В. Кондратець

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти
Педагогічного інституту
Київського університету Бориса Грінченка

ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ: МОТИВАЦІЙНА КОМПОНЕНТА

У статті висвітлюється проблема формування мистецької компетентності майбутніх педагогів, яка забезпечує мотивацію для професійного й особистісного вивіщення, оскільки її структура відповідає психологічній структурі особистісної позиції. Окреслено складники мистецької компетентності: емоційно-мотиваційний, когнітивний, змістово-ціннісна інтерпретація матеріалу навчальної дисципліни, установки на діалог і співпрацю з учасниками освітнього процесу, соціокультурна активність. Кожна компонента розкриває взаємодію внутрішнього світу особистості й зовнішніх його проявів, що потребує розуміння. Схарактеризовано поняття «мотивація» як єдина система мотивів; особлива сфера, яка включає в себе потреби, мотиви, цілі, інтереси, прагнення, установки, емоції, норми, цінності в їх складному переплетінні та взаємодії. Розглянуто основні чинники, які впливають на формування стійкої позитивної мотивації студентів до освітньої діяльності: стиль освітньої взаємодії студентів з викладачем; зміст навчального матеріалу; форми організації освітньої діяльності; рефлексія освітньої діяльності. Сформульовано пріоритетні завдання викладацької професійної діяльності: підвищити навчальну мотивацію студентів за допомогою використання мистецтва як потужного засобу впливу на емоційну сферу особистості; реалізувати власний творчий потенціал для розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів, синтезуючи його з навчальним змістом фахової підготовки. Проаналізовано рівні мотивації майбутніх педагогів під час опанування мистецької компетентності, що визначено за результатами тест-опитування й рефлексійних вправ: високий (активна участь у полілозі, підтримка ініціатив, відвідування мистецьких заходів); низький (відсутність саморефлексії, інертність і байдужість, відсутність інтересу до формування власної мистецької культури).

Конкретизовано ієрархічну систему мотивів зовнішнього й внутрішнього типів, що визначають спрямованість, інтенсивність та особистісний смисл освітньої діяльності студентів. Визначено ефективні засоби організації освітньої діяльності зі студентами: інтерактивні ігри «Шість капелюхів мислення», «Дебати», «Рольовий театр», «Мистецькі перфоменси», «Мистецькі буктрейлери»; авторські методики образотворення та мистецька рефлексія.

Ключові слова: мотивація, мотив, компонента, компетентність, фахова компетентність, мистецька компетентність, майбутні вихователі, рефлексія.

Постановка проблеми. Розвиток духовності людини інформаційної епохи – ключовий освітній вектор, зумовлений соціальними змінами, що відбуваються наразі у світі й в Україні. Абсолютно не применшуючи значення інформатизації для прогресивного поступу суспільства, із сумом констатуємо тенденцію до віртуального аутизму, залежності від гаджетів, цифрового слабоумства, що нівелюють особистість й особистісну взаємодію на засадах емпатії як вищу цінність буття. Освітня реформа в Україні спрямована на забезпечення якості змін усіх освітніх ланок, серед яких базисною є дошкільна. Вважаємо, що мета сучасної дошкільної освіти – допомогти дитині розуміти

себе, свої потреби, узгоджувати їх з потребами інших людей, розуміти інших людей; сформувані вміння чути, бачити, діяти. Реалізація означеної задачі можлива за умови переорієнтування змісту фахової підготовки з монологічно-репродуктивної моделі на емоційно-зорієнтовану, в якій пріоритетним завданням підготовки майбутніх вихователів є забезпечення їх психолого-педагогічним інструментарієм, що здатний допомогти дитині виразити свої уявлення про світ і сформувані почуттєве ставлення до людей, природи, довкілля [3]. Актуальність проблеми також зумовлена наявністю протиріччя між наявним теоретичним підґрунтям (фундаментальні дослідження,

інноваційні технології, нові освітні програми) професійної підготовки майбутніх вихователів та низьким рівнем сформованості фахової компетентності, що певною мірою пояснюється низьким рівнем мотивації значної частини студентів до роботи в закладах дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Фаховій підготовці майбутніх вихователів як різновекторній проблемі присвячена низка досліджень таких вітчизняних науковців, як: Л. Артемова, І. Бех, Г. Бєленька, А. Богущ, В. Бутенко, Н. Гавриш, І. Дичківська, Л. Загородня, Л. Козак, Ю. Косенко, К. Крутий, В. Кузнєцова, В. Ляпунова, Н. Лисенко, І. Мордоус, Т. Поніманська та ін.

У контексті цих досліджень стосовно визначення теоретико-методологічних засад професійної компетентності майбутніх вихователів особливо важливими для нас є наукові розвідки з питань підготовки майбутніх вихователів до педагогічного супроводу мистецької діяльності дітей дошкільного віку Н. Голоти, Н. Кривошеї, Р. Савченко, Н. Сиротич, Т. Танько, О. Федій, М. Шутя. Проте наявні дослідження не обмежують пошуку шляхів вирішення окресленої вище проблеми фахової підготовки студентів до формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку. Теоретичні розвідки й викладацька практика дають підстави вважати мистецьку компоненту фахової компетентності майбутніх вихователів такою, яка забезпечує мотивацію для професійного й особистісного вивчення, оскільки її структура відповідає психологічній структурі особистісної позиції. Складність проблеми мотивації зумовлює різновекторність підходів до поняття її сутності, природи, структури, а також до методів її вивчення (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, М. Аргайл, В. Асєєв, Дж. Аткинсон, Л. Божович, К. Левін, О. Леонтєв, М. Магомет-Емінов, А. Маслоу, Ж. Нюттен, З. Фрейд, П. Пресс, В. Чудновський, П. Якобсон та інші). Науковці розглядають мотивацію як: конкретний мотив; єдину систему мотивів; особливу сферу, яка включає в себе потреби, мотиви, цілі, інтереси в їх складному переплетінні та взаємодії.

Аналіз відповідної літератури дозволив визначити мотивацію як складну, багаторівневу, неоднорідну систему спонукань, яка включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо. Мотивація є складним утворенням, «сплавом» рушійних сил поведінки, яка відкривається суб'єкту у вигляді потреб, інтересів, захоплень, цілей, ідеалів, що безпосередньо детермінують людську діяльність. Мотивована поведінка є результатом дії двох чинників: особистісного і ситуаційного. Особистісний чинник визначають мотиваційні диспозиції особистості (потреби, мотиви, установки, цінності), а ситуаційний – зовнішні умови (поведінка інших

людей, стосунки, оцінки, реакції тих, хто знаходиться в оточенні, фізичні умови) [5].

Мотивація студента є видовим поняттям стосовно мотивації людини. Вона складає тільки частину мотиваційної сфери індивіда – ту, яка формується на певному етапі життя і пов'язана з певним місцем у системі суспільних стосунків. Головне, що відрізняє один вид мотивації від іншого, полягає у різниці «соціальної ситуації розвитку» (Л. Виготський), в якій вона формується. Мотивація є основою усвідомлення студентом не лише об'єктивного значення навчальної діяльності, а й її суб'єктивної значущості, визначення свого місця в житті та прагнення до суспільно-ціннісних здобутків.

У процесі дослідження мотивації навчальної діяльності необхідно не лише визначати домінуючий мотив, але й урахувати всю структуру мотиваційної сфери особистості. Суттєву частину мотиваційної сфери студентів складають мотиви навчання – різні типи спонукань: зовнішні вимоги, розуміння необхідності навчання, обов'язок як мотив навчання, відповідальність, пізнавальний інтерес, пізнавальна потреба, усвідомлення необхідності вивчення певної навчальної дисципліни з метою оволодіння професією, отримання в майбутньому матеріальних благ тощо. Основними чинниками, які впливають на формування стійкої позитивної мотивації до навчальної діяльності, є: стиль освітньої взаємодії студентів з викладачем; зміст навчального матеріалу; форми організації освітньої діяльності; рефлексія освітньої діяльності [2].

Мета статті полягає в розкритті змісту поняття «мотивація» у фаховій підготовці майбутніх вихователів під час опанування дисциплін мистецького спрямування.

Виклад основного матеріалу. Мистецька компетентність майбутніх вихователів формується в процесі міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО у площині студент – мистецтво – викладач. Навчальні дисципліни, які безпосередньо впливають на формування мистецької компетентності майбутніх вихователів, – це «Методика ознайомлення дітей з мистецтвом» та «Арт освіта дітей». Складниками мистецької компетентності є: емоційно-мотиваційний, когнітивний, змістово-ціннісна інтерпретація матеріалу навчальної дисципліни, установки на діалог і співпрацю з учасниками освітнього процесу, соціокультурна активність. Кожна компонента розкриває взаємодію внутрішнього світу особистості та зовнішніх його проявів, що потребує розуміння. Зупинимось детальніше на характеристиці емоційно-мотиваційної компоненти мистецької компетентності студентів [4].

Низький рівень навчальної мотивації майбутніх вихователів зумовлений соціальними й економічними негараздами, низьким статусом професії

вихователя в суспільстві. Свідченням цього слугують дані опитування студентів, що здобувають освіту за спеціальністю «012 Дошкільна освіта»: 56% респондентів вважають професію вихователя непрестижною, меншвартісною («у порівнянні з учителями»), нестабільною («що зазнає постійних реформ»). Саме тому ми визначили пріоритетні завдання своєї викладацької діяльності: підвищити навчальну мотивацію студентів за допомогою використання мистецтва як потужного засобу впливу на емоційну сферу особистості; реалізувати власний творчий потенціал для розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів, синтезуючи його з навчальним змістом фахової підготовки. Варто звернути увагу й на такі показники, як цілісність та вибірковість ставлення до навчання, що виявляється: у першому випадку майже однаковими оцінками з усіх навчальних дисциплін; або чітко вираженою розбалансованістю, що ілюструє вибіркове ставлення до окремих предметів («зовсім не люблю вчитися, але заняття з цього предмета цікаві» тощо) [1].

Вивчення навчальної мотивації студентів у процесі викладання навчальної дисципліни «Методика ознайомлення дітей з мистецтвом» здійснювалося впродовж трьох років. За цей період експериментом було охоплено 475 студентів денної форми навчання, першого (бакалаврського) рівня освіти (усього 19 академічних груп: з них – 9 груп студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» та 10 груп студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» (спеціалізація «Дошкільна освіта»). Вивчення рівня мотивації студентів відбувалося на початковому етапі введення в методику; на основному етапі опрацювання навчального матеріалу; на заключному етапі.

На початковому етапі ми проводили рефлексійну вправу «Мій дитячий досвід від спілкування з мистецтвом». 68% респондентів указали на негативний досвід від спілкування з мистецтвом у дитинстві: критика дорослими малюнків, виконання пісень, танців тощо. З них 20% вказали на наявність психотравм від мистецьких занять у дитячому садку та уроків з образотворчого мистецтва і музики в початковій школі. 18% студентів із задоволенням ділилися спогадами своїх мистецьких «дебютів». Серед їхніх відповідей зустрічалися такі: «Вихователька часто влаштовувала в групі невеличкі концерти. Ми всі були маленькими артистами, яким завжди аплодували, навіть якщо щось ішло не так», «Постійно в дитинстві малювала. Мама влаштовувала виставку моїх малюнків для друзів. Я раділа, що мене всі хвалили», «З дитинства любив співати. Мабуть, і народився з гітарою». Зрозуміло, що переважання негативного досвіду змусило до пошуку ефективних методів і прийомів мотивації. Апетуючи до емоційного досвіду, вважаємо, що спонукою до навчання може

слугувати підтримка бажання оволодіти таким методичним інструментарієм, який дозволить уникати майбутнім вихователям безпосереднього або опосередкованого впливу на формування негативних емоцій дітей під час мистецьких занять. Рефлексія, переконання, сугестія на цьому етапі допомагають вивільнити власні емоції, зануритися в атмосферу творчого пошуку відповіді на запитання: яким чином мистецтво допомагає розвитку особистості? Ефективною формою роботи зі студентами на початковому етапі є екскурсії мистецького спрямування та арт-прогулянки. Дійшли висновку, що переобтяження інформацією слугує інструментом демотивації. Саме тому на цьому етапі надзвичайно важливо дозувати її подання. Інформація має «чіпляти»: майбутні вихователі із задоволенням сприймають цікаві факти стосовно особистого життя митців, їхнього внутрішнього світу, нетривіальні, іноді містичні історії створення арт-об'єктів.

З метою визначення ставлення студентів до дисципліни було проведено тематичне бліц-опитування, що складалося з трьох позицій: 1) Ваші очікування від першої пари й дисципліни в цілому? 2) Чи змінилось ставлення до предмету в процесі проведення аудиторних занять? 3) Яку роль відіграє означена дисципліна у формуванні цілісної картини світу майбутнього педагога, і на якому курсі доцільно розпочинати її викладання? Аналіз відповідей респондентів (124 особи) на перше запитання показав, що переважна більшість (78%) переживала почуття інтересу до дисципліни. Рефлексуючи власний емоційний стан, більшість студентів визначала, що були «спокійні й натхненні», 44% зізнались, що на першій парі: «не могла зрозуміти, навіщо цей предмет читатимуть нам», «була далека від мистецтва», «взагалі не розуміла, для чого та рефлексія».

Зазначимо, що крім корекції змісту навчального матеріалу «Методики ознайомлення дітей з мистецтвом» й активного використання рефлексійного підходу Інни Кондратець (ретроспективної, ситуаційної, перспективної; особистісної, професійної; індивідуальної, колективної), особлива увага приділялась відповідним формам організації освітньої діяльності. Популярними серед студентства стали інтерактивні ігри «Шість капелюхів мислення», «Дебати», «Рольовий театр», «Мистецькі перфоменси», «Мистецькі буктрейлери»; полюбилися арт-техніки Олени Тараріної; авторські методики образотворення Олени Половіної.

Варті уваги відповіді на друге запитання щодо ставлення до предмету протягом його вивчення. Студенти відзначали, що «пари зовсім не схожі на звичайні», «ми не просто сиділи й слухали, а збагачувалися духовними знаннями», «була новизна, незвичність», «кожна пара як фрагмент життя». Як позитивний момент 65% підкреслили,

що на парах могли «висловлювати свої думки», відчували, що «нас розуміють і підтримують у бажанні «Я – сучасний педагог». Для 41% важливо, щоби під час аудиторних занять не було «нудно», «стереотипних повчань, які можна тільки записати і більше ніколи не згадати», «інформативних лекцій»; були: «новизна «живих» лекцій», «багато практики», «методи і прийоми, які працюють у реальному житті»; (18%), матеріал доступно пояснювався (87%), інформація легко сприймалася (73%), пари проходили цікаво, корисно, мотиваційно, емоційно (92%). Ті респонденти, які на початку переживали фрустраційні почуття або негативні емоційні прояви, щиро визнали безпідставність своїх побоювань і виразили слова подяки й захоплення викладачам. Респонденти майже одностайно (96%) стверджували, що інтерес, який виник до курсу на початку, не зник, навіть збільшився.

Окреслюючи роль предмету для майбутнього вихователя, респонденти відзначали, що «мистецтво – це потрібна й цікава річ, яка збагачує людину», «мистецтво відіграє важливу роль у житті кожної людини», «цей предмет у вибраній мною професії конче необхідний», «за допомогою цього предмету я пізнаю світ і себе», «курс важливий тим, що можна взяти щось у майбутню професію для саморозвитку, для релаксації», «дисципліна, під час якої спостерігаєш власне зростання». Особливими почуттями були наповнені відповіді студентів (68%), які рефлексували заняття, що проходили поза аудиторним форматом: мистецькі екскурсії, відвідування музеїв і театральних вистав; 82% стверджували, що під час вивчення курсу стали уважними, творчими, натхненними. Рефлексії студентів стосовно ролі «Методики ознайомлення дітей з мистецтвом» як мотиватора до професійного зростання дозволили констатувати, що ця навчальна дисципліна слугує не лише інструментом формування фахових компетентностей, а є мотиватором особистісного розвитку та вивчення рівня культури. Відповіді студентів свідчать, що специфіка цієї дисципліни полягає у виявленні особистісних проявів ставлення до соціуму та самоставлення; дозволяє сформулювати не лише технічні навички, але й застосовувати мистецтво як інструмент формування власної картини світу й картини світу вихованців.

Думки щодо стартової позиції викладання курсу розділились: 37% пропонують розпочинати з 1-го курсу: «адже часу мало, а хочеться дізнатися про всі дрібниці мистецької діяльності для дітей»; «щоб запал був сильнішим», «щоб підтримати стан «очі блищать». З 2-го курсу пропонують вивчення дисципліни 43% майбутніх студентів, пояснюючи, «коли ти вже свідомо розумієш, що це за професія і як її опанувати», «тоді на старших курсах спроможний сміливо експериментувати

й фантазувати». 20% респондентів вважають за доцільне залишити курс у розкладі студентів 4-го курсу, аргументуючи свою думку тим, що для його розуміння має бути достатній рівень свідомості й рефлексійної культури. Деякі опитувальники містять побажання студентів на кшталт: «аби предмет був такий, як зараз, його потрібно доповнювати, адже з'являється багато чого цікавого й нового».

Спостереження за майбутніми педагогами під час аудиторних занять, індивідуальні співбесіди, аналіз колективного опитування дозволили визначити умовні дві групи. Першій групі (67%) студентів притаманний високий рівень інтересу до вивчення означеної дисципліни: вони охоче вступають у діалог, із задоволенням відгукуються на ініціативи, підтримують позааудиторний формат проведення занять (у театрі, музеї, галереї тощо), охоче демонструють творчий потенціал. Друга група (33%) відрізняється низьким рівнем активності й саморефлексії, інертністю та байдужістю на заняттях, небажанням пізнавати себе і розвивати відповідні уміння, навички й творчі здібності, відсутністю інтересу до відвідування мистецьких заходів і формування власної мистецької культури.

Загальноприйнятим є твердження про кореляцію успішності навчальної мотивації від інтелектуального рівня особистості. Безумовно, значення цього чинника не можна недооцінювати. Проведене нами дослідження дозволило стверджувати, що студенти першої та другої груп відрізняються один від одного не за рівнем інтелекту, а за силою, якістю і типом мотивації навчальної діяльності. Для студентів першої групи характерна внутрішня мотивація: їм необхідно засвоїти професію на високому рівні, вони орієнтуються на здобуття міцних професійних знань і практичних умінь. Мотиви студентів другої групи в основному зовнішні, ситуаційні: для них важливо уникнути осуду за нерезультативне навчання, не втратити стипендії тощо. Таким чином, маємо підстави стверджувати, що висока позитивна мотивація за умови використання мистецтва як інструменту фахової підготовки майбутніх вихователів може компенсувати відсутність спеціальних здібностей чи недостатній рівень знань, умінь і навичок, відіграючи роль значимого фактору.

Висновки і пропозиції. Результати дослідження спонукали до таких висновків: на формування мистецької компетентності майбутніх вихователів, безумовно, впливає мотивація як ієрархічна система мотивів зовнішнього та внутрішнього типів, що визначають спрямованість, інтенсивність та особистісний смисл освітньої діяльності студентів. Успішність особистісного ставлення до навчання залежить від співвідношення зовнішніх і внутрішніх мотивів.

До зовнішніх мотивів відносимо спонукання, які безпосередньо не стосуються змісту, процесу й результатів освітньої діяльності: сприймання ролі мистецтва як чинника розвитку особистості, почуття обов'язку, прагнення утвердитися серед колег (колежанок), готовність продемонструвати свої можливості, почуття власної гідності, бажання отримати високі оцінки, небажання виглядати гіршим за інших, розуміння значення навчання для майбутнього життя, бажання заслужити авторитет серед викладачів. Під внутрішніми мотивами розуміємо спонукання, які відображають задоволення від процесу та безпосередніх результатів пізнавальної діяльності. Внутрішня мотивація характеризується станом радості, задоволення від самого процесу освітньої діяльності. Внутрішні мотиви на відміну від зовнішніх ніколи не існують до і поза самою діяльністю. Вони завжди виникають у самій діяльності, якщо остання викликає або супроводжується позитивними переживаннями. До цього типу мотивів належать: прагнення до компетентності, задоволення від результатів освітньої діяльності, прагнення випробувати себе, свої здібності; бажання розвинути свої здібності, прагнення пізнати себе. Чинники формування мотивації: викладач як мотиватор; процес, який

стимулює до діяльності; оцінка і самооцінка; усвідомлення на основі рефлексії.

Список використаної літератури:

1. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Університет, 2011. 320 с.
2. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн та ін. ; за ред. І. Зязюна. 2-ге вид., допов. переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
3. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід / за загальною редакцією Г.В. Беленької, О.А. Половіної : монографія. Умань : Вид-тво, 2015. 244 с.
4. Половіна О.А., Кондратець І.В. Нові підходи до формування художньо-практичної компетентності майбутніх вихователів. *Народна освіта: Електронне наукове фахове видання*. 2019. Вип. 2 (38): Розділ «Педагогічна наука». URL: www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5789
5. Становских З.Л. Мотиваційно-смыслові детермінанти саморегуляції професійної діяльності педагогів : методичний посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 168 с.

Polovina O., Kondratets I. Formating of future preschool teachers' artistic competence: motivation component

The article highlights the problem of forming the future educators' artistic competence, which provides motivation for professional and personal growth, as its structure corresponds to the psychological structure of personal position. The components of artistic competence are outlined: emotional-motivational, cognitive, content-value interpretation of the educational discipline material, installation for dialogue and cooperation with participants of the educational process, socio-cultural activity. Each component reveals the interaction of the individual's inner world and his external manifestations, which requires understanding. The concept of «motivation» is defined as a single system of motives; a special area that includes needs, motives, goals, interests, aspirations, attitudes, emotions, norms, values in their complex interweaving and interaction. The main factors that influence the formation of stable positive motivation of students for educational activities are considered: educational interaction style of students with the teacher; content of educational material; forms of organization of educational activity; reflection of educational activities. The priority tasks of teaching professional activity are formulated: to increase the students' educational motivation by using art as a powerful means of influencing the emotional sphere of the individual; to realize own creative potential for development of creative potential of future educators, synthesizing it with educational content of professional training. The levels of motivation of future teachers in mastering artistic competence are analyzed, which is determined by the results of a test-survey and reflection exercises: high (active participation in the hospital, support for initiatives, attendance at art events); low (lack of self-reflection, inertia and indifference, lack of interest in forming their own artistic culture). The hierarchical system of motives of external and internal types, which determine the orientation, intensity and personal meaning of students' educational activity, is specified. Effective means of organizing educational activities with students were identified: interactive games «Six Thinking Hats», «Debates», «Rolling theater», «Art Performance», «Art Bookstores»; author's techniques of art and artistic reflection.

Key words: motivation, motive, component, competence, professional competence, artistic competence, future educators, reflection.

УДК 378.046-021.68

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.18>**О. В. Пономаренко**кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету соціальної педагогіки та психології
Запорізького національного університету

КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті доведено, що перегляд окремих параметрів професійної освіти майбутніх магістрів психології в контексті необхідності формування їхньої готовності до відповідальної та ефективної конкурентної діяльності в умовах неформальної освіти потребує висвітлення цілісного авторського задуму в концептуальній формі.

На засадах пролонгованого емпіричного досвіду та за допомогою аналізу теоретичних позицій попередніх дослідників проблеми професійної освіти магістрів психології визначено специфіку професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти; представлено педагогічну стратегію їхньої підготовки, визначено найбільш перспективні форми, методи та засоби педагогічного процесу.

Показано, що авторське розуміння специфіки професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти ґрунтується на двох її основних аспектах – функціях (просвітницька, коригувальна та розвивальна) та ролях (психолога і педагога), які має реалізовувати й виконувати фахівець-психолог у зазначених умовах.

Доведено, що просвітницька функція може бути реалізована у вигляді індивідуальних занять, групових психологічних семінарів і програм в очній і в онлайн-формах.

Коригувальна та розвивальна функції забезпечує створення оптимальних умов для особистісного розвитку клієнтів, а головним видом психологічної підтримки обрано коучинг.

Виділення ролі підприємця зумовлено недостатністю нормативних положень реалізації професійної діяльності магістрів психології в умовах неформальної освіти, невизначеністю основних стратегій її організації та відсутністю гарантованого робочого місця.

Педагогічну стратегію підготовки представлено за фазами: проектування (спрямована на розроблення індивідуальних траєкторій розвитку всіх складників підготовки), технологізація (спрямована на ефективну теоретичну і практичну підготовку) і коригування (спрямована на корекцію індивідуальної траєкторії підготовки майбутніх магістрів психології).

Реалізація визначеної педагогічної стратегії потребує адекватного вибору форм, методів і засобів навчання, до яких віднесено технологію змішаного навчання, інтерактивні технології, проектну технологію та польові (психологічні) практики.

Ключові слова: неформальна освіта, магістри психології, професійна підготовка, концепція.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство, зважаючи на проведені реформи, інтенсивний розвиток із часів незалежності, формує соціальний запит і актуалізує потребу в магістрах психології, здатних ефективно працювати в умовах неформальної освіти, яка значно відрізняється від формальної [1; 2].

Включене спостереження за особливостями функціонування психологів в умовах неформальної освіти в сучасному її варіанті дає змогу експлікувати такі важливі характеристики: доступність, комфортність, особистісно зорієнтований характер, логістичну та естетичну привабливість форм педагогічної та андрагогічної взаємодії. При цьому психологічні знання та практичні навички – один із найбільш популярних запитів, які дають змогу найбільш повної реалізації природних потенцій кожній людині в реальності українського соціуму.

Мета статті – висвітлення авторської концепції підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Авторську концепцію підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти представимо за такою логікою:

- визначення специфіки професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти;
- представлення педагогічної стратегії підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти;
- визначення форм, методів і засобів, що забезпечать ефективну підготовку майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах трансформації освіти.

Авторське розуміння **специфіки** професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти ґрунтується на двох її основних аспектах – *функціях* та *ролях*, які має реалізовувати й виконувати фахівець-психолог у зазначених умовах.

На нашу думку, основними функціями магістрів психології в умовах неформальної освіти є: *освітня (просвітницька), коригувальна та розвивальна*.

Так, *освітня (просвітницька) функція* магістрів психології передбачає підготовку, організацію та проведення просвітницької діяльності з проблем у сфері психології для різних верств населення. Ця функція діяльності психолога може бути реалізована у вигляді індивідуальних занять, групових психологічних семінарів й програм, які реалізуються і в очній і в онлайн-формах. Окремим напрямом реалізації освітньої функції є пропагандистська діяльність психолога, яка найчастіше пов'язана з діяльністю церков, політичних партій та об'єднань громадян. Проте можливі випадки, коли пропаганда підтримується урядом або місцевою владою, наприклад, пропаганда національних цінностей, здорового способу життя, енергозбереження тощо.

Коригувальна функція магістрів психології в умовах неформальної освіти незначно відрізняється від умов формальної освіти і передбачає психологічну допомогу дітям і дорослим, психотерапевтичну допомогу батькам, які мають дитину з вадами психологічного розвитку, коригування девіантної поведінки особистості, надання психологічної допомоги і захисту учасникам бойових дій та іншим громадянам, які опинилися в кризовій ситуації тощо. Ця функція вимагає отримання якнайповнішої інформації про клієнта, зокрема в ході спостереження та бесід з ним. Одним з ефективних способів коригування діяльності девіантної поведінки є роз'яснення суті, значення і причин виникнення труднощів у клієнта, обговорення можливих варіантів їх подолання і схвалення за виправлені та усунені недоліки.

Розвивальна функція магістрів психології в умовах неформальної освіти забезпечує створення оптимальних умов для особистісного розвитку клієнтів. Ця галузь неформальної освіти в останні роки характеризується швидким зростанням та диверсифікацією освітніх послуг, адже висуває на перше місце освітньо-психологічні потреби окремої особистості з власним характером та світоглядом. Нині для громадян пропонується велика кількість різноманітних освітніх програм з особистісного розвитку, які стосуються хобі, дозвілля, музики, художнього мистецтва, спорту, вивчення іноземних мов тощо, що проводяться на базі культурних центрів, клубів, громадських організацій, бібліотек та позашкільних закладів.

Проте одним із найперспективніших видів психологічної підтримки вважаємо *коучинг*, в якому магістр психології виконує для особистості роль персонального тренера.

Коучинг спрямований на досягнення особистістю конкретної мети в житті або професії. Він реалізується шляхом використання певних тренінгових технологій, що сприяють самоусвідомленню особистістю власних недоліків і слабких місць та визначенню конкретних кроків щодо їх усунення. Основним інструментом коучингу є постановка запитань, за допомогою яких коуч дає можливість особистості побачити ситуацію з іншої точки зору, а отже, сформуванню оптимальну послідовність дій, які забезпечать вирішення цієї проблеми (Т. Осипова) [3].

Коучинг у неформальній освіті виконує низку завдань, що стосуються: забезпечення психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку громадян, забезпечення партнерської взаємодії між коучем та особистістю; зростання усвідомлення особистості про свої здібності та шляхи їх розвитку.

Означені функції знаходять своє відображення у двох традиційних для магістрів психології ролях – *психолога і педагога* та в одній інноваційній ролі – *підприємця*.

У цьому переліку *роль психолога* є найбільш близькою і зрозумілою для магістрантів психології, адже спрямована на реалізацію коригувальної та розвивальної функцій в умовах неформальної освіти, що включені до освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця цієї спеціальності.

Роль педагога пов'язана з реалізацією освітньої (просвітницької) функції магістра психології в умовах неформальної освіти і потребує окремої теоретичної підготовки, яка є не дуже значною за обсягом і тривалістю.

Виділення *ролі підприємця* зумовлено тим, що професійна діяльність магістрів психології в умовах неформальної освіти характеризується недостатністю нормативних положень реалізації, невизначеністю основних стратегій її організації та відсутністю гарантій подальшої роботи, що актуалізує необхідність її самостійної організації, самостійного пошуку та залучення клієнтів до участі в тренінгах, навчальних семінарах, особистих консультаціях, аналізу та врахування їхніх потреб та побажань, самостійного розроблення освітньо-психологічних проектів, спрямованих на особистісний розвиток тощо. Ефективна реалізація магістрами психології цієї ролі в умовах неформальної освіти вимагає належної теоретичної та практичної підготовки, яка має розпочинатись із перших днів навчання та завершуватись останніми.

Педагогічну стратегію підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти представимо за

такими фазами: *проектування, технологізація і коригування*.

Фаза *проектування* спрямована на розроблення індивідуальних траєкторій розвитку всіх складників підготовки магістрів психології, необхідних для забезпечення ефективності їхньої професійної діяльності в умовах неформальної освіти. При цьому індивідуальна траєкторія підготовки кожного магістра психології проектується на основі його поведінкових, внутрішньо-рефлексивних та інтелектуальних характеристик, ступеня його особистісної мотивації та встановленого початкового рівня готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Фаза *технологізації* спрямована на ефективну теоретичну і практичну підготовку майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. У межах теоретичної підготовки магістранти-психологи ознайомлюються з особливостями професійної діяльності в умовах неформальної освіти, її інструментами, перевагами й недоліками та «приміряють» на себе ролі педагога, психолога й підприємця. Продовженням теоретичної підготовки є розроблення кожним магістром психології персонального «стартапу» для виходу на ринок неформальних освітніх послуг та його випробування в умовах польової (психологічної) практики.

Фаза *коригування* спрямована на коригування індивідуальної траєкторії підготовки майбутніх магістрів психології та розроблених ними персональних «стартапів», що ґрунтується на аналізі труднощів, з якими магістранти-психологи зустрілися на етапі реалізації індивідуальної траєкторії підготовки та випробування персональних «стартапів» у ході проходження педагогічної та польової (психологічної) практики.

Реалізація визначеної педагогічної стратегії підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах трансформації освіти потребує адекватного вибору **форм, методів і засобів** навчання, до яких нами зараховано технологію змішаного навчання, інтерактивні технології, проектну технологію та польові (психологічні) практики.

Так, *технологія змішаного навчання та інтерактивні технології* забезпечують повноцінну очну та дистанційну взаємодію всіх суб'єктів процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах трансформації освіти засобами традиційного і електронного навчання. При цьому застосування технології змішаного навчання також забезпечить розвиток ІКТ-компетентності магістрантів-психологів, яка є однією з ключових вимог інформаційного суспільства. А застосування інтерактивних технологій сприятиме розвитку критичного мислення й адекватної самооцінки майбутніх магістрів пси-

хології, що відбувається в процесі аналізу труднощів, з якими вони зіткнулися у процесі теоретичної і практичної підготовки та випробування себе в нових ролях. Зазначені технології є наскрізними для всього процесу підготовки майбутніх магістрів психології, адже відбивають усі особливості суб'єкт-суб'єктних відносин андрагогічного процесу навчання.

Вибір *проектної технології* зумовлений необхідністю розроблення кожним магістрантом-психологом власної індивідуальної траєкторії підготовки до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, а також необхідністю розроблення ним персонального «стартапу» для виходу на ринок неформальних освітніх послуг, які є ключовими концептами професійної підготовки.

Використання *польових (психологічних) практик* спрямоване на забезпечення для кожного магістранта-психолога можливості апробації розробленого персонального «стартапу» та випробування себе у нових ролях в умовах неформальної освіти – педагога, психолога та підприємця. Проходження польових (психологічних) практик дасть можливість магістранту-психологу впевнитись у правильному виборі професії, оцінити власні здобутки у навчанні, виявити власні слабкі місця, випробувати себе як фахівця неформальної освіти, а також перейняти досвід професіоналів цієї галузі.

Висновки і пропозиції. Авторська концепція підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти базується на розумінні специфіки такої роботи та презентує педагогічну стратегію, послідовність підготовки, що закладає фундамент для побудови алгоритму майбутньої технології, змістовою основою якої стане використання оновленого змісту, форм та засобів педагогічного процесу.

Реалізація авторського задуму потребує включення певних інноваційних засобів навчання, окремих спецкурсів, тем і модулів освітньо-професійної програми підготовки магістрів психології.

Список використаної літератури:

1. Пономаренко О.В. Суперечності та складності неформальної освіти як платформи для професійної самореалізації фахівців із психології. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки* ; головний редактор Г.В. Локарева. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2018. № 2 (31). С. 45–50.
2. Пономаренко О.В. Важливі тенденції сучасної професійної освіти магістрів психології в контексті формування їхньої готовності до фахової діяльності в умовах неформальної освіти. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні*

науки. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2019. № 1 (32). С. 86–91.

3. Осипова Т.Ю. Варіативність педагогічного наставництва в сучасному освітньому

просторі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* 2016. Вип. 28. С. 47–53.

Ponomarenko O. Concept of preparation of future masters of psychology for professional activities in the conditions of informal education

The article proves that some parameters of professional education of future masters of psychology in the context of necessity to form their aptitude for responsible and effective competitive activity in the conditions of non-formal education require to be revised and presented, reflecting the author's vision in conceptual form.

The peculiarity of professional activity of future masters of psychology in the conditions of non-formal education is determined on the basis of prolonged empirical experience and analysis of theoretical statements of previous researchers of professional education of masters of psychology. The pedagogical strategy of their preparation is presented in the most advanced forms.

Corrective and developmental functions ensure the creation of optimal conditions for the personal development of clients, with coaching being the main type of psychological support.

Defining of the role as an entrepreneur is caused by insufficiency of normative provisions of realization of professional activity by masters of psychology in the conditions of non-formal education, uncertainty of the basic strategies of its organization and absence of a guaranteed workplace.

The pedagogical preparation strategy is presented in the following phases: design which is aimed at development of individual path of development of all components of preparation, technique of application, which is directed at effective theoretical and practical preparation. And finally, adjustment which is appointed at correction of the individual strategy of preparation of future masters of psychology.

The implementation of a particular pedagogical strategy requires an appropriate choice of forms, methods and teaching aids, which include blended learning technology, interactive technologies, project technology and field (psychological) study.

Key words: non-formal education, masters of psychology, vocational training, concept.

УДК 378:373.3-159.955

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.19>**М. М. Починкова**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри філологічних дисциплін
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті зроблено акцент на тому, що формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи неможливо без урахування даних психології професійної освіти. Зазначено, що професія учителя початкових класів відноситься до професій типу «людина – людина», й підготовка майбутніх фахівців потребує особливого підходу до організації процесу професійного навчання.

На підставі аналізу представлених дефініцій терміна «професійне мислення» та його складників зроблено узагальнення про те, що критичне мислення є основною складовою частиною професійного мислення майбутніх учителів початкових класів і професійно важливою якістю, яка містить самостійну розумову діяльність, спрямовану на визначення та вирішення професійних проблем, здатність до професійної оцінки явищ, дійсності та використання доцільних прийомів обробки та аналізу інформації, що ґрунтується на загальнолюдських та національних цінностях. Таке мислення необхідно цілеспрямовано розвивати.

У дослідженні представлено принципи, яким має підпорядковуватись організація професійної освіти (за Л. Столяренком): принцип відповідності професійної освіти сучасним світовим тенденціям спеціальної освіти; фундаменталізації; індивідуалізації.

Автор звертає увагу на оптимальність співвідношення обсягу інформації і знань, виокремлюючи недоліки інформації, серед яких перешкоди під час передавання інформації (викривлення, непорозуміння, неправильне тлумачення), надмірність (підключення одразу декількох інформаційних каналів, багаторазове повторення матеріалу, використання значної кількості термінів, синонімів тощо).

У статті розкрито вимоги до навчальної інформації, що забезпечує оптимізацію процесу навчання майбутніх учителів початкової школи: адекватність, повнота, релевантність, об'єктивність і точність, структурованість, специфічність, доступність, своєчасність і безперервність навчальної інформації.

Услід за О. Кокуном, на підставі аналізу значної кількості досліджень представлено професійні вимоги, що висуваються до особистості вчителя: високий рівень професійної підготовки; високий рівень моральних якостей, соціального інтелекту й соціальної компетенції, схильності до громадської діяльності, високий рівень мотивації до педагогічної діяльності, педагогічної спрямованості особистості, розвинутих провідних пізнавальних якостей, педагогічна вираженість емоційно-вольової сфери, наявність певних нейродинамічних і характерологічних властивостей. Автор доповнює цей перелік навичкою володіння критичним мисленням.

Ключові слова: критичне мислення, професійне мислення, професійна освіта, психологія професійної освіти, майбутні вчителі початкової школи, формування критичного мислення.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти України вже доволі довгий час перебуває у стані змін. Це зумовлено різними соціально-політичними вимогами. Однією з найбільш суттєвих змін у системі шкільної освіти стало впровадження Концепції «Нова українська школа», що зумовлено цілою низкою «нерозв'язаних проблем вітчизняної системи освіти та її основоположної ланки – початкової освіти» й розробки Концептуальних засад реформування середньої освіти – «документа, який проголошує збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують психологічний комфорт і спри-

яють вияву творчості дітей» [7, с. 7]. Новий зміст освіти базується на певних цінностях, що рекомендовані Європейським парламентом та Радою Європи й містять 24 риси і чесноти, серед яких знаходимо і критичне мислення.

У Концепції нової української школи критичне мислення розглядається як «ментальний процес» відповідно до визначення Дж. Стіл, К. Мередіта, Ч. Темпла – авторів технології «Читання та письмо для розвитку критичного мислення». У посібнику [7] представлено визначення поняття «критичне мислення», окреслено вміння критично мислячої людини, розкрито основні положення технології «Читання та письма для розвитку критичного мислення». Однак, на нашу думку, цих відомостей

украї мало для професійної підготовки вчителя початкових класів до розвитку критичного мислення учнів початкової школи. Така робота потребує ретельної підготовки й розвитку як критичного мислення вчителя, так і ознайомлення з методикою розвитку такого мислення в учнів. Отже, потребує розроблення система роботи з формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи, а така робота неможлива без урахування психолого-педагогічних аспектів, зокрема й психології професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Натепер уже існує значний доробок із проблеми формування й розвитку критичного мислення особистості на різних рівнях освіти. Переважна більшість наукових вітчизняних і зарубіжних досліджень присвячена розвитку критичного мислення учнів школи і коледжів: Т. Воропай, Дж. Дьюї, С. Заїр-Бек, І. Загашев, Б. Зейгарник, В. Кушнір, Т. Олійник, М. Ліпман, К. Мередит, Р. Пауль, О. Пометун, К. Поппер, Дж. Стіл, Ч. Темпл, С. Терно, Д. Халперн тощо.

Проблему формування критичного мислення студентів ЗВО розкрито в роботах: А. Авершина, Л. Астахової, В. Болотова, Л. Києнко-Романюк, В. Конаржевської, А. Коржуєва, І. Мороченкова, В. Попоква, О. Тягла, А. Федорова, Т. Харламп'вої, Т. Хачумян, Я. Чаплака, Д. Шакірової, М. Шеремет, Т. Яковенко та ін.

Мета статті – розкрити психологічні засади професійної освіти в процесі формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Процес формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи ґрунтується на основних закономірностях і принципах психології професійної освіти, яким має підпорядковуватися система організації професійної освіти; професійні вимоги, що висуваються до особистості вчителя; вимоги до навчальної інформації, що забезпечує оптимізацію процесу навчання майбутніх учителів початкової школи.

О. Кокун, услід за Е. Кринчик і О. Малхазовим, відзначають, що «наростаючі темпи розвитку нових технологій, інформаційний «вибух» та швидке «застарення» інформації, різке ускладнення, автоматизація та комп'ютеризація виробничих процесів, висока ймовірність виникнення «нестандартних» ситуацій у виробничій та соціальній сферах висувають все нові вимоги до фахівців. Адже вони, окрім професійних знань, умінь та навичок, повинні мати ще й спеціальні здібності, вміння та особистісні властивості, що забезпечують гнучкість та динамізм професійної поведінки, креативність у професійній діяльності, самостійність у пошуку та засвоєнні нової інформації і нового професійного досвіду. Особливо підкреслюється набуття здатності до прийняття

адекватних рішень у «нестандартних» ситуаціях, в умовах дефіциту часу та наявності навичок оптимальної взаємодії з іншими учасниками виробничого процесу в спільній професійній діяльності в колективі [3, с. 46], [5], [6].

Професійна діяльність людини потребує застосування того чи іншого виду й типу мислення, яке залежить від мети й завдань професійної діяльності. Так, у психології зустрічаємо поняття «професійне мислення» – «це інтелектуальна діяльність щодо розв'язання професійних задач. Оскільки специфіка професійної діяльності зумовлена особливостями задач, що їх розв'язують різні спеціалісти, то якість професійної діяльності, або рівень професіоналізму, залежить від типу мислення» [8].

«Професійне мислення» і має суттєве значення для успішної майбутньої професійної діяльності. Я. Чаплак, спираючись на дослідження Н. Пов'якель, зазначає, що «розвиток професійного мислення є складовою становлення особистості майбутнього фахівця, у процесі чого воно набуває ознак, характерних саме для певної професії та набуття фахової компетентності», а «найвідоміші вітчизняні концепції професійного розвитку та психології професіоналізму переконливо доводять, що саме акмеологічний рівень критичного мислення є однією з основних складових особистісного компонента готовності індивідуальності до професійної діяльності та життєтворчості в цілому» [10].

Л. Столяренко зазначає, що під професійним мисленням «інтуїтивно маються на увазі деякі особливості мислення фахівця, що дозволяють йому успішно виконувати професійні задачі на високому рівні майстерності: швидко, точно, оригінально вирішувати як ординарні, так і неординарні задачі в певній області» [9, с. 459]. Дослідник зазначає, що таке мислення розвинеться тільки за умови розроблення спеціальної моделі професійного навчання. Отже, «такий підхід до професійного інтелекту (урахування особливостей мислення у процесі вирішення професійних задач, здатність бачити оптимальні способи її вирішення, прогнозування – прим. авт.) вимагає від педагогічної психології розробки спеціальних інформаційних моделей для організації професійного навчання, тобто передачі системи професійно затребуваних знань і організації їх засвоєння».

Загальновідомо, що професія вчителя початкових класів належить до професій типу «людина – людина», а це вимагає особливої професійної підготовки майбутніх фахівців.

Досліджуючи особливості мислення в професіях типу «людина – людина», І. Болотнікова, спираючись на роботи В. Сластьоніна, наголошує, що «вміння мислити самостійно – це найвищий рівень педагогічної майстерності. Використовуючи вже

відомі педагогічні прийоми, вчитель повинен вмiти збагачувати їх своєю особистою думкою, власним баченням проблеми; а услiд за Ю. Кулюткiним, вiдзначає: «центральною моментом дiяльностi вчителя, моментом, в якому найяскравiше виявляється внутрiшня єднiсть iнтелектуальних, емоцiйних та вольових якостей особистостi, є процес прийняття рiшень» [1, с. 92–93].

Наведене вище визначення професiйного мислення та його складникiв iмплiцитно вказує на властивостi, притаманнi критичному мисленню, бо саме таке мислення характеризується самостiйностю, гнучкiстю, базується на цiнностях, дозволяє адекватно аналізувати iнформацiю i приймати адекватнi рiшення. Тож, у свiтлi нашого дослiдження ми можемо говорити про те, що критичне мислення є основною складовою частиною професiйного мислення майбутнього вчителя початкових класiв i професiйно важливою якiстю, яка мiстить самостiйну розумову дiяльнiсть, спрямовану на визначення та вирiшення професiйних проблем, здатнiсть до професiйної оцiнки явищ, дiйсностi та використання доцiльних прийомiв обробки та аналізу iнформацiї, що ґрунтується на загальнолюдських та нацiональних цiнностях.

Таке мислення необхідно цiлеспрямовано розвивати в процесi професiйної освiти, яка має пiдпорядковуватися низцi принципiв, визначених Л. Столяренком:

- принцип вiдповiдностi професiйної освiти сучасним свiтовим тенденцiям спецiальної освiти;
- принцип фундаменталiзацiї професiйної освiти, що потребує зв'язку з психологiчними процесами набуття знань, формування образу свiту, постановкою проблеми набуття системних знань;
- принцип iндивiдуалiзацiї професiйної освiти, який вимагає вивчення проблеми формування професiйно важливих якостей, необхідних представнику тiєї чи тiєї професiї [9, с. 399–400].

Розробляючи систему роботи з формування критичного мислення майбутнiх учителiв початкової школи, обов'язково враховувати психологiчнi та iнформацiйнi засади навчання, формування системного мислення як здатностi бачити предмет вивчення з рiзних позицiй i вирiшувати зв'язанi з його засвоєнням задачi творчо, самостiйно, на рiвнi орієнтування в усьому комплексi зв'язкiв i вiдношень [9, с. 460].

Психологи наголошують на важливостi оптимального свiвiдношення обсягу iнформацiї i знань, що передаються: недолiк iнформацiї, що передається, пов'язаний з перешкодами, якi виникають у процесi передачi iнформацiї (викривлення, непорозумiння, неправильне тлумачення); надмiрнiсть у свою чергу має низку негативних моментiв: пiдключення одразу декiлькох iнформацiйних каналiв, багаторазове повторення викладачем якого-небудь матерiалу, використання знач-

ної кiлькостi термiнiв, синонiмiв тощо, що робить iнформацiю термiнологiчно перевантаженою, при цьому iстинний змiст вiдходить на другий план [9, с. 460].

Безперечно, професiйна пiдготовка майбутнiх учителiв початкової школи у ЗВО вимагає значної роботи з навчальною iнформацiєю, до якої висувуються певнi вимоги, що забезпечують оптимiзацiю процесу навчання (за Л. Столяренком):

- адекватнiсть iнформацiї. Через iндивiдуальнi психологiчнi особливостi в рiзних суб'єктiв навчання можуть бути побудованi рiзні образи i уявлення вiдносно одних i тих самих ситуацiй навчання. Концептуальнi моделi й iнформацiйнi образи, що формуються у людини, нiколи не є дзеркальним вiдображенням реальної обстановки й ситуацiї навчання;

- повнота iнформацiї. Забезпечується опорою на минулий досвiд, включенням рiзноманiтних iнформацiйних джерел, вiдповiдностю мотивацiйних очiкувань суб'єктiв навчання їхнiм iнтересам, цiлям, практичною орієнтованiстю навчальної iнформацiї, її вiдповiдностю профiлю освiти тощо;

- релевантнiсть iнформацiї. Обсяг iнформацiї, необхідний для успiшної органiзацiї професiйного навчання, повинен мiстити з кожного джерела не всю iнформацiю, а лише ту, яка має вiдношення до цiлей навчання;

- об'єктивнiсть i точнiсть навчальної iнформацiї. Щодо викривлення, неточностi й необ'єктивностi iнформацiї, то тут виокремлюють об'єктивнi причини (вихiд з ладу технiчних засобiв навчання або їх вiдсутнiсть) i суб'єктивнi (свiдоме викривлення чи навмисне приховування викладачем iнформацiї, iндивiдуальнi психофiзiологiчнi особливостi як викладача, так i того, хто сприймає iнформацiю);

- структурованiсть iнформацiї. Багатовимiрний характер iнформацiї, що надходить з усiх джерел, ускладнює її прийом i перероблення, особливо в умовах дефiциту часу;

- специфiчнiсть iнформацiї. Багатоплановiсть iнформацiї з рiзних предметiв, яка має пiдпорядковуватися з рiшенням загальних цiлей освiти;

- доступнiсть iнформацiї. Свою розвивальну й навчальну функцiю iнформацiя може зiграти лише тодi, коли її змiст зрозумiлий всiм, хто навчається;

- своєчаснiсть i безперервнiсть iнформацiї. Будь-яка iнформацiя, що затримується, стає або некорисною, або веде до дiй, що не вiдповiдають навчальнiй ситуацiї [9, с. 460–461].

Ми не можемо обiйти увагою професiйнi вимоги, що висувуються до особистостi вчителя. Такi вимоги визначенi О. Кокуном на пiдставi аналізу значної кiлькостi наукових робiт (О. Абдуллін, А. Веремчук, Ф. Гоновлин, Т. Завадська, В. Заслуженюк, Є. Ільїн, Н. Кузьміна,

С. Максименко, Д. Ніколенко, О. Ноженкіна, В. Семиченко, Н. Шкіль) і передбачають наявність:

– високого рівня професійної підготовки (педагогічних знань та вмінь);

– високого рівня моральних якостей, соціального інтелекту і соціальної компетентії, схильності до громадської діяльності;

– високого рівня мотивації до педагогічної діяльності;

– педагогічної спрямованості особистості: любові до дітей, психологічної готовності до педагогічної праці, психолого-педагогічної культури;

– розвинутих провідних пізнавальних якостей учителя: психологічної і педагогічної спостережливості, здатності довільно концентрувати й розподіляти увагу, творчої спрямованості уяви, логічності мислення, гнучкості розуму, здатності доводити, почуття нового, професійної рефлексії, культури мови, багатства її словникового складу;

– педагогічної вираженості емоційно-вольової сфери: виразності та яскравості почуттів, «сердечності» розуму, здатності свідомо керувати своїми емоціями, регулювати свої дії і поведінку, самовладання, терплячості, самостійності, рішучості, організованості й дисциплінованості, розумної наполегливості, вимогливості;

– певних нейродинамічних і характерологічних властивостей: сили, врівноваженості, рухомості нервово-психічних процесів, контактності, розсудливості, педагогічного оптимізму, гуманності, об'єктивності в оцінці учнів і самооцінці [3, с. 51–52].

На нашу думку, цей перелік необхідно доповнити ще й навичкою володіння критичним мисленням. Така вимога є нагальною потребою часу. Вона має бути властива вчителю початкової школи, крім того, учитель, відповідно до Концепції Нової української школи, має розвивати критичне мислення учнів початкових класів, а для цього йому необхідно володіти теоретичними й практичними відомостями щодо концепції критичного мислення. Отже, володіння критичним мисленням має бути включено до переліку професійних якостей особистості вчителя.

На підтвердження цього також виступає Ф. Гоноблін, який зазначає, що «конструктивна діяльність учителя полягає в тому, що він відбирає той навчальний матеріал, який необхідно передати учням, переробляє його відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей, на підставі чого будує урок, бесіду, проводить виховні заходи, проєктує особистість учня, систему його знань і світогляд» [2]. Н. Кузьміна звертає увагу на те, що «успішність цієї діяльності залежить від знання вчителем предмета, методів, теорії і історії педагогіки, наявності у нього широкого наукового й культурного світогляду, знання психології дітей» [4]. Однак, зважаючи на значний обсяг навчальної та наукової інформації, з якою щоденно стикається вчитель,

перед ним постійно постає проблема її відбору за різними критеріями, на яких акцентовано увагу Ф. Гонобліна та Н. Кузьміної. І саме такий відбір може бути здійсненим найбільш адекватно та повно із застосуванням саме критичного мислення.

Висновки і пропозиції. Отже, побудова системи формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи має спиратися на основні аспекти психології професійної освіти, які полягають у врахуванні принципів організації професійної освіти, дотримання вимог щодо навчальної інформації, оптимальності співвідношення її обсягу і знань, професійних вимогах до особистості вчителя. Крім того, критичне мислення є основною складовою частиною професійного мислення майбутніх учителів початкових класів і потребує цілеспрямованої роботи з його розвитку. Психологічні засади професійної освіти відіграють одну з провідних ролей у побудові зазначеної системи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні та розкритті психолого-педагогічних аспектів формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи.

Список використаної літератури:

1. Болотнікова І.В. Особливості мислення та уяви як професійно важливі якості фахівця у професіях типу «людина – людина». *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології*. 2010. Випуск 8. С. 86–94.
2. Гоноблін Ф.Н. Книга об учителе. Москва : Просвещение, 1965. 260 с.
3. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. 200 с.
4. Кузьміна Н.Ф. Очерки психологии труда учителя. Ленинград : Изд-во Ленинград. ун-та, 1967. 183 с.
5. Кринчик Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов. *Вестник Московск. ун-та. Сер. 14. Психология*. 2005. № 2. С. 45–56.
6. Малхазов О.Р. Психологія праці : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2010. 208 с.
7. Нова українська школа : poradnik dla vchitelja / під заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
8. Принцип единого інтелекту та професійне мислення. URL: https://pidruchniki.com/1115121237238/psihologiya/printsip_yedinogo_intelektu_profesijne_mislennya
9. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. 2-е изд., перераб. и доп. Ростов на-Дону : «Фенкис», 2003. 544 с.

10. Чаплак Я. Роль критичного мислення у творчих пошуках «внутрішнього камертона душі» особистості. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2011. Вип. 16 (1). С. 136–147. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znfpfsp_2011_16%281%29__19

Pochynkova M. Psychology of professional training in critical thinking forming of future teachers of primary school

The accent of the article is done on impossibility of critical thinking forming of future teachers of primary school without taking into consideration of psychological data of professional training. It is marked that the profession of a teacher of primary classes relates to the type of professions “person – person” and preparation of future specialists needs special approach to organization of the process of professional training.

On the basis of analysis of the presented definitions “professional thinking” and its constituents, it is done generalization concerning critical thinking and it is the basic constituent of professional thinking of future teachers of primary classes and professionally important quality, that contains the independent intellectual activity that is sent to determination and decision of professional problems, capacity for professional estimation of the phenomena, reality and use of appropriate ways of processing and analysis of information that is based on common to all mankind and national values. Such thinking must be purposefully developed.

Organization of professional training (by L. Stoliarenko) must submit the principles that are presented in the research: principle of accordance of professional training to the modern world tendencies of special education; fundamentalization; individualization.

The author pays attention to optimality of correlation of volume of information and knowledge, distinguishing the lacks of information, among that are obstacles while information transferring (curvature, misunderstanding, misinterpretation), surplus (connecting at once of a few informative channels, frequent reiteration of material, use of a considerable amount of terms, synonyms and others like that).

Requirements to educational information are exposed in the article that provides optimization of process of studies of future teachers of primary school: adequacy, plenitude, relevance, objectivity and exactness, structuredness, specificity, availability, timeliness and continuity of educational information.

After O. Kokun, on the basis of analysis of a considerable amount of researches, professional requirements that are pulled out to personality of a teacher are presented: high level of professional preparation; high level of moral qualities, social intellect and social competence, propensity to public activity, high level of motivation to pedagogical activity, pedagogical orientation of personality, developed leading cognitive qualities, pedagogical expressiveness of emotional and volitional sphere, presence of certain neuro dynamic and characterological properties. The author complements this list with the skill of critical thinking possession.

Key words: *critical thinking, professional thinking, professional training, psychology of professional training, future teachers of primary school, forming of critical thinking.*

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051]:37.091.12
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.20>

С. М. Прищеп

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЕКТУВАННІ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КОЛЕКТИВУ

Метою статті є визначення специфіки науково-методичної підготовки до спеціально спроектованої виховної діяльності, обґрунтування форм, методів, засобів виховної діяльності, що є необхідними для майбутніх фахівців. У зв'язку із сучасною ситуацією (якість освіти навчального закладу, що впливає на його загальну оцінку в процесі ліцензування) сьогодні вчителі приділяють більше уваги організації навчального процесу. Проте ми вважаємо, що пріоритетним напрямом діяльності школи має бути саме виховання. У статті обґрунтовано сутність поняття «педагогічне проектування». Визначено основні функції процесу проектування (виховна, організаторська, прогностична, комунікативна). Проаналізовано нормативні документи, що регламентують особливості надання якісної освіти.

Вивчаючи проблему проектування виховної діяльності класного колективу, виділяємо етапи підготовки вчителів: теоретичний (на даному етапі важливим є подання майбутнім педагогам основ проектування, його завдання та дії учителів на кожному з етапів), практичний (безпосереднє виконання завдань, що забезпечують успішне проектування), діяльнісно-творчий (розроблення індивідуальних та групових проектів на різну тематику). Виділяємо види особистісної активності учня відповідно до його сфер життєдіяльності: фізичну, соціальну, психічну, духовну.

Визначаємо оптимальні шляхи здійснення проектування виховної діяльності: використання сучасних технологій навчання та виховання, проектну технологію, інтерактивні технології, колективну творчу працю, попередню комплексну діагностику учнівського класу. Ми вважаємо, що така підготовка стане хорошою основою для оптимального, наперед спроектованого виховного процесу класного колективу. Нами використовувалися такі методи – анкетування та аналіз шкільної документації, традиційні та інноваційні методи навчання (моделювання, аналіз виховних педагогічних ситуацій). У результаті дослідження виховний процес орієнтований на особистісно-орієнтований аспект роботи, майбутні фахівці набувають професійних умінь щодо основних етапів проектування виховної діяльності колективу.

Ключові слова: освітній процес, школа, майбутні вчителі, проектування, особистісна активність, учні, науково-методична підготовка, класний колектив, цілепокладання, діагностика.

Постановка проблеми. На часі в процесі соціально-економічних перетворень гостро постає питання, яке стосується реалізації надання якісних освітніх послуг. Надзвичайно важливо, щоб державне замовлення про якісну освіту стало доступне на етапі здобуття учнями знань у закладах загальної середньої освіти. Наскрізно цим завданням пронизані такі нормативно-законодавчі документи, як: Національна програма виховання дітей та учнівської молоді [9], Закон України «Про освіту» [4], концепція «Нова українська школа» [8], в яких зазначено, що пріоритетним напрямом є формування всебічно розвиненої особистості, що можливе лише за допомогою використання ефективно дібраних форм, методів та технологій освітнього процесу. Зважаючи на подібну ситуацію, ми переконані, що тема нашої статті є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи та детально вивчаючи основи проектування виховної роботи в навчальних закладах,

ми звертали увагу на зарубіжні та вітчизняні студії, які й розкривали особливості підготовки учителів до проектування виховної діяльності класного колективу. Такими вченими можна назвати таких, як: І. Бех [1], Л. Божович [2], В. Киричук [5], О. Киричук [6], О. Коберник [7], Т. Подобєдова [10] та ін.

Зокрема, у працях В. Киричука [5], Т. Подобєдової [10] розкриваються етапи та особливості програми підготовки вчителів до спеціально спроектованої діяльності, О. Коберник [7] визначає види діяльності, на основі яких потрібно проектувати виховну діяльність у класі. Проте не визначені основні форми роботи на етапах підготовки педагогічних працівників до проектування виховного процесу.

Метою статті є визначення специфіки методичної підготовки педагогів до проектної діяльності у виховному процесі та обґрунтування його операційно-діяльнісного компонента.

Виклад основного матеріалу. Процеси демократизації суспільства, реалізація індивідуального підходу до виховання особистості мають повністю змінити виховну діяльність зі школярами. Натепер у пріоритеті повинна бути сформована особистісна активність кожного школяра, а це, на нашу думку, можливо лише на основі правильного, наперед спроектованого виховного середовища класного колективу.

Актуальність зазначеної нами проблеми набуває гостроти, на наш погляд, через ряд обставин. Перша, як ми вважаємо, пов'язана з усвідомленням людини як найвищої цінності. Цим пояснюється в сучасній освіті перехід до дитиноцентристської моделі та індивідуального підходу. Друга причина – це нове покоління, виховання якого неможливо здійснити застарілими формами, методами, технологіями.

Дослідник О. Коберник наголошує, що переважна більшість закладів освіти приділяють увагу навчальній складовій частині (рейтинг закладу, конкурси, олімпіади, складання ЗНО) і зовсім нівелюють одну з найважливіших функцій школи – виховну. Він вважає, що яким би процес виховання у школі не був сприятливим, він не зможе зреалізувати мету виховання (формування всебічно розвиненої особистості). Потрібно вже сьогодні говорити про добре продуманий, цілеспрямований, наперед спроектований процес виховання [3].

На основі аналізу в психолого-педагогічній літературі поняття «педагогічне проектування» науковці розглядають його як результат діяльності перспективної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу. Варто зазначити, що педагогічне проектування є функцією будь-якого педагога. Ця функція є не менш важливою, ніж організаторська, прогностична чи комунікативна, і тому під педагогічним проектуванням потрібно розуміти цілеспрямовану, скооперовану діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу як інноваційної моделі виховної або навчальної системи.

У зв'язку із сучасною ситуацією (якість освіти навчального закладу, що впливає на його загальну оцінку в процесі ліцензування) сьогодні вчителі приділяють більше уваги організації навчального процесу, а не виховного. Ми вважаємо, що пріоритетним напрямом діяльності школи має бути саме виховання, яке допоможе сформувати духовно багату особистість, що здатна до самовизначення, самоорганізації в сучасних умовах.

На нашу думку, для гармонійного розвитку дитини важливо формування особистісної активності, що є передумовою і результатом цілісного розвитку індивіда. Активність як особлива риса особистості постійно змінюється, тому це значно ускладнює її видову характеристику. До проблем виокремлення видів особистісної активності долучалося багато вчених, проте, на наш погляд,

доречними є класифікації за сферами життєдіяльності особистості.

У своїх роботах О. Киричук визначає такі види життєвої активності в різних сферах діяльності, як фізично-оздоровча активність, що забезпечує здатність існування організму в реальних умовах; художньо-оздоровча активність, що виражає своє «Я» на основі чуттєвої, когнітивної та вольової сфери; предметно-перетворююча – розвиває предметно-творчі здібності; навчально-пізнавальна – забезпечення засвоєння учнями знань, формування умінь та навичок; соціально-комунікативна – реалізує особливості взаємодії між людьми, визначає проблему проходження процесу соціалізації; громадсько-корисна – забезпечує задоволення потреб та інтересів класного колективу; духовно-катарсична – спрямована на самопізнання, власне оцінювання своїх вчинків [6].

Іншої позиції дотримується О. Коберник [7], який виділяє види активності особистості за сферами життєдіяльності.

Ми поділяємо думки вищезазначених педагогів та визначаємо, що варто окреслювати види особистісної активності на фізичну (здоров'я), психічну або інтелектуальну (розвиток уваги, пам'яті, уяви, мислення), соціальну (соціалізація та взаємодія особистості) та духовну (розвиток цінностей до праці, до людей, до себе).

Зважаючи на негативну ситуацію в школах щодо виховного складника (фізично незагартовані учні, нівелювання моральних якостей особистості), потрібно готувати майбутніх учителів (а якщо це стосується виховного процесу, то і класних керівників) до правильної, цілеспрямованої роботи з класом.

На наш погляд, така підготовка повинна становити певну систему, тобто готувати широкопланово і формувати у педагогів уміння добирати діагностичний інструментарій для здійснення первинної та контрольної діагностики. Класні керівники повинні бути готові до виникнення та розв'язання найрізноманітніших педагогічних ситуацій, встановлювати контакт із вихованцями. Найголовніше – навчити майбутніх педагогів на основі цілого ряду виховних принципів проектувати виховний процес класного колективу [12].

Аналізуючи особливості підготовки майбутніх педагогів, потрібно виділити її етапи. Оскільки будь-який процес підготовки має складатися з теоретичних та практичних особливостей, тому поділяємо його на такі етапи:

– теоретичний (на даному етапі є важливим подання майбутнім педагогам основ проектування, його завдання та дії учителів на кожному з етапів);

– практичний (безпосереднє виконання завдань, що забезпечують успішне проектування);

– діяльнісно-творчий (розроблення індивідуальних та групових проєктів на різну тематику) [11].

Нами в процесі аналізу літератури, шкільної документації простежено, що переважній більшості вчителів проблемно аналізувати, складати особистісну та колективну карту класу, вчасно визначати причини невихованості та на основі діагностичних методик добирати оптимальні шляхи їх вирішення [11].

На наш погляд, надзвичайно важливим є підготовка педагогічних кадрів до колективного складання разом з учнями виховного плану, адже учням вкрай важливо відчувати, що вони є необхідні, пропонувати школярам провести розвідку корисних справ, подати пропозиції щодо ряду виховних заходів. Саме за такої ситуації варто формувати особистісну активність школярів засобами спеціально створеного проєктування виховного процесу.

Нам відомо, що формування особистісної активності, становлення особистості в колективі неможливо без колективної творчої справи, тому ми пропонуємо залучати учнівську молодь до використання проєктів («Квітни, моя рідна школо!», «Подаруй книгу», «Як легко бути людьми», «Багатство людини – то вірні друзі» та ін.).

Оскільки підготовка покликана сформувати у майбутніх учителів знання, уміння та навички до спеціального спроектованого середовища у шкільному колективі, тому надзвичайно важливим є добір інструментарію підготовки до даного процесу. Найвагомішими методами у процесі підготовки, на нашу думку, є:

– проблемно-розвиваючий, що вдосконалює уміння педагогів до розв'язання проблемної ситуації, та розкриття основних оптимальних шляхів її розв'язання;

– метод ігрового моделювання, що розкриває різносторонні уміння роботи в команді: уміння комунікації, уміння співпраці та самостійного критичного мислення, знаходження виходу з різних ситуацій;

– метод проєктів – надзвичайно важливий, бо формує проєктувальні професійні знання, уміння, навички на всіх етапах проєктування виховної діяльності.

Отже, під час підготовки майбутніх педагогів до спеціального проєктування виховної діяльності нами запропоновано низку завдань, які би відображали зміст такої підготовки. Наприклад [11]:

1. Детально обґрунтуйте особливості одного з видів активності учня. Поясніть, яка з вищезначеної активності є найважливішою? Чому?

2. Виберіть клас, проаналізуйте його на основі діагностики та складіть план виховної діяльності на рік. Прокоментуйте, які форми роботи ви можете запропонувати.

3. Розкрийте можливості методів педагогічних досліджень, поясніть принципи їх відбору.

4. На основі діагностичних досліджень складіть психолого-педагогічну характеристику класу, проаналізуйте положення, які визначають формулювання завдань подальшої виховної діяльності.

5. Складіть словесний портрет свого майбутнього учня, тобто розробіть цільовий ідеал виховання, вказавши проміжні виховні задачі, що потребують розв'язання на шляху до мети-ідеалу.

Дана підготовка, на наш погляд, є ефективною, адже допоможе класним керівникам свідомо, творчо здійснити виховну діяльність у класі.

Висновки та пропозиції. З вищезазначеного можемо констатувати, що лише в процесі реалізації проєктування як особистісно-зорієнтованої технології виховної діяльності, обґрунтування моделі життєдіяльності колективу учнів, що зосереджена на формуванні особистісної активності кожного члена колективу, можемо досягти переосмислення життєвих цінностей школярів. Підготовлені фахівці, що досконало володітимуть технологією проєктування, зможуть реалізувати сучасні потреби Нової української школи у формуванні ключових компетентностей та розглядати учня як патріота з новаторським, підприємницьким, творчим мисленням.

Подальшого наукового вивчення потребують питання моделювання виховних ситуацій в аспекті виховання учнівської молоді.

Список використаної літератури:

1. Бех І. Виховання особистості. Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засоби. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
2. Божович Л. Проблемы формирования личности: пособие. Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. 352 с.
3. Проєктування виховної системи загальноосвітньої школи: теорія, історія, практика : монографія / М. Гагарін та ін. Умань : ФОРМ Жовтий, 2016. 338 с.
4. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII, зі змінами від 5 вересня 2017 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Киричук В. Управління розвитком особистості учня засобами педагогічного проєктування : монографія. Київ : Інформаційні системи, 2009. 164 с.
6. Киричук О. Функції психодіагностики у навчально-виховному процесі. *Початкова школа*. 1992. № 11–12. С. 5–10.
7. Коберник О. Психолого-педагогічне проєктування виховного процесу в сільській школі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2000. 466 с.
8. Концепція «Нова українська школа» / упоряд. Л. Гриневич та ін. Київ, 2016. 34 с.

9. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. *Освіта України*. 2004. 3 грудня.
10. Подобєдова Т. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2015. 20 с.
11. Прищеп С. Науково-методична підготовка майбутніх вчителів до основ проектування виховної діяльності класного колективу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань : ФОП Жовтий, 2015. № 12. Ч. 2. С. 80–85.
12. Прищеп С. Особистісна активність як основа життєдіяльності школяра. *Вісник Черкаського університету*. Черкаси : ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2012. № 8. С. 69–74.

Pryshchepa S. To the problem of preparation of future teachers in planning educational activities of the class collective

The purpose of the article is to determine the specifics of scientific and methodological preparation for specially planned educational activity, substantiation of forms, methods, means of educational activity that are necessary for future specialists. Due to the current situation (the quality of education of an institution, which affects its general assessment in the licensing process), nowadays teachers are paying more attention to the organization of the educational process. However, we believe that the priority direction of the school activity should be educational activities. The essence of the concept "pedagogical planning" is substantiated in the article. The basic functions of the planning process (educational, organizational, prognostic, communicative) are defined. Regulatory documents governing the features of quality education are analyzed.

Studying the problem of planning the educational activities of the class collective, we distinguish the stages of teacher training: theoretical (at this stage it is important to present the basics of planning to the future teachers, its tasks and actions of teachers at each stage), practical (direct implementation of tasks that ensure successful planning), active and creative (development of individual and group projects on different topics). We distinguish types of personal activity of the student in accordance with his/her spheres of life: physical, social, mental, spiritual.

We determine the optimal ways of implementing the planning of educational activities: the use of modern technologies of teaching and education project technology, interactive technologies, collective creative work, preliminary comprehensive diagnostics of the student class. We believe that such preparation will be a good basis for the optimal, planned educational process of the class collective. We used the following methods – questionnaire and analysis of school documentation, traditional and innovative teaching methods (modeling, analysis of educational and pedagogical situations). As a result of the research, the educational process is focused on the personality-oriented aspect of work, future specialists acquire professional skills in the basic stages of planning the educational activity of the class collective.

Key words: *educational process, school, future teachers, planning, personal activity, pupils, scientific and methodological preparation, class collective, goal setting, diagnostics.*

УДК 37.07:316.613

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.21>

Л. М. Рибалко

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач кафедри фізичної культури та спорту
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

О. А. Пермяков

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної культури та спорту
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Т. О. Синиця

старший викладач кафедри фізичної культури та спорту
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

А. В. Остапов

старший викладач кафедри фізичної культури та спорту
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Т. В. Йопа

старший викладач кафедри фізичної культури та спорту
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено проблемі організації здоров'язбережувального освітнього середовища в закладі вищої освіти. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виокремлено чинники погіршення здоров'я студентів та обґрунтовано причини даного явища. Схарактеризовано основні компоненти здоров'язбережувального освітнього середовища, його зміст, висвітлено методіку організації здоров'язбережувального освітнього середовища, подано різні підходи до його організації.

Здоров'язбережувальне освітнє середовище розглядається як «середовище закладу освіти, яке охоплює сукупність певних умов, використання здоров'язбережувальних технологій, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я учнів і студентів, покращення їхнього самопочуття, функціонування стану організму, підвищення адаптаційних можливостей і формування мотивації щодо здорового способу життя». Здоров'язбережувальними освітніми технологіями вважаємо всі педагогічні технології, які не шкодять здоров'ю учнівської молоді, створюють безпечні умови для їх перебування і навчання у навчальному закладі. До них відносимо: медико-гігієнічні, фізкультурно-оздоровчі, еколого-рекреаційні, безпеку життєдіяльності, здоров'язбережувальні та інші.

Досліджено та встановлено, що до основних характеристик здоров'язбережувального освітнього середовища відносяться: усвідомлення всіма суб'єктами навчально-виховного процесу (педагогами, адміністрацією навчального закладу, батьками тощо) цінності здоров'я вихованців; здоров'язбережувальними та здоров'яформувальними повинні бути зміст освіти, форми, методи й засоби її реалізації, а також умови, в яких здійснюється освітній процес; позитивне ставлення до освітнього процесу всіх його учасників; ефективність педагогічної взаємодії внаслідок емоційного благополуччя її учасників; д) позитивний вплив освітнього процесу на розвиток фізичного і психічного здоров'я його учасників. Визначені компоненти матимуть позитивний результат щодо збереження, зміцнення й формування здоров'я студентів у разі, якщо вони будуть використовуватися комплексно.

З'ясовано, що найбільш доцільними з точки зору позитивного впливу на здоров'я студентів є технології, які беруть до уваги більшість факторів, що впливають на здоров'я; враховують вікові та індивідуальні особливості учнівської молоді; забезпечують запровадження цілей та змісту діяльності освітнього закладу щодо зміцнення здоров'я учнів і студентів, формування здорового способу життя.

Ключові слова: здоров'язбережувальне освітнє середовище, компоненти здоров'язбережувального освітнього середовища, здоров'я студентів.

Постановка проблеми. Нині гостро постала проблема здоров'язбереження підростаючого покоління. Це пов'язано з тим, що стан здоров'я учнів-

ської та студентської молоді значно погіршився, про що свідчать результати педагогічних, медичних, соціологічних досліджень. Сьогодні ефективність

роботи освітнього закладу має вимірюватися не лише якістю освіти, а й середовищем, яке буде безпечним і сприятиме збереженню і зміцненню фізичного і психічного здоров'я своїх суб'єктів.

Погіршення фізичного і психічного здоров'я студентів пов'язано з екологічними, економічними, соціальними проблемами в суспільстві. У закладах освіти воно зумовлено певними негативними чинниками різного характеру, які умовно можна розділити на об'єктивні і суб'єктивні.

До об'єктивних слід віднести: порушення фізіологічного-гігієнічних вимог до організації освітнього процесу; відсутність планомірної та цілеспрямованої роботи з профілактики шкідливих для здоров'я звичок (тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотиків, ігрової та інтернет-залежності); невідповідність навчальних програм і технологій навчання віковим і функціональним особливостям студентів; недостатній рівень організації здоров'язбереження в освітньому закладі; недостатній рівень компетентності педагогів, батьків, керівників освітніх закладів у питаннях здоров'язбереження та ін.

До суб'єктивних чинників можна віднести: емоційний дискомфорт у навчальному закладі; недостатню рухову активність студентів; нераціональне харчування; невміння організувати здорове дозвілля; слабку сформованість мотивації на здоровий спосіб життя; низьку культуру здоров'язбереження; недостачу або відсутність знань про режим праці та відпочинку, способи загартування організму, проведення самостійних занять з ранкової гімнастики, фізичної культури, аналізу стану свого здоров'я [1, с. 145–146]. Перераховані чинники знаходять своє підтвердження в таких цифрах: майже 90% студентів мають проблеми зі здоров'ям: у 50% спостерігаються функціональні відхилення в діяльності різних систем організму; у 26,6% – функціональні відхилення серцево-судинної системи; 33% мають нервово-психічні розлади; 17% – захворювання органів травлення [6].

Значна частина підлітків починає паліти у віці 10–11 років; до 15–16 років їх кількість серед юнаків сягає 50%, серед дівчат – 30%; до 18 років палять вже 82% юнаків і 72% дівчат. 40% юнаків і 30% дівчат регулярно вживають алкоголь; 10% підлітків уже пробували наркотики [12].

Мінімальний обсяг рухової активності студентів становить 8–10 годин на тиждень. Але дослідження вчених (Л. Рибалко, М. Дяченко-Богун [18]) засвідчують про те, що цієї норми дотримуються незначна частина студентської молоді. За даними Сироватко О. [14, с. 56], такі фізичні навантаження характерні лише для 18,4% молоді (юнаки – 23,4%, дівчата – 14,1%); лише 29,1% студентської молоді витрачає на фізичні вправи та спорт приблизно годину на тиждень, 16,4% – від двох до трьох годин [9, с. 77].

З наведених даних можна констатувати, що фізичне і психічне здоров'я студентів вимагає значної уваги з боку адміністрації освітнього закладу, в якому організовується освітній процес, і яке спрямоване на здоров'язбереження.

Означена проблема відображена в законодавчих актах України, зокрема в Концепції загальнодержавної соціальної програми «Формування здорового способу життя молоді України», Указі Президента України «Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація». У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року одним із завдань визначено створення безпечного освітнього середовища в закладах освіти, що має забезпечити збереження і зміцнення здоров'я учнів та студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми здоров'язбережувального середовища в закладах вищої освіти досліджували О. Антонова, Т. Бережна, Н. Бишивець, С. Бондар, К. Варивода, Н. Вітюк, М. Данченко-Богун, С. Дудко, С. Зражевський, Н. Коцур, А. Маджуга, Г. Мешко, Н. Миллер, С. Осадчук, Н. Рилова, Л. Рибалко, Л. Руденко, Т. Сиваш та інші. У своїх працях вони досліджували різні питання формування і організації здоров'язбережувального освітнього середовища: реалізацію здоров'язбережувальних освітніх технологій у навчально-виховному процесі; умови, зміст, структуру, принципи і методи формування і успішного функціонування освітнього здоров'язбережувального середовища в освітніх навчальних закладах різного типу.

Мета статті – розкрити особливості організації здоров'язбережувального освітнього середовища в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що поняття «здоров'язбережувальне освітнє середовище» розглядається з різних точок зору. Нам імponує визначення, що трактується як «середовище закладу освіти, яке охоплює сукупність певних умов, використання здоров'язбережувальних технологій, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я учнів і студентів, покращення їхнього самопочуття, функціонування стану організму, підвищення адаптаційних можливостей і формування мотивації щодо здорового способу життя» [8, с. 158].

Також вважаємо, що освітній заклад із здоров'язбережувальним середовищем – це педагогічна система, в якій повинні бути: постійна діагностика стану здоров'я учнів і студентів; методики забезпечення психолого-медико-соціального супроводу учнів і студентів на кожному віковому етапі; установка на формування здорового способу життя учнів і студентів; ефективна корекційна й реабілітаційна робота; методики

включення учнів і студентів у здоров'язбережувальну діяльність [11, с. 20].

До основних характеристик здоров'язбережувального освітнього середовища відносять:

а) усвідомлення всіма суб'єктами навчально-виховного процесу (педагогами, адміністрацією навчального закладу, батьками та ін.) цінності здоров'я вихованців;

б) здоров'язбережувальними та здоров'яформувальними повинні бути зміст освіти, форми, методи й засоби її реалізації, а також умови, в яких здійснюється освітній процес;

в) позитивне ставлення до освітнього процесу всіх його учасників;

г) ефективність педагогічної взаємодії внаслідок емоційного благополуччя її учасників;

д) позитивний вплив освітнього процесу на розвиток фізичного і психічного здоров'я його учасників [14, с. 220].

Наведені компоненти дадуть позитивний результат щодо збереження, зміцнення й формування здоров'я студентів у разі, якщо вони будуть використовуватися комплексно. Тільки такий підхід створює реальне підґрунтя для реалізації здоров'язбережувального освітнього середовища закладу вищої освіти.

Т. Бережна визначила зміст здоров'язбережувального освітнього середовища, який охоплює: організацію навчально-виховного процесу; сприятливий психологічний фон (стиль спілкування педагога з учнями); методи й форми навчання; санітарно-гігієнічні умови освітнього середовища; руховий режим учнів і студентів; раціональне харчування; виховання культури взаємодії з оточуючим середовищем; розроблення комплексу різноманітних форм і методів здоров'язбережувальної діяльності [2, с. 40].

На наш погляд, цей зміст слід доповнити такими компонентами: навчально-методичне забезпечення здоров'язбережувального середовища; навчання педагогічних працівників здоров'язбережувальних технологій, методик, методів та прийомів; впровадження принципів здоров'язбережувальної педагогіки.

Початок роботи зі створення здоров'язбережувального освітнього середовища необхідно розпочинати з аналізу рівня здоров'я й способу життя учнів і студентів; інфраструктури навчального закладу; кадрового забезпечення; створення умов для організації здоров'язбережувальної діяльності навчального закладу [1, с. 147]. Ключова роль у цьому належить викладачу. Саме він забезпечує рівень сформованості здоров'язбережувального освітнього середовища навчального закладу, оскільки добре знає інфраструктуру закладу, його санітарно-гігієнічні умови, руховий режим учнів і студентів та іншу інформацію. Це дозволяє педагогу підібрати найбільш ефективні здоров'язбе-

режувальні технології, створити необхідні умови, використовувати оптимальні технології, методи, прийоми, принципи для організації здоров'язбережувальної діяльності навчального закладу.

Дослідники (Л. Рибалко [11; 12], О. Ващенко [4], Т. Бережна [2]) вважають, що здоров'язбережувальними освітніми технологіями можна вважати всі педагогічні технології, які не шкодять здоров'ю учнівської молоді, створюють безпечні умови для їх перебування і навчання у навчальному закладі. До них зазвичай відносять: медико-гігієнічні, фізкультурно-оздоровчі, еколого-рекреаційні, безпеку життєдіяльності, здоров'язбережувальні та інші. Для того щоб перераховані технології були більш ефективними, їх застосування повинно бути комплексним, системним і доречним.

Найбільш доцільними з точки зору позитивного впливу на здоров'я учнів і студентів є технології, які: беруть до уваги більшість факторів, що впливають на здоров'я; враховують вікові та індивідуальні особливості учнівської молоді; забезпечують запровадження цілей та змісту діяльності освітнього закладу щодо зміцнення здоров'я учнів і студентів, формування здорового способу життя; контролюють виконання настанов, зміст яких має здоров'язбережувальний та профілактичний характер; постійно покращують санітарно-гігієнічні умови навчального закладу, матеріально-технічну та навчальну базу, соціально-психологічний клімат у колективі відповідно до сучасних вимог; заохочують учнівську молодь до участі у плануванні оздоровчої діяльності навчального закладу та аналізу виконаної роботи; обґрунтовують умови послідовності в реалізації технології; здійснюють періодичну оцінку ефективності технології; створюють освітнє середовище, що забезпечує комфортні та безпечні умови життєдіяльності учнів, студентів і педагогів; залучають батьків до діяльності щодо збереження та зміцнення здоров'я учнівської молоді.

Організація здоров'язбережувального освітнього середовища в закладі вищої освіти – це складний і тривалий процес, тому дослідники пропонують поділити процес навчання в умовах здоров'язбережувальної педагогіки на окремі етапи або кроки.

Так, О. Ващенко [4, с. 34–35] пропонує поділити процес навчання на три етапи, які відрізняються один від одного як специфічними завданнями, так і особливостями методики.

Перший етап – початкове ознайомлення з основними поняттями та уявленнями про здоров'я.

Мета – сформувані в студентів елементарні уявлення про основні поняття здорового способу життя. Основні завдання: а) сформувані уявлення про елементарні правила збереження здоров'я; б) досягти виконання елементарних правил здоров'язбереження; в) створити мотивацію на ведення здорового способу життя.

Другий етап – поглиблене вивчення. Мета – сформувати повноцінне розуміння основ здорового способу життя. Основні завдання: а) уточнити уявлення про елементарні правила здоров'язбереження; б) досягти свідомого виконання елементарних правил збереження і зміцнення здоров'я; в) сформувати практичні знання, уміння, навички, необхідні у повсякденному житті.

Третій етап – закріплення знань, умінь і навичок збереження та зміцнення здоров'я та їх подальшого вдосконалення. Мета – вміння зберігати здоров'я та перевести це в навичку, що буде використовуватися в повсякденному житті. Основні завдання: а) досягти стабільності та автоматизму під час використання правил збереження здоров'я; б) досягти виконання правил збереження здоров'я відповідно до вимог їх практичного виконання; в) забезпечити варіативне використання правил здорового способу життя в залежності від конкретних умов.

На думку Т. Бережної [2, с. 38], покрокове створення здоров'язбережувального освітнього середовища в навчальному закладі є найбільш ефективним шляхом досягнення мети. Перший крок – аналіз інфраструктури, навчального, навчально-методичного та кадрового забезпечення. Другий крок – проведення моніторингу здоров'я учнів і студентів. Третій крок – раціональна організація освітнього процесу. Четвертий крок – діагностика, корекція та попередження захворювань, проведення профілактики захворювань, вітамінотерапія. П'ятий крок – підтримання й зміцнення всіх складників здоров'я учнів і студентів, впровадження педагогічних технологій. Шостий крок – оздоровча робота за такими напрямками: первинна профілактика (забезпечення дотримання санітарно-гігієнічних норм), вторинна профілактика (корекція вже наявних відхилень у стані здоров'я учнівської молоді), валеологізація освітнього процесу. Сьомий крок – розвиток матеріально-технічної бази освітнього закладу, дотримання санітарно-гігієнічних норм і правил, що гарантують зміцнення здоров'я учнів і студентів та інші заходи психолого-педагогічної спрямованості. Восьмий крок – залучення батьківської громадськості, органів місцевого самоврядування, громадських організацій до створення здоров'язбережувального середовища в освітньому закладі [2, с. 35].

Висновки і пропозиції. Організація і функціонування здоров'язбережувального освітнього середовища в закладі вищої освіти буде сприяти проведенню моніторингу здоров'я студентів, що дозволить виявити рівень їхнього фізичного розвитку, фізичної підготовленості, формувати культуру здоров'я, зміцнити здоров'я за рахунок забезпечення оптимального рухового режиму, внести корективи в розпорядок і режим дня, дасть змогу прогнозувати можливі зміни в стані здоров'я. Перспективи подальших наукових розвідок вбача-

ємо в дослідженні проблем формування здоров'язбережувального освітнього середовища вищих навчальних закладів.

Список використаної літератури:

1. Бережна Т.І., Рассамахин С.Г. Формування здоров'язбережувального середовища у загальноосвітньому навчальному закладі. *Вісник Харківського національного ун-ту ім. В.Н. Казаріна. Серія Валеологія. Сучасність і майбутнє*. Харків, 2013. Вип. 15. С. 144–148.
2. Бережна Т. Моделювання здоров'язбережувального навчального закладу: обґрунтування структури і критеріїв. *Рідна школа*. 2016. № 1. С. 37–42.
3. Бережна Т. Особливості організації здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу. *Здоров'я людини: теорія і практика* : матеріали міжн. науково-практ. конф., м. Суми, 17–19 жовтня, 2017 року. Суми, 2017. С. 170–177.
4. Ващенко О.М. Методика організації здоров'язбережувального освітнього середовища початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота* : зб. наук. праць / гол. ред. І.В. Козубовська. Ужгород : Говерла, 2014. Вип. 32. С. 34–36.
5. Єфремова М.М. Сучасні підходи у формуванні здоров'язбережувального освітнього середовища в процесі фізичного виховання учнів основної школи. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса : Приморський НДІЕІ, 2019. Вип. 16. Т. 2. С. 59–64.
6. Загальнодержавна програма «Здоров'я – 2020: український вимір». URL: www.moz.gov.ua
7. Здоров'язберігаючі технології у навчальному закладі / упор. О. Колонькова, О. Литовченко. Київ : Шкільний світ, 2009. 128 с.
8. Мешко Г.М. Формування здоров'язбережувального освітнього середовища як аспект діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І.В. Козубовська. Ужгород : УНУ, 2017. Вип. 1 (40). С. 157–160.
9. Мосейчук Ю.Ю. Розвиток здоров'язберігаючого середовища у закладі вищої освіти: методологічні та практичні аспекти. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса : Приморський НДІЕІ, 2019. Вип. 9. Т. 2. С. 77–80.
10. Поліщук Н.А. Здоров'язбережне освітнє середовище як умова фізичного, психічного і соціального здоров'я учасників навчально-виховного процесу. *Педагогічний пошук*. 2012. № 3. С. 25–30.
11. Рибалко Л.М. Світовий досвід фізкультурно-оздоровчої діяльності у закладах вищої освіти.

- Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. *Фізична культура і спорт : Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова* : зб. наук. пр. ; за ред. О.В. Тимошенка. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Вип. 3К (110) 19. С. 487–491.
- 12.Рибалко Л.М. Здоров'язберезувальні технології як педагогічна і соціальна проблема. *Здоров'язберезувальні технології в освітньому середовищі* : колективна монографія ; за заг. ред. Л.М. Рибалко. Тернопіль : PRINMAX, 2019. С. 8–29.
 - 13.Руденко Л.А. Актуалізація здоров'язберезувального аспекту освітнього процесу. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. праць* ; гол. ред. Т.С. Плачинда. Кропивницький : ЛА НАУ, 2019. Вип. 5. С. 218–223.
 - 14.Селезнева О.О. Здоров'я молоді та формування здорового способу життя. *Народна освіта*. URL: <https://www.narodnaosvsta.kiev.ua>
 - 15.Сироватко О. Підходи до формування здоров'язберезувального середовища в закладах освіти. *Директор школи*. 2009. № 38 (566). С. 19–25.
 - 16.Сиротинець Є.В. Рухова активність як компонент формування культури здоров'я студентів. *Юність науки – 2019: соціально-економічні та гуманітарні аспекти розвитку суспільства* : зб. тез Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених (м. Чернігів, 17-18 квітня 2019 р.) : Чернігів : Черніг. Нац. технол. ун-т, 2019. Ч. 2. С. 56–58.
 - 17.Сливка Л.В. Створення здоров'язберезувального середовища загальноосвітнього навчального закладу як умова забезпечення евристичної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 9 (53). С. 423–429.
 - 18.Health preserving educational environment in the condition for information technologies / M.Diachenko-Bohunetal. *JournalofHistoryCulture and Art Research*. 2019. June. Vol. 8 (2). 93–101.
 19. Chronic fatigue development of modern human in the context of V. Vernadsky's noosphere theory / T.I. Miier et al. *Wiadomości Lekarskie, Polskie Towarzystwo Lekarskie*. 2019. Tom LXXII. № 5. Cz II. P. 1012–1016.

Rybalko L., Permykov O., Synytsya T., Ostapov A., Yopa T. Organization of a health education environment of an educational institution

The article deals with the problem of organizing a health-saving educational environment of an educational institution. On the basis of the analysis of the psychological and pedagogical literature, the factors of deterioration of the health of pupils and students have been singled out, and some causes of this phenomenon have been named. This is a characteristic of the main components of a health education environment, its content, the methodology of organizing a health education environment, various approaches to its organization are given.

“Health-saving educational environment” is interpreted as “the environment of an educational institution” that covers a set of certain conditions, the use of health-saving technologies aimed at preserving and enhancing the health of students and students, improving their well-being, functioning of the organism, increasing adaptive capacity and forming motivation for a healthy lifestyle.

Health-saving educational technologies can be considered as all pedagogical technologies that do not harm the health of students, create a safe environment for them to stay and study at the school. Usually these include: health and hygiene, health and wellness, environmental and recreational, life safety, health and others. For these technologies to be more effective, their application must be comprehensive, systematic and appropriate. The main characteristics of a health education environment include: a) Awareness of the health value of the pupils by all subjects of the educational process (teachers, administration of the institution, parents, etc.); b) the content of education, the forms, methods and means of its implementation, as well as the conditions under which the educational process is carried out, must be health and health education; c) positive attitude to the educational process of all its participants; d) the effectiveness of pedagogical interaction due to the emotional well-being of its participants; e) the positive impact of the educational process on the development of the physical and mental health of its participants.

It has been researched and found that the main characteristics of a health education environment include: awareness of the value of the health of the pupils by all subjects of the educational process (teachers, administration of the institution, parents, etc.); the content of education, forms, methods and means of its implementation, as well as the conditions under which the educational process is carried out, must be health and health education; positive attitude to the educational process of all its participants; effectiveness of pedagogical interaction due to the emotional well-being of its participants; e) the positive impact of the educational process on the development of the physical and mental health of its participants. The identified components will have a positive impact on preserving, enhancing and shaping the health of students if they are used comprehensively.

It has been found that the most appropriate, in terms of positive health effects for students, are technologies that take into account most of the factors that influence health; take into account the age and individual characteristics of student youth; ensure the introduction of the goals and content of the educational institution's activities to promote the health of students and students, to promote healthy lifestyles.

Key words: health education environment, reasons poor health of pupils and students characterization of major components of health education environment, methodology organizing a health education environment.

УДК 796.011.3-057.875

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.22>**Р. В. Слухенська**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри медицини катастроф та військової медицини
ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»

Н. М. Куліш

старший викладач кафедри медицини катастроф та військової медицини
ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»

В. І. Стефанчук

асистент кафедри медицини катастроф та військової медицини
ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»

В. І. Маланій

викладач фізичного виховання
Чернівецького медичного коледжу
ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»

ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УКРАЇНІ

Статтю присвячено проблемі вивчення стану фізичного виховання студентів у закладах вищої освіти, їх фізичної підготовленості та функціонального положення.

Важливе значення у формуванні культури здоров'я належить дисципліні «Фізичне виховання», завданнями якої є забезпечення різнобічної фізичної підготовки та гармонійного фізичного розвитку особистості, здобуття нею необхідного багажу знань, умінь, навичок і практичних дій у напрямі збереження та зміцнення власного здоров'я та уміння передавати цей досвід іншим людям. Лише за умови успішного вирішення цих завдань слід розраховувати на досягнення кінцевої мети – сформованості культури здоров'я студентської молоді.

Рівень освіти багатьох розвинених країн світу підтверджує, що одним із важливих факторів, який значно впливає на показники здоров'я, є фізична культура й спорт, тобто система освіти й виховання може суттєво впливати на спосіб життя та стан здоров'я молодої людини. У практичній діяльності вітчизняних закладів вищої освіти ключову роль у розвитку негативних тенденцій зниження рівня здоров'я молоді відіграє відсутність культури, недооцінка цінності здоров'я та ведення здорового способу життя.

У ході дослідження було виявлено, що тема формування фізичної культури людини завжди притягувала увагу вчених, що працюють в області теорії та методики фізичного виховання, однак питання фізичного виховання студентів досі не отримали достатньо глибокого наукового опрацювання, не створені науково-методологічні концепції та педагогічні технології, що сприяють активізації вузівського навчально-виховного процесу в напрямі вирішення питань оздоровлення студентів в процесі професійної підготовки.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що питання організації оздоровчої діяльності під час професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти вивчені не досить. Відсутність сформованої потреби студентів у систематичних самостійних заняттях фізичними вправами та байдуже ставлення до навчального процесу вимагають змін в організації фізичного виховання у вищому навчальному закладі, сутність яких повинна зводитися до формування фізичної культури особистості.

Ключові слова: *фізичне виховання, здоров'язбереження, культура здоров'я, студенти, рухова активність, здоровий спосіб життя.*

Постановка проблеми. Вступивши до закладу вищої освіти (далі – ЗВО), студент опиняється в новому соціокультурному оточенні. Під час навчання студенти отримують знання і уміння, проходять школу виховання та формування основних морально-вольових якостей, необхідних для подальшого життя в суспільстві. Однак які б всебічні й глибокі знання не мав студент, професійна кар'єра в нього

може не скластися, якщо протягом навчання у ЗВО не буде закладено фундамент відмінного здоров'я. У студентів, особливо в перші роки навчання, перехід до нових соціальних умов викликає активну мобілізацію, а потім виснаження фізичних резервів організму.

Погіршення режиму рухової активності – один з важливих факторів виникнення граничних і патологічних станів у студентів у ході навчального

процесу. Одним з найбільш патогенних факторів навчального процесу є емоційний стрес в поєднанні з довготривалою гіпокінезією. Відсутність належної організації навчальної діяльності студентів ЗВО, надлишкове робоче напруження, хронічний негативний емоційний стрес призводять до зниження фізичної та розумової працездатності, погіршення адаптації організму до факторів довкілля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Наукові публікації останніх років свідчать про відсутність тенденції до покращення фізичного здоров'я всіх груп населення України. Проблема збереження та зміцнення здоров'я людини пов'язана як з негативним впливом екологічних, соціальних та економічних чинників, так і з низькою ефективністю системи фізичного виховання (Цьось А.В., 2008 р.; Апанасенко Г.Л., 2011 р.; Шиян Б.М., 2012 р.; Римик Р.В., 2014 р.). В цих умовах особливого значення набуває проблема покращення фізичного здоров'я студентської молоді, оскільки навчання у ЗВО супроводжується стресовими ситуаціями, розумовим перенапруженням, нераціональною організацією режиму навчання та відпочинку.

Численні дані показують, що цілеспрямований вплив на організм студентів засобами фізичного виховання дає змогу досягти позитивних зрушень в зміцненні здоров'я. Однак завдання полягає не тільки у використанні оптимальних засобів фізичного виховання залежно від віку, статі, вихідного рівня здоров'я і працездатності. Важливо, простежуючи ефективність їх впливу на організм, вносити корективи в програми фізичного виховання залежно від морфологічного й функціонального стану фізіологічних систем організму (Чижик В.В., 2009 р.; Григус І.М., 2011 р.; Магльований А.В., 2011 р.).

Аналіз низки наукових джерел свідчить, що важливим компонентом для успішної роботи молодого спеціаліста є гармонійне поєднання уваги й пам'яті, рівня розумової працездатності й фізичної підготовленості, функціонального стану організму, що змінюється під час виконання професійних обов'язків.

Значна кількість публікацій показує, що 50–60% молодих фахівців після закінчення вищого навчального закладу не мають достатнього рівня розвитку фізичних здібностей, у них відсутня мотивація і розуміння цінностей фізичної культури як важливого ресурсу збереження здоров'я, що призводить до зниження працездатності [1; 5; 8].

У зв'язку із цим проблема поліпшення стану здоров'я студентської молоді з кожним роком стає все більш актуальною.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є з'ясування організаційно-методичних складових фізичного виховання студентів ЗВО, спрямованих на підвищення фізичної підготовленості й формування функціональних резервів організму.

Виклад основного матеріалу. Навчання у закладі вищої освіти – важливий етап становлення особистості майбутнього фахівця нової формації. Велика роль у комплексній системі засвоєння нової інформації належить фізичному вихованню. Фізичне виховання у ЗВО – система соціально-педагогічних заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я та загартування організму, гармонійний розвиток форм, функцій і фізичних можливостей студентів, формування життєво важливих рухових навичок та вмінь [3; 12].

Рухова активність – невід'ємна частина способу життя і поведінки молоді, що залежить від організації фізичного виховання, морфофункціональних особливостей організму, який росте, типу нервової системи, кількості вільного часу, мотивації до занять, доступності спортивного обладнання та місць відпочинку студентів [4; 11].

Реформи, які стосуються всієї системи вищої освіти, не обійшли боком і фізичне виховання. Однак його вдосконалення на основі старих концептуальних положень, коли в процесі оздоровчо-спортивної діяльності вирішувались завдання переважно рухового характеру, не приносить результатів у формуванні фізичної культури студентів. Феномен фізичної культури виникає як закономірне зумовлене потребами суспільства явище в таких якостях і властивостях, які необхідні людині, але не можуть бути сформовані в процесі природного фізичного розвитку й праці або формуються цими шляхами вкрай недостатньо. Фізичну культуру слід розглядати як фундаментальну цінність особистості, оскільки вона забезпечує її соціально-біологічний життєдіяльнісний потенціал, створює передумови для гармонійного розвитку, сприяє прояву високого рівня соціальної активності [7].

Формування здоров'я та здорового способу життя стає одним із головних завдань сучасної педагогічної теорії та практики. Тому врахування особливостей способу життя, зокрема фізичної активності, й позитивне ставлення до оздоровчо-спортивної діяльності є важливими складовими організації фізичного виховання студентської молоді. Адже в ситуації, коли відхилення в стані здоров'я значною мірою зумовлені поведінкою людини, стилем її життя, – розв'язання проблеми з медичної площини все більш переміщується в площину фізичної культури. Успішне оволодіння вищою освітою вимагає достатньо високого рівня здоров'я. Засвоєння фізичної культури починається з оволодіння системою знань, які формують ціннісне ставлення та здатність студентів до фізичного вдосконалення й самореалізації здорового способу життя [6].

В теорії фізичного виховання існує поняття принципів – позицій, що визначають найбільш загальні, відправні положення керівництва процесом фізичного виховання. Їх знання та практична

реалізація роблять процес фізичного виховання студентської молоді ефективнішим і є віддзеркаленням демократизації навчально-виховного процесу.

Процес фізичного виховання ускладнюється незнанням чи недотриманням принципів викладачем. Це робить шлях від постановки завдань до досягнення бажаного результату набагато довшим, а може навіть і зашкодити фізичному розвитку й здоров'ю студентів. У кінцевому результаті такий процес фізичного виховання породжує в молоді зневіру у свої сили, призводить до втрати інтересу до занять фізичними вправами, знижує авторитет викладача [2].

Отже, ці принципи зводяться до наступного:

- будувати процес фізичного виховання потрібно за активної участі в ньому студентів, з усвідомленням ними цінності занять фізичними вправами для їх всебічного розвитку та покращення фізичного стану;

- при вивченні вправ необхідно використовувати різні форми наочності для формування уявлення та кращого їх сприйняття;

- забезпечувати доступність запропонованих фізичних, координаційних та психічних навантажень кожному студентові в процесі навчання;

- при плануванні роботи формувати чітку систему занять та забезпечувати наступність у засвоєнні вправ;

- у процесі занять постійно підвищувати вимоги до підопічних, надійно закріплювати засвоєне на заняттях [9].

Фізичне виховання включає навчання фізичних вправ, засвоєння студентами знань, формування звички самостійно займатись, виховувати фізичні якості [10].

Розглянемо основні принципи та шляхи їх реалізації в процесі фізичного виховання молоді:

1. Принцип гуманістичної орієнтації не дозволяє застосування таких засобів, методів, форм занять, які принижують гідність особистості або приносять шкоду здоров'ю.

2. Принцип пріоритету потреб, мотивів та інтересів особистості передбачає побудову системи фізичного виховання в цілому та окремих програм з урахуванням індивідуальних і групових, соціальних і духовних потреб людини, а також формування мотивації до занять фізичною культурою, виходячи із зовнішніх і внутрішніх чинників.

3. Принцип всебічного розвитку особистості передбачає оптимальне поєднання фізичного (тілесного) й духовного розвитку особистості.

4. Принцип оздоровчої спрямованості передбачає орієнтацію занять фізичними вправами на досягнення певних норм фізичного стану, що відповідають високому рівню здоров'я.

5. Принцип індивідуалізації передбачає підбір адекватних засобів і методів фізичного виховання

відповідно до індивідуальних особливостей тих, хто займається, та їхнього рівня фізичного стану.

6. Принцип зв'язку фізичного стану з іншими видами діяльності й зайнятості людей передбачає раціональне поєднання засобів фізичного виховання з професійною, навчальною діяльністю, в побуті та під час дозвілля і відпочинку населення.

Процес фізичного виховання – це двосторонній процес, в якому бере участь, з одного боку, викладач, який прагне навчити, а з іншого – студент, який повинен виявити бажання навчитись.

Фізичне виховання в навчально-виховній сфері як складова частина загальної системи освіти має закласти основи забезпечення та розвитку фізичного й морального здоров'я, комплексного підходу до формування розумових і фізичних якостей особистості, вдосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя і професійної діяльності на принципах індивідуального підходу, пріоритету оздоровчої спрямованості, широкого використання різноманітних засобів і форм.

Висновки і пропозиції. За результатами дослідження можна зробити висновки, що покращення фізичного стану студентів, а отже й рівня здоров'я, можливе лише за умови проведення систематичних цілеспрямованих занять фізичними вправами, що мають тренувальні режими й мають розвивальний характер, засвоєння студентами знань з фізичного виховання, які б дозволяли їм самостійно й раціонально виконувати спортивно-оздоровчу діяльність.

Лише у випадку тісної взаємодії процесів теоретичного засвоєння знань і їх практичного використання в самоорганізації здорового способу життя освітня направленість фізичного виховання буде виправдана. У зв'язку з цим стає очевидним, що освітній підхід повинен тісно поєднуватися з направленим вихованням мотивації, інтересу та ціннісного відношення до фізичної культури й стану особистого здоров'я студента.

Список використаної літератури:

1. Апанасенко Г.Л. Санологія (медичні аспекти валеології) : підручник для лікарів-слухачів закладів (факультетів) післядипломної освіти / Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова, А.В. Магльований. Львів : ПП «Кварт», 2011. 303 с.
2. Башавець Н.А. Стан захворюваності сучасної студентської молоді та шляхи його поліпшення. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 7. С. 6–10.
3. Вілігорський О.М., Горячий В.Г., Палічук Ю.І. Підготовка майбутніх педагогів до розвитку культури здоров'я учнів. *Молодий вчений*. 2018. № 3.3 (55.3). С. 109–112.

4. Григус І.М. Підвищення адаптації та покращення можливості відновлення функціонального стану організму студентів на навантаження. *Молодіжний науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Фізичне виховання і спорт* : журнал / І.М. Григус, М.І. Євтух ; уклад. А.В. Цьось, А.І. Альошина. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. Вип. 7. С. 56–60.
5. Євтух М. І. Зміни показників фізичної підготовки студентів ВНЗ під впливом програми фізичного виховання та оздоровлення. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2012. № 8. С. 7–11.
6. Магльований А.В., Кунинець О.Б., Дзівенко О.А. Характеристика показників фізичної працездатності студенток медичного університету. *Фізіологічний журнал*. 2010. Т. 48. № 2. С. 262.
7. Мосейчук Ю.Ю., Ушенко Ю.О., Зорій Я.Б., Палічук Ю.І., Мужичок В.О. Удосконалення психолого-педагогічної підготовки студентів, майбутніх учителів фізичної культури. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі*. 2019. Вип. 5 (49). Ч. 4. С. 138–143.
8. Палічук Ю.І. Гуманізація навчально-виховного процесу вищої економічної школи засобами здоров'язбереження. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2013. № 5–6. С. 111–116.
9. Мицкан Б.М., Римик Р.В., Маланюк Л.Б. Професійно-прикладна фізична підготовка у технічних закладах освіти. *Вісник Прикарпатського університету. Серія «Фізична культура»*. 2014. Вип. 20. С. 122–127.
10. Galan Y., Koshura A., Moseychuk Y., Palichuk Y., Moroz O., Tsybanyuk O., Yarmak O. Characteristics of physical conditions of 7–9-year-old schoolchildren. *Journal of Physical Education and Sport*. 2018. Vol. 18. Art. 297. P. 1999–2007.
11. Hakman A., Vaskan I., Kljus O., Liasota T., Palichuk Y., Yachniuk M. Analysis of the acquisition of expertise and mastery of physical skills for performing techniques by young footballers. *Journal of Human Sport and Exercise*. 2018. Vol. 18. Art. 184. P. 1237–1242.
12. Yarmak O., Kyselytsia O., Moseychuk Y., Dotsyuk L., Palichuk Y. Comparative analysis of parameters of the physical condition of 17–19-years-old male youths with different motion activity level. *Journal of Physical Education and Sport*. 2018. Vol. 18 (1). Art. 37. P. 276–281.

Slukhenska R., Kulish N., Stefanshyk V., Malaniy V. Characteristic features of physical education of student youth in Ukraine

The article deals with the problem of studying the students' state of physical education in higher educational institutions, their physical fitness and functional state.

Great importance in the formation of health culture belongs to the discipline "Physical Education", the objectives of which are to ensure versatile physical training and harmonious physical development of the student's personality, to obtain the necessary wealth of knowledge and practical skills for the individual health preservation and promotion as well as the ability to share this experience. Only successful completion of these tasks will help to achieve the ultimate goal of developing student's health culture.

The educational level of many advanced countries in the world confirms that physical culture and sport are among the important factors that significantly affect health indicators. In other words, education system can considerably influence the lifestyle and health state of a young person. Lack of culture and underestimation of health value as well as healthy lifestyle play a key role in the development of negative trends in the practice of higher educational institutions that lead to reducing the youth's health levels.

The study revealed that the topic of a physical culture formation of an individual has always attracted the attention of scientists working in the field of theory and methodology of physical education, but issues of the students' physical education haven't been profoundly studied yet. There have not been created any scientific and methodological concepts and pedagogical techniques that contribute to enhancing the undergraduate educational process in order to resolve the questions of students' wellness while obtaining professional training.

The analysis of scientific and methodical literature shows that question of organizing health activities during students' professional training in institutions of higher education has not been sufficiently studied. The lack of students' well-formed needs in regular self-physical training and indifferent attitude to the learning process demands changes in the organization of physical education in higher educational institutions, the essence of which should be focused on the physical culture formation of an individual.

Key words: *physical education, health protection, health culture, students, physical activity, healthy lifestyle.*

УДК 378.14:004.01

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.23>**Р. В. Слухенська**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри медицини катастроф та військової медицини
ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»**А. М. Медвідь**викладач кафедри фізичної культури та основ здоров'я
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича**С. М. Первухіна**викладач кафедри фізичного виховання
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича**А. А. Ерохова**викладач кафедри медицини катастроф та військової медицини
Чернівецького медичного коледжу
ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Натепер у педагогічній лексиці міцно ввійшло поняття педагогічної технології, від вибору якої значною мірою залежить ефективність дидактичного процесу. Впровадження педагогічних технологій у практику освітньої системи потрібно для упорядкування навчального процесу й постановки чітких цілей і визначення шляхів їх досягнення, тобто для управління процесом навчання. У статті розглядається теоретичне осмислення педагогічної моделі вищих освітніх закладів України. Освітній процес у вищій школі здійснюється через конкретні форми його організації, реалізація яких сприяє опануванню науковою інформацією, формуванню науково-дослідних, виховних і педагогічних умінь і навичок, а також становленню особистості майбутнього професіонала. Підготовка фахівця з вищою освітою передбачає виховання, професійну освіту й навчання. Результатом функціонування педагогічного процесу у вищому навчальному закладі як системи загалом є професійні знання, уміння та навички майбутнього фахівця та його готовність до виконання професійної діяльності. Конструювання педагогічного процесу у вищому навчальному закладі передбачає виокремлення та реалізацію основних його етапів. Кожна з форм організації освітнього процесу в вузі виконує певну роль.

Метою статті є висвітлення теоретичних засад сучасного освітнього процесу у вищих закладах України; характеристика основних складників і освітніх елементів, які сприяють цілісній підготовці майбутнього фахівця. Освітньо-виховний процес у вищому навчальному закладі, всі його складові компоненти приводять до внутрішніх змін особистості студента як майбутнього фахівця: освіченості, вихованості; інтелектуального, морального, емоційного розвитку, підвищенню професіоналізму. Разом з тим, залучення студентської молоді до науково-дослідної діяльності є пріоритетним напрямком системи освіти. Науково-дослідна діяльність студентів поряд із навчальною та виховною роботою грає велику роль у процесі професійної освіти.

Ключові слова: педагогіка, освітній процес, педагогічні технології, навчальна робота, виховна робота, дослідницька робота.

Постановка проблеми. Нині в педагогічній лексиці міцно ввійшло поняття педагогічної технології, від вибору якої значною мірою залежить ефективність дидактичного процесу. Впровадження педагогічних технологій у практику освітньої системи потрібно для упорядкування навчального процесу, постановки чітких цілей і визначення шляхів їх досягнення, тобто для управління процесом навчання. Технологічний підхід до навчання передбачає конструювання навчального процесу виходячи з освітніх цілей та змісту навчання [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє звернути увагу на різні елементи педа-

гогіки вищої школи й зробити висновок, що педагогічна технологія тісно пов'язана із системним підходом до освіти й навчання. Значний внесок у розробку методології та теорії поняття педагогічної технології зроблений сучасними педагогами, такими, як О. Агапова, А. Андрєєв, Ю. Бабанський, В. Безпалько, Т. Габай, О. Довженко, О. Гребенюк, В. Давидов, М. Зіновкіна, І. Лернер, Б. Лихачов, М. Кларін, А. Матюшин, І. Мархель, В. Монахов, А. Савельєв, Г. Селевко, Н. Тализіна та іншими. Проблему педагогічної інноватики розглядали такі вчені, як О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та інші.

Різні науковці подають свої поняття терміну «педагогічна технологія». Вивчення проблеми підготовки магістрів у системі вищої освіти України та результативності її вирішення здійснювали О. Гура, С. Вітвицька [5] та інші. Сферу професійно-педагогічної підготовки фахівців досліджували О. Абдуліна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Ничкало та інші. Водночас потребує особливої уваги конкретизація системи професійних методичних знань та умінь, оволодіння якими пріоритетне в ході підготовки викладача вищої школи. Автори розпочали теоретичні й прикладні дослідження в окресленій сфері.

Метою статті є викладення теоретичних засад сучасного освітнього процесу у вищих закладах України; характеристика основних складників та освітніх елементів, які сприяють цілісній підготовці майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу. Категорії як найбільш загальні поняття науки в різних галузях педагогіки не різняться за назвами (виховання, навчання, освіта). Однак вони мають свою специфіку залежно від того, який ступінь навчання розглядають. Різняться певною мірою методи виховного впливу на особистість, які застосовують у школі й вищому навчальному закладі [1]. Саме спільність категорій уможливує включення педагогіки вищої школи до системи педагогічних наук, а специфіка цих категорій є основою становлення педагогіки вищої школи як самостійної галузі досліджень і практики.

Підготовка фахівця з вищою освітою передбачає виховання, професійну освіту й навчання. Під вихованням студентської молоді розуміють формування протягом навчання у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ) морально-психологічної готовності самовіддано працювати за обраним фахом. Освіта студентів передбачає володіння загальними й професійними знаннями, виробничими умінями й навичками згідно з профілем. Навчання студентів охоплює весь процес фахової підготовки спеціаліста з вищою освітою, знання якого завжди можуть бути застосовані на практиці [2].

Педагогічний процес у ВНЗ – це цілеспрямована, мотивована, доцільно організована й змістовно насичена система взаємодії суб'єктів та об'єктів навчально-виховного процесу з метою професійної підготовки майбутніх фахівців. Загальна мета педагогічного процесу у ВНЗ загалом регламентована державним (соціальним) замовленням на фахівця (випускника ВНЗ). Конкретна мета педагогічного процесу ВНЗ (навчального заняття) зумовлена навчальною дисципліною, її метою та місцем у підготовці фахівця [4].

Метою навчально-виховного процесу є формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових

знань, професійної мобільності й швидкої адаптації до динамічних процесів у різних сферах життєдіяльності, для забезпечення потреб суспільства у висококваліфікованих фахівцях.

Основним завданням навчально-виховного процесу (від лат. *procepus* – просування вперед) у вищій школі є підготовка майбутніх фахівців різного профілю [7]. Принципи навчання – вимоги до організації навчально-виховного процесу. Умови його ефективності залежать від наступних принципів:

– науковості – дидактичний принцип, який впливає із закономірного зв'язку між змістом науки й навчального предмета. У вищому навчальному закладі цей принцип означає, що викладач не має права надавати псевдонаукову інформацію, передавати свої суб'єктивні думки як обов'язкові для студента. Обов'язок викладача – викладати предмет на підставі перевірених і сучасних наукових даних;

– системності й послідовності – принцип, який потребує від викладача подавати матеріал так, щоб у ньому відчувалася ґрунтовна система знань, умінь і навичок. Знання та вміння повинні формуватися в певній послідовності так, щоб кожен елемент навчального матеріалу був логічно пов'язаний з іншим. Цей принцип не догматичний, він передбачає творчий підхід у навчанні, вибору найбільш раціональної системи та послідовності навчання;

– доступності викладання – цей принцип спрямований на те, щоб складність змісту навчального матеріалу компенсувалася майстерністю викладача. Принцип доступності залежить від реалізації правил послідовності: від простого – до складного, від нижчого – до вищого тощо;

– міцності знань, умінь і навичок – цей принцип вимагає, щоб знання, вміння та навички, які набуті в процесі навчання, могли бути відтворені в будь-який час і використані в професійній діяльності майбутнього фахівця;

– модульності – передбачає розподіл і структурування навчального матеріалу з дисципліни, контроль та оцінювання знань і умінь залежно від рівнів засвоєння та індивідуальних здібностей студентів;

– індивідуалізації – принцип педагогіки, який ґрунтується на індивідуальному підході в навчанні, враховує рівень підготовленості, особистісні здібності і якості. Цей принцип передбачає індивідуальне виконання завдань, проведення консультацій, активізацію розумової діяльності кожного студента;

– диференціації – це частковий випадок індивідуалізації навчання, звернений на реалізацію індивідуального підходу до окремих груп людей. Основна мета диференціації – сприяти створенню умов для всебічного розвитку особистості

з урахуванням її задатків, можливостей, інтересів. Диференціація навчання передбачає вибір змісту, методів, форм навчання тощо;

- професійної спрямованості навчання – визначає оволодіння знаннями, вміннями й навичками, які необхідні майбутньому фахівцеві вже з перших занять. Навчальна діяльність поступово трансформується в професійну шляхом зміни професійно орієнтованих діяльностей;

- оптимальності – передбачає реалізацію як загальнодидактичних, так і специфічних принципів, серед яких обирається найбільш сприятливий, найкращий у конкретній ситуації [8].

Результатом функціонування педагогічного процесу у ВНЗ як системи загалом є професійні знання, уміння та навички майбутнього фахівця та його готовність до виконання професійної діяльності. Конструювання педагогічного процесу у ВНЗ передбачає виокремлення та реалізацію основних його етапів [6].

Підготовчий етап, який передбачає аналіз мети, змісту й наявних умов навчання; аналіз навчально-методичної літератури; вибір форм, методів навчання; планування педагогічного процесу (складання плану-конспекту заняття); розподіл часу на реалізацію запланованого.

Основний етап, що визначає реалізацію запланованого, а саме формулювання мети й завдань навчальної діяльності й сприйняття її студентами; використання запланованих форм, методів, прийомів, засобів організації педагогічного процесу (викладання та учіння); здійснення різних заходів заохочення та контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Завершальний (аналітичний) етап, який передбачає зіставлення відповідності результатів і мети педагогічного процесу; аналіз суб'єктами й об'єктами педагогічного процесу його переваг та недоліків; контроль результатів професійної підготовки студентів; аналіз причин та факторів впливу на отримані результати.

У дидактиці існують різні підходи щодо класифікації методів навчання:

- за джерелами передавання та характером сприймання інформації виокремлюють (С. Петровський, Е. Галант): словесні, наочні, практичні;

- за основними дидактичними завданнями виділяють (М. Данилов, Б. Єсіпов): методи оволодіння знаннями, методи формування умінь і навичок, методи застосування здобутих знань, умінь і навичок;

- за характером пізнавальної діяльності виокремлюють (М. Скаткін, І. Лернер): пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі;

- методи учіння за М. Махмутовим: виконавський, репродуктивний, продуктивно-практичний, частково-пошуковий, пошуковий [10].

Інформація, засвоєна студентами в процесі реалізації цілей навчання, утворює змістовний компонент. Водночас зміст навчання визначається державним стандартом, який є основою для навчальних планів і програм. Операційно-діяльнісний компонент включає форми, методи, прийоми, технології навчання. Однією з умов досягнення адекватних поставленим цілям результатів стає відповідність їм способів навчання (методів і прийомів) та способів організації взаємодії між учасниками навчального процесу (форм навчання) [13].

Умови, без яких неможливе ефективне здійснення процесу навчання, називаються дидактичними (організаційними, матеріальними й психологічними). Організаційні умови визначаються вимогами самого процесу навчання, загальногігієнічними вимогами, фізіологічними особливостями й потребами навчання. Матеріальні умови пов'язані із забезпеченням навчального процесу засобами навчання: технічна оснащеність навчального процесу, наявність наочних засобів, навчально-методичного комплексу викладача, посібників і розробок для організації самостійної роботи студентів. Психологічні умови визначаються здатністю педагога створювати своєрідний освітній менеджмент, а також організовувати комунікативну взаємодію.

Результати дослідження. Ефективність освітнього процесу визначається внутрішніми й зовнішніми критеріями. Серед внутрішніх критеріїв використовують успішність навчання та академічну успішність, а також якість знань і ступінь опрацьованості умінь і навичок, рівень розвитку студентів, рівень навченості й освіченості. В якості зовнішніх приймають ступінь адаптації випускника до соціального життя та професійної діяльності, темпи зростання процесу самоосвіти як пролонгованого ефекту навчання, рівень освіченості або професійної майстерності, готовність підвищити освіту, самовдосконалюватись тощо.

Освітній процес у вищій школі здійснюється через конкретні форми його організації, реалізація яких сприяє оволодінню науковою інформацією, формуванню науково-дослідних, виховних і педагогічних умінь і навичок, а також становленню особистості майбутнього професіонала. На думку М. Фіцула, форма організації навчання обмежена жорсткими рамками конструкції окремої ланки або поєднання ланок освітнього процесу. Вона включає управління викладачем навчально-пізнавальною роботою студентів над певним змістом навчального матеріалу, зафіксованого у відповідних джерелах знань, з використанням сукупності методів, прийомів, засобів навчання та форм навчальної роботи [15]. Як вважає А. Лукавцева, форма в освітньому процесі – це не тільки вираження порядку організаційної та методичної

структури навчання, але й система, що обґрунтовано представляє зміст навчання з багатьма елементами-складниками [10]. Провідна роль змісту вищої освіти розкривається відповідно до рівня навчання. Оптимальний зв'язок форми й змісту навчання визначають раціональна організація та методика навчання [14].

Натепер вища школа має велику різноманітність організаційних форм освітнього процесу, а саме лекції, семінарські заняття, лабораторні роботи, практикуми, курсові й дипломні роботи (випускні кваліфікаційні роботи, роботи-проєкти), консультації, індивідуальні заняття, виробничу практику, колоквиуми. Протягом всієї історії вищої школи – з моменту зародження до наших днів – провідною організаційною формою навчання у вузі є лекція [12]. На думку О. Локота, мета лекції полягає в тому, щоб дати систематизовані основи наукових знань із дисципліни, розкрити проблематику, стан і перспективи прогресу в конкретній галузі науки й техніки, сконцентрувати увагу на найскладніших вузлових питаннях [9].

Процес навчання у вищій школі передбачає практичні заняття. Головна функція практичних занять – організація та проведення відпрацювання навчального матеріалу й формування в студентів умінь і навичок щодо застосування знань на практиці, самостійного їх здобуття та поглиблення. Їх форми різноманітні: семінарські заняття, лабораторні роботи, практикуми тощо.

Семінарська форма навчання має давню історію, що виходить від давньогрецьких і римських шкіл. На думку С. Вітвицької, головна мета семінару полягає в тому, щоб забезпечити студентам можливість практичного використання теоретичних знань в умовах, що моделюють форми діяльності наукових працівників, предметний і соціальний контексти цієї діяльності [5].

Лабораторні роботи інтегрують теоретико-методологічні знання та практичні вміння та навички студентів в єдиному процесі навчально-дослідного характеру. Мета лабораторних занять – практичне освоєння студентами науково-теоретичних положень досліджуваного предмета, оволодіння новітньою технікою експериментування у відповідній галузі науки, перетворення отриманих знань в засіб для вирішення навчально-дослідних, а потім реальних експериментальних і практичних завдань – встановлення зв'язку теорії з практикою.

Педагогічна форма навчання «практикум» обслуговує прикладну сторону професійного навчання, сприяє формуванню та оснащенню майбутнього фахівця системою необхідних професійних умінь. Практикум виконує функцію поглиблення знань, становлення умінь і навичок, сприяє вирішенню завдань корекції отриманих теоретичних знань, а також стимулює пізнавальну діяльність студентів.

Основний зміст розробки проєктів, які називаються курсовими та дипломними – поглиблення загальнопрофесійної підготовки студентів у процесі самостійного творчого застосування отриманих ними знань для практичних завдань, оцінка рівня професійної кваліфікації майбутнього фахівця.

Консультація – форма навчального заняття, в процесі якого студент отримує відповіді від викладача на конкретні запитання або пояснення по відповідним теоретичним положенням або аспектам їх практичного застосування. Отже, індивідуальні заняття проводяться з окремими студентами з метою підвищення рівня їх підготовки й розвитку індивідуальних творчих здібностей [11].

Кожна з форм організації освітнього процесу у вузі виконує певну роль, займає своє місце в професійній підготовці майбутніх фахівців і науково-педагогічних кадрів.

Висновки і пропозиції. Таким чином, освітньо-виховний процес у вищому навчальному закладі, всі його складові компоненти ведуть до внутрішніх змін особистості студента як майбутнього фахівця: освіченості, вихованості; інтелектуального, морального, емоційного розвитку, підвищення професіоналізму. Водночас залучення студентської молоді до науково-дослідної діяльності є пріоритетним напрямком системи освіти. Науково-дослідна діяльність студентів поряд із навчальною та виховною роботою грає велику роль у процесі професійної освіти. Наукова робота студента є продовженням і поглибленням навчального процесу. Тільки студент, який володіє теоретичними знаннями, практичним досвідом і здатністю до творчого пошуку може вважати себе підготовленим до вступу в аспірантуру й не сумніватися в результативності та ефективності свого навчання. **Перспективними для подальшого наукового пошуку** є визначення значення викладачів для формування спрямованості на успішну професійну діяльність студентів.

Список використаної літератури:

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогіка и психология высшей школы : учебное пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. С. 96.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : методическое пособие. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.
3. Вища освіта в Україні : навчальний посібник / В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степко та ін. Київ, 2005. 327 с.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
5. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи : навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів

- магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 396 с.
6. Закон України «Про вищу освіту». *Освіта в Україні. Нормативна база*. 2-е вид. Київ, 2006. С. 40–92.
 7. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Знання, 2005. 486 с.
 8. Лекції з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / за ред. В.І. Лозової. Харків : «ОВС», 2006. 496 с.
 9. Локота О.В., Давтян М.Г. Самостоятельная работа студентов : методические рекомендации. Ростов-на-Дону : СКАГС, 2010.
 10. Луковцева А.К. Психология и педагогика : курс лекций. Москва : КДУ, 2008. С. 9.
 11. Маханькова Н.В. Самостоятельная работа как педагогическое средство организации и управления учебно-творческой деятельностью студентов. *Самостоятельная работа студентов : модели, опыт, технологии* / под ред. М.Г. Савельевой. Ижевск : «Удмуртский университет», 2009. С. 177.
 12. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / за ред. З.Н. Курлянд. Київ : Знання, 2005. 399 с.
 13. Технологии обучения студентов в ВУЗе : учебное пособие для студентов магистратуры / под ред. Г.П. Сеницыной. Омск, 2002. С. 65.
 14. Технологии обучения студентов в ВУЗе : учебное пособие для студентов магистратуры / под ред. Г.П. Сеницыной. Омск, 2002. С. 68.
 15. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : «Академвидав», 2006. 352 с.

Slukhenska R., Medvid A., Pervukhina S., Erokhova A. Theoretical foundations of the educational process in higher school

The concept of pedagogical technology is strongly incorporated into the pedagogical lexicon, and the effectiveness of the didactic process depends on its choice. The introduction of pedagogical technologies into the practice of the education system is required to streamline the educational process and to set clear goals and to determine ways to achieve them, that is, to manage the learning process. The article deals with theoretical understanding of pedagogical model of higher educational institutions of Ukraine. The educational process in higher education is realized through specific forms of its organization, the realization of which contributes to the acquisition of scientific information, the formation of research, educational and pedagogical skills, as well as the formation of the personality of the future professional. The training of a specialist in higher education involves education, vocational education and training. As a result of the pedagogical process functioning in the university as a system in general, the professional knowledge, skills and skills of the future specialist and readiness for professional activity. Constructing the pedagogical process in the HEI involves the identification and implementation of its main stages. Each of the forms of organization of the educational process in the university fulfils a certain role.

The purpose of the article is to cover the theoretical foundations of the modern educational process in higher educational establishments of Ukraine; characterization of the main components and educational elements that contribute to the holistic preparation of the future specialist. educational process in a higher education institution, all its constituent components lead to internal changes of the student's personality as a future specialist: education, upbringing; intellectual, moral, emotional development; increasing professionalism. At the same time, engaging student youth in research is a priority in the education system. Students' research activities, along with educational and educational work, play a large role in the process of vocational education.

Key words: *pedagogy, educational process, pedagogical technologies, educational work, research work.*

УДК 378.146

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.24>**С. І. Статсьєв**кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри фізичної реабілітації та здоров'я людини
Класичного приватного університету**Г. В. Тарасова**магістрантка кафедри фізичної реабілітації та здоров'я людини
Класичного приватного університету

КОМПЛЕКСНІ НЕМЕДИКАМЕНТОЗНІ ВІДНОВЛЕННЯ ФУНКЦІЙ У ПАЦІЄНТІВ ІЗ МІАЛГІЄЮ ШІЙ

Розглянуто основні аспекти комплексного немедикаментозного відновлення функцій у пацієнтів із міалгією ший в умовах студії масажу «Луунг». Визначено, що вертеброгенні захворювання м'язової системи є однією з основних причин тимчасової, а іноді й стійкої втрати працездатності. Майже 90% людей за своє життя страждало від шийних, грудних або поперекових болів, пов'язаних зі змінами в опорно-руховому апараті. Актуальність цієї проблеми залишається високою протягом багатьох десятиліть. Додаткове використання комплексних немедикаментозних впливів на пацієнтах із міалгічним синдромом ший у віці 30–40 років приводить до найшвидшого та якісного результату лікувального процесу, ніж використання стандартних програм оздоровлення в умовах студії масажу «Луунг».

Про біль у шийному відділі найчастіше повідомляється пацієнтами. Це пов'язано з великою рухливістю шийного відділу хребта в поєднанні з дією на нього досить високих навантажень. Крім того, міжхребцеві диски й м'язи в цьому відділі набагато тонші, ніж в інших відділах, і через це мають легкість травмування. Слід також зазначити, що шия як анатомічна область тіла включає велику кількість компактно розташованих органів, взаємозв'язок яких зі спинним мозком іноді дуже складний [3]. Однак незалежно від місця виникнення біль має ті самі причини й механізми розвитку. Серед основних причин вертеброгенного больового синдрому розрізняють такі патологічні стани хребта й відповідні види болю: хвороби шийки матки, міофасціальний больовий синдром, міозит, міофіброз, остеохондроз.

Для хребта характерні запальні захворювання та різні деформації. Таке захворювання, як анкілозуючий спондилоартрит, або хвороба Бехтерева (запалення всіх суглобів хребта й відкладення солей у навколишніх хребетних зв'язках), призводить до різкого обмеження рухливості хребта. При ревматоїдному артриті хребта в запальний процес втягується переважно шийний відділ, в якому вражаються два верхні хребці. Псоріатичний артрит виникає у хворих на псоріаз. При цьому захворюванні буває несиметричне запалення суглобів, а псоріаз, як відомо, це шкірне захворювання. Причини переходу шкірного захворювання на суглоби не встановлені.

Ключові слова: пацієнти, міалгія ший, відновлення, фізична терапія.

Постановка проблеми. Проблема больового синдрому, пов'язаного з ураженням м'язів і фасцій і званого міофасціальним, досить доречна. Оскільки м'язовий біль не є визначеною нозологічною формою, він привертає увагу не тільки неврологів, але і вертебологів, ревматологів і лікарів інших спеціальностей [1]. Це пов'язано, насамперед, з частотою виникнення хронічного больового синдрому, що призводить до тривалої втрати працездатності в осіб молодого віку.

Так, за оцінкою більшості авторів, які проводили епідеміологічні дослідження, поширеність м'язового болю в спині й кінцівках серед населення становить до 64%. Водночас у більшості цих досліджень особи старше 65 років становили не більше 7–18%. Поширеність болю скелетно-м'язового походження досягає найбільшої величини в середньому віці й зменшується в наступні роки. Так, за даними досліджень пацієнти від 30 до

59 років становлять 75% всіх хворих з такою патологією. М'язовий біль відзначається у 36,9% чоловіків і 64,7% жінок у віці від 30 до 60 років [2].

Крім поширеності м'язово-скелетного болю медичною та соціальною проблемою є значна втрата працездатності й велика вартість лікування пацієнтів. Так, у Великобританії внаслідок болю в спині було загублено 90 млн робочих днів, що поступалося тільки втратам при захворюваннях органів дихання і кровообігу. В Україні немає даних про економічні витрати на лікування такої категорії пацієнтів. Але, наприклад, у Сполучених Штатах Америки (далі – США) щорічна сума, яку витрачають на терапію міофасціальної больової дисфункції, складає 1 млрд дол. [3].

Вертеброгенні захворювання м'язової системи є однією з основних причин тимчасової, а іноді й стійкої втрати працездатності. Майже 90% людей за своє життя страждали від шийних,

грудних або поперекових болів, пов'язаних зі змінами в опорно-руховому апараті. Актуальність цієї проблеми залишається високою протягом багатьох десятиліть [4].

Скарга на біль у шийному відділі найбільш часто пред'являється хворими. Зумовлено це великою рухливістю шийного відділу хребта в поєднанні з дією досить великих навантажень на нього. До того ж міжхребцеві диски й м'язи в даному відділі набагато тонші, ніж в інших відділах, чим і зумовлена легкість їх травматизму. Слід також відзначити той факт, що шия як анатомічна область тіла містить велику безліч компактно розташованих органів, взаємини яких з хребетним стовпом іноді дуже складні. Однак незалежно від місця виникнення біль має одні й ті ж причини й механізми розвитку. Серед основних причин вертеброгенного больового синдрому виділяють наступні патологічні стани хребетного стовпа й відповідно їм види болю: цервікалгія, міофасціальний больовий синдром, міозит, міофіброз, остеохондроз та інші.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За матеріалами 8-го Всесвітнього конгресу, присвяченого болю (Ванкувер, 1996 рік), біль у спині є другою за частотою причиною звернення до лікаря після респіраторних захворювань та третьою за частотою причиною госпіталізації. Проблеми міофасціального больового синдрому був присвячений також Міжнародний конгрес з м'язово-скелетних болів, що пройшов у 1995 р. в Сан-Антоніо (США), на якому підкреслювалося, що міофасціальний больовий синдром був виявлений у 100% випадків при обстеженні хворих із неясним болем в області тазу, які не страждають будь-якою патологією органів таза. У 2/3 пацієнтів з больовими синдромами в області тулуба й кінцівок виявляється міофасціальна дисфункція [5].

Мета дослідження – розробити комплексні безмедикаментозні засоби для пацієнтів 30–40 років із міалгічним синдромом шиї в умовах студії масажу «Луунг».

На основі мети ми поставили наступні завдання:

1. Проаналізувати літературні джерела, обрати найбільш ефективні засоби комплексного впливу на міалгічний синдром шиї.

2. Випробувати ефективність комплексних безмедикаментозних засобів на пацієнтах з міалгічним синдромом шиї у віці 30–40 років.

3. Запропонувати найбільш ефективні комплексні безмедикаментозні засоби для пацієнтів з міалгічним синдромом шиї у віці 30–40 років в умовах студії масажу «Луунг».

Виклад основного матеріалу. На початку застосування запропонованих реабілітаційних програм у контрольній (далі – КГ) та основній групі (далі – ОГ) пацієнтам пропонувалось пройти первинне обстеження амплітуди руху шиї та тестування болю.

Як бачимо на табл. 1, показники згинання шиї впереду КГ складають $9,1 \pm 0,371$, а в ОГ $9,4 \pm 0,327$; показники повороту шиї вправо в КГ $17,2 \pm 0,405$, а в ОГ $16,94 \pm 0,365$; повороту шиї вліво в пацієнтів КГ $17,04 \pm 0,319$, а в ОГ $17,32 \pm 0,211$. Показники нахилу шиї вправо в КГ $16,25 \pm 0,257$, а в ОГ $16,35 \pm 0,232$; нахил шиї вліво в КГ $16,07 \pm 0,191$, в ОГ $16,00 \pm 0,203$. Це показує, що сильний біль спричиняє людям незручності у вигляді порушень руху в шийному відділі хребта.

Результати обстежень пацієнтів контрольної та основної групи на початку дослідження представлені у табл. 1.

Як бачимо, критерії болю в представників КГ й ОГ теж збільшені: за шкалою болю в представників КГ показники складають $8,00 \pm 0,351$, а в ОГ $7,9 \pm 0,399$; за результатами тестування в КГ $18,00 \pm 0,629$, а в ОГ $17,60 \pm 0,757$. Людей турбує сильний біль не тільки на момент дослідження, а й в процесі життя та побуту. Аналізуючи описані показники, ми можемо дійти висновку про однаковість первинних показників як у пацієнтів контрольної, так і в пацієнтів основної груп.

Після запропонованої реабілітаційної програми було зібрано вторинні показники. Порівняння досліджень до та після фізичної реабілітації пацієнтів контрольної групи зведені до табл. 2.

Як бачимо, протягом запропонованої фізичної реабілітації в пацієнтів КГ відбулися значні зміни в якості їх життя. За показником згинання шиї вперед зміни склали 70,66%, з $9,1 \pm 0,371$ см до

Таблиця 1

Результати первинного обстеження пацієнтів до застосування засобів фізичної реабілітації

Тест	КГ (M ± m)	ОГ (M ± m)	t	P
Згинання в шийному відділі хребта, см	$9,1 \pm 0,371$	$9,4 \pm 0,327$	0,606	>0,05
Поворот вправо в шийному відділі хребта, см	$17,2 \pm 0,405$	$16,94 \pm 0,365$	0,330	>0,05
Поворот вліво в шийному відділі хребта, см	$17,04 \pm 0,319$	$17,32 \pm 0,211$	0,732	>0,05
Нахил вправо в шийному відділі хребта, см	$16,25 \pm 0,257$	$16,35 \pm 0,232$	0,289	>0,05
Нахил вліво в шийному відділі хребта, см	$16,07 \pm 0,191$	$16,00 \pm 0,203$	0,244	>0,05
Біль за шкалою, бали	$8,00 \pm 0,351$	$7,9 \pm 0,399$	0,188	>0,05
Результати анкетування, бали	$18,00 \pm 0,629$	$17,60 \pm 0,757$	0,407	>0,05

2,67 ± 0,444 см. За показником повороту голови вправо зміни відбулися з 17,2 ± 0,405 см до 7,31 ± 0,964 см, що вказує на покращення в 57,5%. За показником повороту голови вліво зміни були з 17,04 ± 0,319 см до 7,24 ± 0,963 см, що склало покращення на 57,51%.

Також покращився й показник нахилу голови: вправо з 16,25 ± 0,257 см до 4,20 ± 0,627 см і покращення на 74,15%; вліво з 16,07 ± 0,191 см до 4,59 ± 0,652 см, тобто покращення на 71,43%.

За показниками шкали болю теж відбулися значні покращення з 8,00 ± 0,351 балу до 2,00 ± 0,395 балу, тобто на 75% менше. За тестуванням болю в динаміці покращення становило 88,89% з 18,00 ± 0,629 балу до 2,00 ± 0,661 балу.

У пацієнтів ОГ теж відбулись покращення за всіма показниками (табл. 3): згинання у шийному відділі покращилось на 80,64% з 9,4 ± 0,327 см до 1,82 ± 0,533 см; повороти шиї направо збільшилися з 16,94 ± 0,365 см до 5,69 ± 0,857 см, зміна в 66,41%; поворот шиї вліво з 17,32 ± 0,211 см покращився до 5,61 ± 0,836 см, тобто на 67,6%; нахил голови вправо змінився з 16,35 ± 0,232 см на 3,84 ± 0,619 см та на 76,51% краще; нахил голови вліво змінився з 16,00 ± 0,203 см до 3,61 ± 0,567 см, що становить 77,44% покращення. За показниками болю в пацієнтів ОГ відбулися теж значні покращення як за шкальною систе-

мою, так і за тестуванням. У багатьох біль зовсім пройшла, тому показники за шкалою змінилися з 7,9 ± 0,399 балу до 1,0 ± 0,375 балу, що склало 87,34% покращень. За тестуванням, у динаміці життя та побуту представників основної групи біль теж не хвилювала, тому зміни відбулися на 94,94% з 17,60 ± 0,757 балу до 0,89 ± 0,526 балу.

У представників КГ ми бачимо значне покращення руху й велике зниження болю в наслідок запропонованих їм реабілітаційних засобів.

Порівнюючи кінцеві показники (табл. 4) представників контрольної та основної груп, ми бачимо, що в ОГ данні краще ніж у КГ. За показниками згинання шиї в КГ 2,67 ± 0,444 см, а в ОГ 1,82 ± 0,533 см; за показником повороту шиї вправо в КГ 7,31 ± 0,964 см, а в ОГ 5,69 ± 0,857 см; за показником повороту шиї вліво в КГ 7,24 ± 0,963 см, а в ОГ 5,61 ± 0,836 см; за показником нахилу шиї вправо в КГ 4,20 ± 0,627 см, а в ОГ 3,84 ± 0,619 см; за показником нахилу шиї вліво в КГ 4,59 ± 0,652 см, а в ОГ 3,61 ± 0,567 см.

Висновки і пропозиції. Таким чином, реабілітаційні заходи, запропоновані представникам основної групи, значно ефективніші, ніж запропоновані контрольній групі. У пацієнтів основної групи значно швидше та якісніше пройшов біль, а показники рухових тестів довели, що рух відновився до здорового, а в деяких випадках навіть

Таблиця 2

Порівняння даних досліджень, проведених до й після застосування засобів фізичної реабілітації в контрольній групі

Тест	Первинні показники (M ± m)	Вторинні показники (M ± m)	Відсоток зміни, %
Згинання в шийному відділі хребта, см	9,1 ± 0,371	2,67 ± 0,444	70,66
Поворот вправо в шийному відділі хребта, см	17,2 ± 0,405	7,31 ± 0,964	57,5
Поворот вліво в шийному відділі хребта, см	17,04 ± 0,319	7,24 ± 0,963	57,51
Нахил вправо в шийному відділі хребта, см	16,25 ± 0,257	4,20 ± 0,627	74,15
Нахил вліво в шийному відділі хребта, см	16,07 ± 0,191	4,59 ± 0,652	71,43
Біль за шкалою, бали	8,00 ± 0,351	2,00 ± 0,395	75
Результати анкетування, бали	18,00 ± 0,629	2,00 ± 0,661	88,89

Таблиця 3

Порівняння даних досліджень, проведених до й після застосування засобів фізичної реабілітації в основній групі

Тест	Первинні показники (M ± m)	Вторинні показники (M ± m)	Відсоток зміни, %
Згинання в шийному відділі хребта, см	9,4 ± 0,327	1,82 ± 0,533	80,64
Поворот вправо в шийному відділі хребта, см	16,94 ± 0,365	5,69 ± 0,857	66,41
Поворот вліво в шийному відділі хребта, см	17,32 ± 0,211	5,61 ± 0,836	67,6
Нахил вправо в шийному відділі хребта, см	16,35 ± 0,232	3,84 ± 0,619	76,51
Нахил вліво в шийному відділі хребта, см	16,00 ± 0,203	3,61 ± 0,567	77,44
Біль за шкалою, бали	7,9 ± 0,399	1,0 ± 0,375	87,34
Результати анкетування, бали	17,60 ± 0,757	0,89 ± 0,526	94,94

Таблиця 4

Порівняння вторинних показників дослідження в контрольній та основній групі

Тест	КГ (M ± m)	ОГ (M ± m)	t	P
Згинання в шийному відділі хребта, см	2,67 ± 0,444	1,82 ± 0,533	1,218	>0,05
Поворот вправо в шийному відділі хребта, см	7,31 ± 0,964	5,69 ± 0,857	1,258	>0,05
Поворот вліво в шийному відділі хребта, см	7,24 ± 0,963	5,61 ± 0,836	1,280	>0,05
Нахил вправо в шийному відділі хребта, см	4,20 ± 0,627	3,84 ± 0,619	0,403	>0,05
Нахил вліво в шийному відділі хребта, см	4,59 ± 0,652	3,61 ± 0,567	1,131	>0,05
Біль за шкалою, бали	2,00 ± 0,395	1,0 ± 0,375	1,835	>0,05
Результати анкетування, бали	2,00 ± 0,661	0,89 ± 0,526	1,315	>0,05

покращився. Суттєве покращення діагностичних показників у пацієнтів із міалгічним синдромом шиї дозволяють визначити, що ефективність використання комплексних безмедикаментозних впливів значно підвищує результативність лікувального процесу в комплексному лікуванні.

Список використаної літератури:

1. Авершин В.А., Олейников Б.В., Пилькевич Р.П. Опыт лечения миофасциального болевого синдрома квадратной мышцы в условиях санатория. *Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры*. 2009. № 4. С. 44–45.
2. Бахтадзе М.А., Владимірова В.П., Сидорская Н.В., Плотников В.Г. Компрессия позвоночной артерии : достаточное условие для развития клинических симптомов вертебро-базиллярной недостаточности или заднего шейного симпатического синдрома. *Мануальная терапия*. 2006. № 3. С. 32–38.
3. Васичкин В.И. Все о массаже. Москва : АСТ-Пресс-Книга, 2004. 368 с.
4. Bykov D.V. The art of movements without pain, or the formation of optimal static and dynamic stereotype in the treatment and prevention of back pain. *Manual therapy*. 2004. Vol. 1 (10). P. 56–59.
5. Shitikov T.A. Classification of posture disorders and scoliotic deformities in practice in the practice of manual therapy. *Manual therapy*. 2018. Vol. 3 (31). P. 37–45.

Statiev S., Tarasova H. Complex non-medicinal restoration of functions in patients with neck myalgia

The main aspects of the comprehensive non-medicinal restoration of functions in patients with neck myalgia in the conditions of the massage studio "Luung" are considered. It is determined that vertebrogenic diseases of the muscular system is one of the main causes of temporary, and sometimes permanent disability. Nearly 90% of people in their lives suffered from cervical, chest, or lower back pain associated with changes in the musculoskeletal system. The relevance of this problem remains high for many decades. The additional use of complex drug-free effects on patients with myalgic neck syndrome aged 30-40 years leads to a faster and better result of the treatment process than the use of standard recovery programs in the conditions of the "Luung" massage studio.

Cervical pain is most commonly reported by patients. This is due to the great mobility of the cervical spine in combination with the action of quite high loads on it. In addition, the intervertebral discs and muscles in this department are much thinner than in other departments, because of the ease of their injury. It should also be noted that the neck as an anatomical region of the body includes a large number of compactly located organs, the relationship of which with the spinal column is sometimes very complex [3]. However, regardless of the place of origin, the pain has the same causes and mechanisms of development. Among the main causes of vertebrogenic pain syndrome are the following pathological conditions of the spine and corresponding types of pain: cervical disease, myofascial pain syndrome, myositis, myofibrosis, osteochondrosis.

The spine is characterized by inflammatory diseases and various deformities. Diseases such as ankylosing spondylitis, or Bekhterev's disease (inflammation of all joints of the spine and the deposition of salts in the surrounding vertebral ligaments), lead to a sharp limitation of the mobility of the spine. In rheumatoid arthritis of the spine, the cervical region, which affects the two upper vertebrae, is involved mainly in the inflammatory process. Psoriatic arthritis occurs in patients with psoriasis. This disease is asymmetrical joint inflammation, and psoriasis is known to be a skin disease. The reasons for the transition of skin disease to the joints have not been established.

Key words: patients, neck myalgia, recovery, physical therapy.

УДК 378.091:613.8

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.25>

А. В. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

Ю. А. Гришко

доцент кафедри фізичного виховання
Запорізького національного університету

А. В. Соболев

аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

МЕТОДИ АКТУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ АКТИВНОСТІ В ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩІ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ В ХОДІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

У статті представлено теоретичні засади й практичні рекомендації щодо способів актуалізації професійної активності в інтернет-середовищі фахівців з фізичного виховання та спорту в ході підвищення кваліфікації.

Показані об'єктивні труднощі в їх застосуванні з причини відсутності зручної теоретико-методичної інформаційної підтримки викладачів, вчителів, вихователів, організаторів дитячого спорту, яка б дала змогу швидко засвоїти елементарні навички професійної роботи в синхронних (ZOOM, Skype, Viber тощо) та асинхронних комунікаційних і навчальних платформах (Moodle, Prometheus, Google Classroom тощо).

Доведено, що через глибокі розбіжності в реальному бутті пересічного фахівця з фізичного виховання та спорту ідея дистанційного викладання та консультування поступово стає своєрідним викликом, цілком слушно пов'язаним з особливостями інформаційно побудованого суспільного устрою, в якому роль Інтернет-середовища поступово збільшується, набуваючи об'єктивно-перспективного характеру.

З цих причин створення персонального інформаційно-консультативного й навчального середовища дедалі більше стає важливим фактором професійної компетентності фахівців із фізичної культури та спорту.

Проаналізовано наявний досвід і практику оптимізації професійної кар'єри фахівців під час підвищення їх кваліфікації в Класичному приватному університеті, який показав перспективність культивування підприємницьких ціннісних установок та експансію майстрів спортивно-фізкультурної справи в Інтернет-середовищі.

Наведено варіанти конкретних методик і прийомів актуалізації професійної активності під час навчання на курсах підвищення кваліфікації, що мали значний катарсичний ефект і пропонуються до вжитку в масовій практиці.

Ключові слова: фахівець, фізична культура, спорт, тренер, викладач, вчитель, курси підвищення кваліфікації, методи фасилітації, Інтернет-середовище, онлайн-консультування.

Постановка проблеми. Останні події у світі й Україні (COVID-19), що стали несподіваною причиною «дистанційної активності» більшості фахівців із фізичного виховання та спорту, які знаходяться в стані самоізоляції або суттєвих обмежень безпосереднього спілкування, показали великий інтерес і дедалі вищу практичну значущість використання індивідуальних засобів інформаційно-комунікаційного характеру (далі – ІКТ). Об'єктивна потреба в їх застосуванні під час вимушеного перебування поза зоною звичних організаційно-пе-

дагогічних умов свого функціонування виявила великі труднощі, з якими зіткнулися колективи закладів вищої, загальної, середньої та професійно-технічної освіти у процесі численних спроб оптимізації своєї спортивно-фізкультурної та педагогічної діяльності. Більшість з них мали очевидні й прості причини, пов'язані з відсутністю швидкої та зручної теоретико-методичної інформаційної підтримки викладачів, вчителів, вихователів, організаторів дитячого спорту, яка б дала змогу швидко засвоїти елементарні навички професійної роботи

в синхронних (ZOOM, Skype, Viber тощо) та асинхронних комунікаційних і навчальних платформах (Moodle, Prometheus, Google Classroom тощо).

У силу глибоких розбіжностей у реальному бутті пересічного фахівця з фізичного виховання та спорту ідея дистанційного викладання та консультування поступово стає своєрідним викликом, цілком слушно пов'язаним з особливостями інформаційно побудованого суспільного устрою, в якому роль Internet-середовища збільшується, набуваючи об'єктивно-перспективного характеру. З цих причин створення персонального інформаційно-консультативного та навчального середовища дедалі більше стає важливим фактором професійної компетентності фахівців із фізичної культури й спорту.

Метою статті є викладення результатів теоретичного пошуку й емпіричного досвіду фасилітації інформаційно-консультативної присутності фахівців із фізичної культури під час підвищення їх кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Попре поступове формування нового покоління фахівців сфери фізичного виховання та спорту, здатних відродити в тривалій особистісно зорієнтованій взаємодії загальнолюдські стандарти гармонійного всебічного розвитку дітей і молоді в умовах інформаційного суспільства, зрозуміло, що діючи фахівці (тренери-викладачі, вихователі, організатори дитячого й студентського спорту, вчителі загальноосвітніх шкіл) залишаться присутніми в освітньому «бізнесі» протягом наступних десятиліть і, скоріш за все, будуть домінувати.

Яким же чином можна підтримати їх прагнення під час процедури підвищення кваліфікації до самовдосконалення за допомогою нових «цифрових можливостей»? Чим саме стануть корифеї спортивно-фізкультурного бізнесу корисними майбутнім поколінням через більш масштабну присутність в Інтернет-середовищі?

Аналізуючи наявний досвід і практику побудови професійної кар'єри фахівців під час підвищення їх кваліфікації в Класичному приватному університеті, ми впевнилися, що одним із важливих способів підживлення майстрів спортивно-фізкультурної справи є стимулювання їх присутності в Інтернет-середовищі.

Тривале й необґрунтоване ігнорування з боку держави можливостей підвищення кваліфікації фахівців у закладах вищої освіти на засадах вільного вибору навчальних програм і цільових орієнтирів, у тому числі розвиваючи й стимулюючи їх інформаційно-комунікаційну компетентність, призвели до низької суб'єктності й суттєвої залежності зазначених фахівців від місця роботи й імперативної поведінки модераторів педагогічних процесів.

Одиничні спроби вийти за рамки теперішніх традицій і створити персональні «Start-up», які

б стали основою для розвитку кар'єри, зустрічають лише як виняток із правила. На фоні соціально-політичних та економічних негараздів професії вчителя, викладача або тренера з виду спорту поступово набувають іміджу «другосортності», а їх професійна підготовка стає технологією «виробництва фахівців у кращих традиціях репродуктивно-підтримувальної освіти» [2].

У наукових розробках українських авторів детерміновано інтенсивний пошук перспективних новацій у сфері вищої фізкультурної освіти, які б дозволили подолати зазначений недолік. У них закладено основу для боротьби з наявним порушенням балансу освітньо-професійних програм підготовки, наскрізь регламентованих і безособових моделей педагогічного процесу, в яких персональна професійна самореалізація не є предметом обговорення.

З різних поглядів і наукових траєкторій дослідники цілком обґрунтовано визнають великі перспективи покращення «дистанційного» професіоналізму фахівців сфери фізичного виховання та спорту, але їх локальність і сфокусованість на окремих аспектах (формування педагогічної майстерності, техніки, культури, компетентності, готовності до здійснення особливо важливої діяльності тощо) дозволяє продемонструвати лише локальні успіхи в авторських педагогічних експериментах і порушити постановку актуально-перспективної наукової та емпіричної проблеми – стимулювання фахівців із фізичного виховання та спорту до активної «присутності» в Інтернет-середовищі, розробки персональних консультативних та інформаційних платформ та ресурсів.

Слід зазначити, що значний внесок у розвиток теорії інформатизації професійної підготовки майбутніх фахівців, які навчаються у вищих навчальних закладах фізкультурного профілю, зробив Р.В. Клопов. Зокрема він виділив такі принципи дистанційного навчання або так званої «відкритої» освіти для фахівців із фізичної культури та спорту:

– «інтерактивності», який зображує закономірність контактів не тільки студентів із викладачами, опосередкованих засобами новітніх інформаційних технологій, а й студентів між собою;

– стартових знань. Для ефективного навчання з використанням відкритої освіти із застосуванням новітніх інформаційних технологій необхідні певні стартові знання та апаратно-технічне забезпечення. Наприклад, під час навчання з використанням дистанційних технологій потрібно не тільки мати комп'ютер з виходом в Інтернет, а й володіти мінімальними навичками роботи в мережі. Тому для ефективного навчання необхідна попередня підготовка;

– забезпечення відкритості й гнучкості навчання. Визначається лояльністю до обмежень за віком і початковим рівнем знань [4, с. 228].

Отже, зазначені принципи дійсно можуть стати відправною точкою для побудови системи підвищення кваліфікації наявних професіоналів у сфері фізичної культури й спорту, засвоєння ними «цифрових» компетентностей як потенційної енергії для розширення підприємницьких можливостей. Враховуючи капіталістично зорієнтований суспільний уклад сучасної України, така екстраполяція значно підсилила б потенції дієвих професіоналів, покращила б їхній імідж, дала б змогу структурувати набуті знання за фахом і, завдяки зворотному зв'язку з ними в умовах підвищеної професійної автономії, поповнювати їх у системний спосіб разом зі споживачами.

По суті, йдеться про певні зміни в підходах і ставленнях до власної професійної кар'єри, акценти якої пропонується змістити в бік вільнішого виявлення власної природи в підприємницькому варіанті. У цьому сенсі за останні десятиріччя серед професіоналів у сфері фізичного виховання та спорту дедалі більше з'являються особи, яких фактично можна назвати «самозайнятими». Вони здійснюють свою фахову діяльність поза офіційним працевлаштуванням в організаціях та установах спортивно-фізкультурної сфери, хоча мають із ними партнерські відносини, самостійно сплачують податки тощо.

З оглядом на це значний інтерес складають праці, в яких викладається підприємницький контекст професії тренера, викладача або вчителя фізичної культури й спортивного менеджера. Так, в роботі О.І. Верітова здійснена постановка проблеми розвитку підприємницької культури в майбутніх фахівців із фізичного виховання. Автор стверджує, що інтенсивний розвиток ринку спортивно-фізкультурних послуг, який спостерігається нині в цивілізованих країнах світу, відкриває нові можливості для професійної самореалізації майбутніх і наявних фахівців сфери фізичної культури й спорту й ставить на порядок денний питання про способи підтримки такої позитивної тенденції, один з яких – формування нового покоління суб'єктів високомаржинального, креативного, корисного й гуманістично спрямованого бізнесу в умовах вищої школи, де відбувається здобуття їхньої освіти й закладаються необхідні ціннісні установки, компетентності й особисті амбіції [3, с. 79].

О.І. Верітов констатує, що класична професійна освіта майбутніх бакалаврів в Україні за спеціальністю 017 «Фізична культура й спорт», на жаль, демонструє в цьому питанні певне відставання від кращих світових зразків педагогічного процесу в названій галузі, маючи при цьому великі потенції та багату природу [3, с. 79]. Підсумовуючи свої роздуми щодо актуальності проблеми, автор робить висновок, що підприємницька культура як феномен наукового вивчення ще не стала предме-

том сконцентованого розгляду фахівців у сфері теорії та методики професійної освіти бакалаврів зі спеціальності 017 «Фізкультура й спорт» як освітня мета, а суттєвим недоліком теперішньої практики професійної освіти є відсутність сформованого досвіду успішних підприємницьких або навіть квазіпідприємницьких дій у ході навчання та контекстного стажування студентів факультетів фізичного виховання [3, с. 79].

Перспективною ідеєю, що використана під час проведення курсів підвищення кваліфікації фахівців із фізичної культури й спорту, стала пропозиція А.В. Соболя [1], яка стосується проблеми створення та використання інформаційно-консультативного середовища в професії психолога. Дійсно, в якомусь сенсі фахівець із фізичного виховання, що працює в дистанційному варіанті, виступає в ролі особи, яка підтримує та здійснює фасилітацію до занять, мотивує та надихає власним прикладом опосередковано або прямо через синхронні типи комунікацій.

Дослідник наголошує, що сучасне суспільство, поступово набуваючи ознак інформаційного, змінює вимоги до професійної діяльності багатьох фахівців у системі «Людина – людина». Одна з таких змін стосується факту масового використання ІКТ-технологій у професійному середовищі, зокрема в консультативній діяльності психологів, які розширюють таким чином діапазон можливостей кваліфікованої допомоги особам, що її потребують [1].

Автор приводить до думки, що стан розвиненості інформаційних технологій досягнув такого рівня, коли створення персонального діалогового середовища стало нормою для більшості категорій професіоналів, надаючи нові можливості для ефективної реалізації консультативних, діагностичних і підтримувальних цілей із клієнтами, що дедалі більше користуються комп'ютером і різнобічними девайсами, контактуючи з навколишнім світом [1].

Аналіз зазначених наукових праць дозволяє зробити висновок, що наявна процедура підвищення кваліфікації фахівців із фізичного виховання та спорту може значно покращитися, якщо стимулювати формування активної суб'єктної позиції слухачів курсів щодо власної кар'єри через створення персонального інформаційно-консультативного середовища.

Досить складне методологічне питання полягає в підборі форм, методів і засобів такого стимулювання. Практика підвищення кваліфікації фахівців із фізичного виховання та спорту в Класичному приватному університеті показала доцільність використання таких вправ, які певним чином дають змогу людині підбити підсумки багаторічної праці з її помилками та перемогами, збагатитися взаємними інтелектуальними й емоційними

контактами з колегами в умовах спеціально створеного рефлексивного середовища. Для цього нами використані специфічні методи стимуляції, експліковані з гештальт-терапії. Серед них є такі, що підсвідомо підтримає кожний професіонал, шукаючи варіанти й середовище для упредметнення незалучених особистісних резервів. Деякі вправи дозволяють культивувати інтелектуальну й духовну співтворчість, яка реалізується в спеціально створеній системі активаційних процедур, розвиваючи окремі аспекти професійної свідомості. Слід зазначити, що накопичені за довгі роки вчительські чи тренерські професійні «фасади» мали руйнуватися дуже делікатно, не порушуючи емоційно-оцінної складової «Я-концепції», не принижуючи гідність і авторитет кожного педагога.

Наведемо одну з вправ, яка мала значний катарсичний ефект і пропонується до вжитку в масовій практиці як засіб стимулювання персональної присутності в Інтернет-середовищі фахівців із фізичної культури й спорту.

Слухачам було запропоновано підготувати відеопрезентацію власного професійного досвіду, в якій слід зобразити свої кращі «продукти» на ринку «спортивно-фізкультурних» послуг (авторські інновації, прийоми, знахідки, досвід тощо). Для якісного занурення в цю роботу пропонувалося здійснити наступні варіанти самостійної роботи.

Варіант 1. Уявіть собі, що Ви пишете сценарій для фільму про Ваше професійне життя з двох серій. Перша серія про Ваше професійне життя в минулому, а друга – про професійне життя в майбутньому за допомогою нових цифрових пристроїв і технологій. Яким буде сюжет? Хто будуть головні герої? Врахуйте, що глядачам повинно бути цікаво. Згадайте епізоди з Вашого життя, які дійсно можуть викликати емоційну реакцію та не залишать глядача байдужим. Порівняйте першу й другу серії. До чого прийде герой у кінці серії?

Варіант 2. Дайте відповіді на такі питання:

– Якби Ви на тиждень помінялися з ким-небудь із професіоналів у сфері фізичного виховання та спорту місцями, то кого б Ви вибрали і чому?

– Ви протягом доби невидимі, на чиїх заняттях із фізичної культури й спорту Ви хотіли б бути присутніми, якби Ви цим скористалися?

– Думки яких професіоналів у сфері фізичної культури й спорту Ви хотіли б прочитати?

– Виберіть будь-яке місце або епоху, де Ви б хотіли прожити один день?

– Ви зустріли чарівника. Які три професійних бажання Ви б загадали?

Варіант 3. Візьміть чистий аркуш паперу й напишіть собі листа. Людина, яка буде його читати, це Ви, але в майбутньому. Розкажіть їй в деталях про себе. Складіть свою автобіогра-

фію, починаючи з перших проявів свідомості й до цього часу. Навчіть людину, яка буде читати Вашого листа, розуміти особливості Вашого характеру. Дайте цінні поради. Складіть заповіт наступним фахівцям із фізичного виховання та спорту, порадьте щось із власних авторських методичних напрацювань.

Варіант 4. Складіть професійний план на п'ять років. Намагайтеся охопити всі сторони свого професійного життя: здоров'я, характер, кар'єру, гроші, середовище для спілкування, відпочинку, представленість в Інтернет-середовищі. Виділіть пріоритети, основні цілі, проблеми й способи їх вирішення. Подумайте, яким стане Ваш імідж, якщо план буде виконаним? Що вже зараз можна зробити?

Варіант 5. Наше життя у свідомості зберігається як ланцюжок вчинків, дій, актів, моментів, які запам'яталися. Правду кажуть: «Життя – це не ті дні, які пройшли повз, а ті, які запам'яталися». Згадайте, які професійні події вразили або особливо запам'яталися? Що зробило Вас сильнішими чи слабшими, що змінило й сформувало Вас? Виділіть п'ять кращих і п'ять гірших професійних подій у Вашому житті.

Наведені вправи роботи з «професійно-педагогічною свідомістю» акцентують увагу педагогів на своєму внутрішньому світі, емоціях, почуттях і думках. Після їх виконання слухачі, як правило, готували якісніший відеопроduct, який далі був об'єктом обговорення, публічної рефлексії, а в окремих випадках спробами розпочати перманентну блогерську діяльність, розробляти власний сайт, розширювати можливості пропозицій своїх спортивно-фізкультурних послуг через дистанційні системи.

За нашим уявленням вплив цих вправ, зрештою, значно посилював шанси професіоналів на розширення власної присутності в Інтернет-середовищі, надав досвід співпраці з тьюторами, носіями розвинутої ІКТ-компетентності, майстрами своєї справи, що використовують інформаційно-консультативне середовище в професійних цілях.

Висновки і пропозиції. Наведені методи актуалізації професійної активності в Інтернет-середовищі фахівців із фізичного виховання та спорту не вичерпують всіх наявних версій якісної фасилітації розвитку кар'єри педагогів. Між тим вони слугують прикладом для впровадження в практику підвищення кваліфікації дієвих професіоналів добре перевірених способів самопізнання, самодослідження та самоорганізації майстрів спортивно-фізкультурного «бізнесу», актуалізують ставлення до справи як до місії свого життя, підносять роль і демонструють можливості Інтернет-середовища як інструменту комунікацій зі світом.

Включення наведених вправ як необхідного етапу якісного підвищення кваліфікації вчителів, інструкторів, тренерів тощо дало змогу впевнитися в доцільності ідеї про необхідність створення персональних освітньо-консультаційних платформ і середовищ на базі теперішніх вільно розповсюджувальних оболонок і систем комунікацій (ZOOM, Skype, Viber, Moodle, Prometheus, Google Classroom тощо).

Список використаної літератури:

1. Соболев А.В. Постановка проблеми підготовки майбутніх психологів до застосування інформаційно-консультаційного середовища у професійній діяльності. *Теорія і практика управління соціальними системами* : щоквартальний науково-практичний журнал. Харків : НТУ «ХПІ», 2016. № 2. С. 158–167.
2. Перспективні концепти оновлення професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту / А.В. Сущенко, А.В. Сватъєв, В.М. Папуча, В.М. Мазін ; за загальн. ред. А.В. Сущенка. Запоріжжя : Видавництво ЗНУ, 2014. 333 с.
3. Верітов О.І. Постановка проблеми формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності в підприємницькому форматі. *Вісник Запорізького національного університету* : збірник наукових праць. Педагогічні науки. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2019. № 2 (33). С. 78–81.
4. Клопов Р.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій : теорія і практика : монографія / за ред. С.О. Сисоєвої – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2010. 384 с.

Sushchenko A., Grishko J., Sobol A. Methods of updating professional activity of physical education and sports professionals in the internet environment as a part of qualification program

The article presents theoretical foundations and practical recommendations on ways of updating professional activity of specialists in physical education and sports in the Internet environment during the course of advanced training.

The article shows some objective difficulties in their application due to the lack of fast and convenient theoretical and methodical informational support of teachers, educators and organizers of children's sports, which would allow quickly to acquire basic skills of professional work in synchronous (ZOOM, Skype, Viber, etc.) and asynchronous communication and training platforms (Moodle, Prometheus, Google Classroom, etc.).

It is proved that due to deep contradictions in the real life of an average specialist in physical education and sports, the idea of remote teaching and counseling is gradually becoming a kind of a challenge, quite rightly connected with the peculiarities of the information-based social system, in which the role of the Internet environment is gradually increasing, acquiring objective prospective.

For these reasons, the creation of a personal information, advisory and training environment is becoming an increasingly important factor in the professional competence of physical education and sports professionals.

The analyzed experience and practice of optimizing the professional careers of specialists during their advanced training at Classical Private University proves the viability of cultivation of entrepreneurial values and the expansion of masters of sports and physical education in the Internet.

Provided options of specific methods and techniques of actualization of professional activity during training at advanced training courses, are proved to have a significant cathartic effect and are offered to be used in mass practice.

Key words: *specialist, physical culture, sport, coach, teacher, advanced training, facilitation methods, online environment, online counseling.*

UDC 37.378.378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.26>**L. M. Terletska**

Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer at the Department of Foreign Languages and Teaching Methods
Pedagogical Institute
Borys Grinchenko University of Kiev

MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

The article is devoted to the extremely topical issue of choosing the most effective methods of teaching foreign languages to students of higher education institutions, which can provide motivation for learning a foreign language and increase students' activity. The role and importance of informational and pedagogical technologies have been determined, as well as the effectiveness and expediency of their introduction into the educational process of the educational establishment has been substantiated. The modern innovative pedagogical technologies of teaching English for future preschool teachers and primary school teachers are considered. The purpose of learning a foreign language is to form an educated person, capable of engaging in intercultural communication and solving linguistic tasks. Innovative technologies of teaching foreign languages in higher educational establishments of Ukraine are characterized. The contents of the concept of "technology" and "pedagogical technology" have been clarified. The factors that contribute to the effectiveness of foreign language training of students of pedagogical specialties are clarified and the necessity of introduction of pedagogical technologies in the process of teaching foreign languages is substantiated.

Qualitative foreign language training for students is impossible without using of innovative pedagogical technologies. Modern innovative technologies in education are the use of information and communication pedagogical technologies in the educational process, project work, work with educational computer and multimedia programs, distance technologies in learning foreign languages, creation of presentations in Microsoft PowerPoint software environment, use of Internet resources. These technologies help to implement a person-centred approach to learning, provide individualization and differentiation of learning based on students' abilities and level of knowledge. Modern pedagogical technologies, which combine the communicative and cognitive goals of foreign language training, are used for the formation of communicative competence (communicative skills formed on the basis of linguistic knowledge, skills and abilities).

Key words: foreign language teaching, foreign speech activity, teacher, university, competence, teaching, technology, pedagogical technology.

Formulation of the problem. Today, there is a steady trend towards a reorientation of the higher education system towards new values, where humanization of the pedagogical process and the democratization of interpersonal relations have become paramount. A graduate of a higher school must be competitive, in demand on the specialty, which implies a high level of its general development, possession of information and communication competence, high professionalism, an ability to make independent decisions, innovative thinking and productive adaptation to changing. The main task of the state is to prepare highly qualified specialists who knows one or more foreign languages. Educational reforms contributes to the emergence of new teaching methods for the development of creative personality, changed the authoritarian style of educational activity on a humanistic approach taking into account the individual characteristics of the youth. Foreign language is now a means of intercultural communication, that is why the mastery of foreign language speech activity is not only aimed at development of communicative

competence (language, speech, sociocultural, cross-cultural etc.), but also education by means of foreign language. World changes very fast so using of new and modern pedagogical technologies are not only "trend", they are very important and necessary for educational process.

Analysis of recent research and publications.

Speaking foreign language has always been one of the main tasks of methodology of teaching foreign languages. Domestic and foreign methodologists, such as G.E. Boretska, O.P Datskiv, Y.O. Dyachkova, V.L. Skalkin, A. Maley, A. Duff, A.L. Berdychevsky, N.F. Borysko, L.P. Golovanchuk, A.G. Gordeev, V.A. Maslova, V.V. Safonov, S.G. Ter-Minasov used different approaches as for teaching and learning speaking of foreign language. Researchers of scientists and requirements for knowledge of students of higher educational institutions indicate the need to improve educational process using the most effective methods and technologies of learning foreign language.

The purpose of the article. The main purpose of this work is to analyse modern pedagogical

technologies of teaching and learning English language, to identify and disclose educational opportunities for the use of innovative technologies in teaching and learning English language for future pre-school and primary teachers in high educational establishments.

Presenting main material. Pedagogical activity should be innovative as it's one of the essential factors for the successful educational process of any educational institution. Innovative activity creates the basis for creating the competitiveness of an institution in the educational services market and on the other hand it determines the directions of professional growth of teachers or lecturers and their creative search that really contributes the personal growth of students [1]. In this regard, nowadays, the use of modern informational and pedagogical technologies in educational establishments has become increasingly widespread, representing not only modern technical means, but also new approaches to the educational process. This is due to the main purpose of teaching foreign languages: the formation and development of the communicative culture of students, their practical mastery of a foreign language. The task of the university teacher or lecturer is to create all conditions for the practical training of the language by each student. This involves the selection of such teaching methods that would allow him to show his activity and his creativity. Modern innovative technologies are related to the use of various informational and pedagogical technologies and Internet resources.

An analysis of the activities of universities shows that today ensuring of the principle of variability helps the pedagogical process be flexible to any educational model and tasks. As for the background of the development of various options for the content of education, we should identify ideas, which became the introduction of the concept of educational technology into the philosophy of education. According to the Interpretative dictionary technology is a set of techniques used in any business, skill or art. Among the large number of definitions of this concept, we should mention an interpretation of pedagogical technology proposed by B.T. Likhachev: "this is a set of psychological and pedagogical attitudes that determine a special set and layout of forms, methods, teaching methods, educational tools that form the organizational and methodological aspects of the pedagogical process" [4]. I.P. Volkov came to a conclusion that pedagogical technology is a description of the process of achieving the planned learning outcomes [2].

Proceeding from this, among the list of various pedagogical technologies, the most confidently tested by time are the following: multilevel training; cooperative learning; individual and differentiated approach; project method and others. All of them contribute to the development of innovations in education, involving the improvement of pedagogical

technologies and related methods, techniques and learning tools, developing students' ability to motivate actions and to navigate independently using and analysing the information; the formation of their creative thinking and the disclosure of their natural abilities. Pedagogical technologies are associated with the widespread use of new information technologies, which make it possible to fully reveal the didactic functions of these methods and to realize the potential educational opportunities.

Since today free access to the necessary information is required, in the information centres all the opportunities are created for access to scientific, cultural and information centres around the world in order to form their own independent opinion as a part of educational process according to the tasks. Thus, students should be provided with favourable conditions for using the technological capabilities of modern means of communication both for searching and receiving information, and for developing cognitive and communicative abilities and developing their ability to make decisions quickly in difficult situations. This process proceeds more successfully using informational and communicational training technologies, including specific methods and technical means (computers, audio and video, telecommunication networks, etc.) for working with information. Today, this type of pedagogical technologies is designated by the term "computer technology of instruction", which continues to develop the ideas of programmed instruction, opening up new technological possibilities of educational process with advantages connected with computers and telecommunications.

According to the latest data provided, in particular, by the Internet, currently all universities in Ukraine use innovative technologies during educational process (seminars and conferences). They are attended by both specialists of higher education institutions and teachers of secondary schools. All the types of educational establishments that use innovative technologies are always open to modern scientific research. In the curriculum of such establishments we can find such forms of training as design development, training, internships in production, as well as participation in research organizations, practice of different types.

Considering the technological aspect of teaching foreign languages in pedagogical institutes and universities, we think that the most widely used are personality-oriented and informational-based learning technologies. Personally-oriented technologies are represented by technologies of differentiation and individualization of instruction, design technologies, etc. The main forms of using information technology are:

- 1) multimedia English lessons (using the basis of computer training programs);
- 2) testing on computers;
- 3) English lessons on the basis of computer presentations during lectures, seminars, labs

and students' reports. Using the PowerPoint computer program, English teachers can organize a series of multimedia lessons, training modules, electronic study guides that allow students to integrate audio-visual information presented in various forms – graphics, slides, text, video, chat etc.;

4) telecommunication projects, work with audio and video resources online;

5) distance learning, including all forms of educational activity, carried out without personal contact of the teacher or lecture and student. Almost any educational services are presented on the global Internet today, from short-term continuing education courses to comprehensive higher education programs;

6) using of an interactive tablet Smart Board;

7) voice chat on the local network, used to teach phonetics. For the implementation of the chat, free Net Speakerphone or Speaker programs are used, which allow to communicate in any mode: teacher – student, student – student, conference mode;

8) linguaphone devices, which include the teaching console and workplaces of students, as well as equipment according to one of the following schemes: audio-passive, audio-active or audio-comparative [8, p. 125]. Audio passive devices aim to provide students with the opportunity to listen to phonograms; audio-active devices allow students not only to listen to phonograms, but also to train themselves in loud speech, audio and audio devices allow you to record your speech on a tape recorder, and then listen to this recording and compare it with the example.

All this is aimed for creation of a foreign language environment in the process of teaching foreign languages and achieving of technical and informational means of instructions. Computer training programs in foreign language classes allow lecture to carry out the following forms of exercises as: pronunciation, grammar material, vocabulary, writing, teaching monologist and dialogical speech etc.

Today the priority as for searching of information is increasingly given to the Internet, which provides a wide selection of sources of information, which is so necessary in the educational process. These include basic information hosted on Web and servers on the network, information sent by e-mail, various databases of various information centres, information about books and magazines of online stores etc. Information resources of the Internet are organically integrated into the educational process, helping to solve various didactic tasks in English, such as: reading skills; replenishment of one's vocabulary of the foreign language which is being studied; improving of the writing skills; listening exercises based on the original sound texts; acquaintance with culture, speech etiquette, features of the speech behaviour of the country of the studied language; improving of monologist and dialogical speech; the formation of motivation for foreign language

speech activity and knowledge of the specifics of academic writing. For solving of these problems, real conditions are created for students to expand their knowledge, self-education, and the ability to organize independent and research work.

Researcher I.G. Zakharova proposes the creation of an Internet library to facilitate Internet searches. However, for the effective operation of such a resource, it is important to prepare auxiliary pages containing the most valuable sources of information on the studied problems. It is important to understand that methodologists consider that information Internet resources on any subject contribute to the formation of communicative competence. Although these resources are not educational material, however, they provide the opportunity to work on the network with authentic texts, which is a motivational source for students, and therefore can be used in the educational process as for learning English. Therefore, the ability to see, to read and to listen to authentic material and then communicate with native speakers themselves forms an independent creativity and critical thinking.

Lecture can offer for students' electronic versions of newspapers, most of which have their own web pages such as The Times, The Guardian, The Washington Post. Online exercises with the newspaper provides unique opportunities for forming intercultural communication, when students can take part in the discussion of the problems that interest them. The purpose of teaching a foreign language in high school nowadays is to acquire students' communicative competences that allow them to realize their knowledge and skills to solve specific communication tasks in real life situations. A foreign language acts as a means of communication with representatives of other nations, and therefore a cultural or intercultural approach to learning continues to develop within the framework of the concept of "dialogue of cultures" in order to form students' multilingual literacy.

Foreign language skills are now available and will continue to be one of the top employers' requirements. Quality language training for students is not possible without the use of modern educational technologies (vocational-oriented foreign language training, project work in training, application of information and telecommunication technologies, work with computer training programs using foreign languages (multimedia system), distance technologies in learning foreign languages, use of online resources, learning a foreign language in a computer environment (forums, blogs, email).

Thus, the possibilities of using Internet resources are enormous, since they create the conditions for obtaining the necessary information for students located anywhere in the world, whether it is news from the life of young people, articles from newspapers and magazines, regional geographic materials etc.

However, it is important to understand that each teacher or lecture follows such position: the computer

in the educational process is not a mechanical teacher; it is a tool that enhances and expands the possibilities of his educational activities. In this case, the teacher or lecture organizes the cognitive activity of students, trying to interactively use, for example, situational learning models; apply creative methods, including the latest techniques (case studies, role-playing games, business games, dialogs, disputes, seminars, conferences, abstract defence, etc.) in order to solve the problems of teaching quality using innovative teaching technologies.

Conclusions and suggestions. Modern reality makes ever higher demands on the level of practical knowledge of a foreign language. In this regard, the use of innovative educational technologies provides tremendous opportunities to increase the effectiveness of the learning process. The information and multimedia training programs considered in the article, as practice shows, have advantages over traditional teaching methods, since they not only allow to train certain types of speech activity, using them in various combinations, but also contribute to the implementation of an individual approach and increase student independence.

Innovative technologies in the process of teaching a foreign language can also qualitatively improve the general cultural development of young people, contributing to the further improvement of their computer skills. This contributes to the formation of language competencies, increase motivation in learning a foreign language. Hence, the use of innovative technologies in teaching foreign languages carries a huge pedagogical potential that

allows to convert mastery of a foreign language into a living creative process.

References:

1. Борецька Г.Е. Сучасні технології формування англомовної компетенції говоріння в учнів основної і старшої школи. *Іноземні мови*. 2010. № 2 . С. 23–26.
2. Волков И.П. Цель одна – дорог много : Проектирование процессов обучения : книга для учителя : Из опыта работы. Москва : Просвещение, 1990. 159 с.
3. Дацків О.П. Комплекс вправ для вдосконалення фонетичних навичок говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації. *Іноземні мови*. 2014. № 2. С. 34–38.
4. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. Москва : Прометей, Юрайт, 1998. 464 с.
5. Люта А.В. Сучасні методи вивчення іноземних мов. *Держава та регіони. Серія «Гуманітарні науки»*. 2012. № 2. С. 98–106.
6. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. Москва : Русский язык, 1981. 248 с.
7. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учебное пособие. Москва : Филоматис, 2008. 188 с.
8. Maley A. Drama techniques : a resource book of communication activities for language teachers. Third edition. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. 246 p.

Терлецька Л. М. Сучасні технології навчання англійської мови студентів педагогічних спеціальностей

Статтю присвячено надзвичайно актуальному питанню вибору найефективніших методів навчання іноземних мов студентів закладів вищої педагогічної освіти, які можуть забезпечити мотивацію вивчення іноземної мови, підвищити активність студентів. Визначено роль і значення інформаційних і педагогічних технологій, а також обґрунтовано ефективність і доцільність їх впровадження в освітній процес закладу освіти. Розглянуто сучасні інноваційні педагогічні технології навчання англійської мови майбутніх вчителів закладів дошкільної освіти й учителів початкової школи. Метою вивчення іноземної мови є формування освіченої особистості, здатної брати участь у міжкультурній комунікації та вирішувати поставлені перед нею мовні завдання. Схарактеризовано інноваційні технології навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти України. Уточнено зміст поняття «технологія» і «педагогічна технологія». З'ясовано чинники, які сприяють ефективності іншомовної підготовки студентів педагогічних спеціальностей та обґрунтовано необхідність впровадження педагогічних технологій у процес навчання іноземних мов.

Якісна іншомовна підготовка студентів неможлива без використання інноваційних педагогічних технологій. Сучасні інноваційні технології в освіті – це використання інформаційних і комунікаційних педагогічних технологій в освітньому процесі, проектна робота, робота з навчальними комп'ютерними та мультимедійними програмами, дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій у програмному середовищі Microsoft PowerPoint, використання ресурсів мережі Інтернет. Ці технології допомагають реалізувати особисто орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей і рівня знань студентів. Для формування комунікативної компетенції (комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань, навичок та умінь) використовуються сучасні педагогічні технології, що поєднують комунікативні й пізнавальні цілі іншомовної підготовки.

Ключові слова: навчання іноземних мов, іншомовне мовлення, педагог, університет, компетенція, навчання, технологія, педагогічна технологія.

УДК 364.04:316.444.5

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.27>**Ю. В. Тодорцева**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Одеського національного політехнічного університету

КЕЙС-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК МЕТОД СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІЙНО МОБІЛЬНИХ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню сутності кейс-менеджменту як методу соціальної роботи в процесі підготовки професійно мобільних майбутніх фахівців соціальної сфери. Розкрито історію виникнення кейс-менеджменту як процесу забезпечення доступу клієнтів до послуг і ресурсів відповідно до їхніх індивідуальних потреб з метою покращення якості їх життя, захисту прав та інтересів.

Схарактеризовано основні принципи роботи кейс-менеджера:

- індивідуального підходу, коли при плануванні роботи з клієнтом або його сім'єю враховуються його потреби, цілі й вподобання;
- орієнтації послуг на клієнта, який передбачає вибір серед широкого спектра послуг саме тих послуг, які враховують індивідуальні потреби клієнта;
- орієнтації на сильні сторони клієнта, які можуть стосуватися як його особистості, попереднього досвіду, так і оточення;
- партнерських стосунків між кейс-менеджером та клієнтом, який сприяє більш ефективному досягненню клієнтом своїх цілей;
- підходу «людина в оточенні», коли усі події життя клієнта можуть впливати на роботу з випадком;
- командної роботи – проявляється в тісній співпраці кейс-менеджера з іншими професіоналами;
- компетентності кейс-менеджера – полягає у вдосконаленні знань і навичок впродовж роботи з різними категоріями населення.

Автор зосереджується також на трьох основних моделях ведення випадку: мультидисциплінарній, трансдисциплінарній та міждисциплінарній. У першій моделі координацію роботи членів команди, а також презентацію нових випадків здійснює соціальний працівник як менеджер ведення конкретного випадку. В рамках функціонування трансдисциплінарної моделі тільки один член команди фахівців підтримує прямий зв'язок із клієнтом, враховуючи думку провідних фахівців. Міждисциплінарна модель інтегрує зусилля всіх спеціалістів у процесі розв'язання головних питань ведення окремого випадку.

У статті наведено сім етапів кейс-менеджменту у вигляді алгоритму дій із моменту залучення та прийому клієнта в програму до кінцевого етапу закриття випадку.

Було зазначено, що майбутні соціальні працівники, підготовка яких здійснюється кафедрою психології та соціальної роботи гуманітарного факультету Одеського Національного Політехнічного Університету, можуть ознайомитись із кейс-менеджментом як методом соціальної роботи не тільки впродовж навчального процесу. Вони активно використовують цей метод, співпрацюючи з різними клієнтами в ситуаціях професійного спілкування в процесі проходження виробничої та переддипломної практики в «Одеському міському центрі соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді». Деякі студенти після отримання диплому працевлаштовуються за цією спеціальністю.

Дослідження встановило, що кейс-менеджмент є інноваційним та ефективним методом соціальної роботи в процесі підготовки професійно мобільних майбутніх фахівців соціальної сфери.

Ключові слова: кейс-менеджмент, метод соціальної роботи, підготовка майбутніх працівників соціальної сфери, професійно мобільний фахівець, кейс-менеджер.

Постановка проблеми. Натепер соціальна робота набуває важливого значення як інструмент надання соціальних послуг різним соціально вразливим категоріям населення. Кейс-менеджмент або «ведення випадку» є однією із ключових технологій соціальної роботи, спрямованої на вирішення соціальних, психологічних, міжособистісних проблем шляхом встановлення безпосередньої взаємодії між соціальним працівником і клієнтом. Процес надання послуг кейс-менедже-

рами полегшує отримання соціальних послуг клієнтами, що тим самим викликає довіру як до установи, що надає послуги, так і до держави в цілому. Кейс-менеджер як зовсім новий фахівець соціологічної сфери обслуговування виступає тим координатором, який у разі необхідності направляє клієнта до відповідного спеціаліста, завдяки чому економиться безліч часу. Професійна діяльність кейс-менеджера має й експертний характер, оскільки передбачає оцінку потреб клієнта,

а також планування та моніторинг ведення особистісних випадків. Для досягнення цілей такої діяльності необхідний компетентний спеціаліст із гнучкістю та критичністю мислення, високим адаптаційним потенціалом, спроможністю швидко приймати нешаблонні рішення, здатністю до сприйняття змін і відкритістю інноваціям. Професійна мобільність як необхідна якість особистості майбутнього фахівця соціальної сфери, допомагає діяти швидко в ситуаціях непередбачуваності й у комплексному розв'язанні проблем, з якими стикається клієнт соціальної роботи. Актуальність дослідження зумовлена тим, що кейс-менеджмент як метод соціальної роботи в процесі підготовки професійно мобільних майбутніх соціальних працівників ще й досі не став предметом поширених наукових досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Як метод соціальної роботи, кейс-менеджмент був впроваджений у практику соціальної роботи в Україні відносно недавно. Зокрема, розглядом кейс-менеджменту в роботі з внутрішньо переміщеними особами і його застосуванням у соціальній роботі у сфері зайнятості населення займалися І. Артеменко, О. Анісімова, О. Савчук, А. Галай, В. Багрій, М. Курчки та інші. Вивченням поняття «кейс-менеджмент» займалися такі зарубіжні дослідники, як М. Річмонд, Р. Баркер, С. Дойл, Д. Мокслей. Професійну мобільність майбутніх працівників соціальної сфери досліджували Т. Гордєєва, О. Китайська, І. Шпекторенко, Г. Рідкодубська та інші. Слід відзначити, що існує багато розбіжностей у трактуванні поняття «професійна мобільність», однак підготовку професійно мобільних майбутніх фахівців соціальної сфери неможливо здійснювати без пошуку методологічних підходів, і саме таким інноваційним методом виступає кейс-менеджмент.

Мета статті. Головною метою роботи є теоретичне обґрунтування сутності кейс-менеджменту як методу соціальної роботи в процесі підготовки професійно мобільних майбутніх фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Кейс-менеджмент, або ведення випадку, – це процес забезпечення доступу клієнтів до послуг і ресурсів відповідно до їх індивідуальних потреб з метою покращення якості їхнього життя, захисту прав та інтересів. В центрі кейс-менеджменту перебуває клієнт із його індивідуальними потребами. Основним завданням є підвищення самостійності клієнтів у розв'язуванні власних проблем, розвиток їхнього потенціалу. Саме тому клієнти залучаються до формування плану супроводу, на них покладаються обов'язки й відповідальність за досягнення результатів.

Процес виникнення кейс-менеджменту має витік з початком розвитку роботи з випадком

в середині XIX століття в діяльності Асоціації покращення положення бідняків (The Association for Improving the Condition of the Poor (A.I.C.P., Сполучені Штати Америки)). До того, як лікарні стали центром медичного обслуговування, кейс-менеджмент застосовувався для різноманітних цілей і для задоволення потреб різних груп пацієнтів. Він передбачав догляд за хворими, соціальну роботу й охорону психічного здоров'я. Наявні дані про ведення справ в середині XIX століття, коли такі методи застосовувалися в поселеннях, де мешкали іммігранти й бідне населення. «Записи про догляд за пацієнтами» склалися з карток, в яких було викладено індивідуальні потреби пацієнта і його родини чи потреби в подальшому спостереженні. Усі вони націлені на забезпечення пацієнта необхідними й у разі потреби – додатковими послугами.

Ще одним прикладом застосування кейс-менеджменту в 1860-х роках можна вважати створення у Массачусетсі першої ради благодійних організацій. Орієнтовані на хворих та бідних, державні гуманітарні послуги координувались заради головної мети – збереження державних коштів. У 1914–1917 роках була прийнята програма соціальної роботи, де вперше було використано термін «робота з випадком» (*work with case*).

Страхові компанії залучали працівників для координування послуг для солдатів, які після повернення з передової мали численні поранення та не могли самостійно впоратися з багатьма проблемами. У 70-х роках минулого століття послуги кейс-менеджера стали широко використовуватися для людей, які мають проблеми з психічним здоров'ям. Згодом, у 80-х роках послуги кейс-менеджера можна було замовити при Бостонському медичному центрі: допомога реалізовувалась як у стаціонарі, так і після виписки з лікарняного закладу.

З виникненням в американському суспільстві великої кількості соціальних проблем, пов'язаних з індустріалізацією, урбанізацією, імміграцією та зростанням кількості населення водночас з поширенням бідності, благодійні фонди й агенції активно почали впроваджувати кейс-менеджмент у практичну діяльність [1]. Американський дослідник Д. Мокслей, який вивчав метод кейс-менеджменту з XX століття, у своїй праці «The Practice of Case Management» розглянув основні фактори, що визначають необхідність його застосування в практиці соціальної роботи. Серед них науковцем було виокремлено наступні фактори:

- наявність великої кількості клієнтів з множинними проблемами;
- деінституціоналізація та розвиток послуг у громаді;
- визнання важливої ролі соціальної підтримки й розвитку мереж підтримки [2].

Згідно з роботою «Соціальний діагноз» 1917 року, етюд індивідуальної соціальної роботи, або соціальна робота з індивідуальним випадком (social casework), здійснюється в ситуації «сам на сам», коли соціальний працівник спільно з клієнтом вирішує його особистісні й соціальні проблеми. Типовими індивідуальними проблемами в практиці соціальної роботи є емоційні проблеми, сімейні й особистісні кризи, сімейні конфлікти, проблеми на виробництві й в школі, втрата роботи та інше. У процесі індивідуальної допомоги не тільки планується відповідна процедура взаємодій, але й висуваються специфічні вимоги до ролей соціального працівника, необхідних знань про клієнта, що забезпечують умови для роботи в системі «сам на сам».

Згідно з концепцією Л. Джонсон, контекст роботи можна зобразити у вигляді активної системи, представленій соціальним працівником і клієнтом, що володіють кожен своїми специфічними якостями й властивостями, що сприяє успіху. Науковці Гурсанські (Gursansky), Гарвей (Harvey), Кеннеді (Kennedy), Ріт (Riet) зазначають, що кейс-менеджмент варто застосовувати під час роботи з тими клієнтами, які мають множинні проблеми [3]. Аналіз джерел свідчить про те, що наразі послуги кейс-менеджера є досить поширеними в розвинених країнах. Кейс-менеджери працюють з людьми з проблемами здоров'я, з родинами, які опинились у складних обставинах через різні причини (насильство в родині, складне матеріальне становище тощо), з ветеранами й військовослуж-

бовцями, з мігрантами, біженцями й іншими вразливими групами населення [3]. Послуги кейс-менеджера є незамінними в хоспісах і різноманітних реабілітаційних центрах; кейс-менеджерів залучають до роботи державні й приватні страхові компанії, компанії для підтримки персоналу; школи та університети для сприяння та підтримки школярів і студентів у галузі інклюзивної освіти також зацікавлені в кейс-менеджерах. Кейс-менеджери працюють у державному й громадському секторах, у міській та сільській місцевості, й надають послуги в закладах та організаціях за місцем проживання клієнтів. У кожному окремому випадку кейс-менеджер використовує індивідуальний підхід, звертаючи увагу на особливості клієнтів і місію, принципи діяльності й ресурси організації – надавача послуг.

Постійно підтримуючи свого «підопічного», кейс-менеджер не просто виконує свої обов'язки, але й заохочує його до більш активного життя. Тому у своїй роботі кейс-менеджер повинен дотримуватися наступних принципів роботи з клієнтами та колегами, які показано в таблиці 1.

Як бачимо з таблиці, суть кейс-менеджменту полягає в організації зусиль оточення, в концентрації ресурсів на розв'язання проблеми. Згідно з принципами координації випадку, існують різні моделі його ведення, серед яких виділяємо: мультидисциплінарну, трансдисциплінарну й міждисциплінарну. У першій моделі координацію роботи членів команди, а також презентацію нових випадків здійснює соціальний працівник як менеджер

Таблиця 1

Принципи роботи кейс-менеджера

Назва принципу	Сутність роботи кейс-менеджера
1. Індивідуальний підхід	Кожен окремий випадок кейс-менеджер розглядає як унікальний і застосовує у своїй праці індивідуальний підхід до роботи з клієнтом. Кейс-менеджер залучає клієнта (і, якщо це можливо, представників найближчого оточення) на усіх етапах кейс-менеджменту, враховуючи при плануванні роботи його потреби, вподобання та цілі. У випадках, коли клієнтом є сім'я, то до роботи залучаються всі її члени.
2. Орієнтація послуг на клієнта	Кейс-менеджер визначає необхідні послуги відповідно до індивідуальних потреб клієнта. Водночас у кейс-менеджера можуть виникати складнощі, пов'язані з необхідністю обирати серед широкого спектра однакових чи схожих послуг або з відсутністю необхідних послуг у громаді.
3. Орієнтація на сильні сторони клієнта	Кейс-менеджер у роботі з випадком орієнтується на сильні сторони клієнта, які можуть стосуватися як його особистості, попереднього досвіду, так і оточення.
4. Партнерські стосунки між кейс-менеджером і клієнтом	Такі стосунки сприяють більш ефективному досягненню клієнтом своїх цілей. У кейс-менеджменті відповідальність за результат роботи розподіляється між клієнтом, кейс-менеджером і командою фахівців, залучених до роботи з випадком.
5. Підхід «Людина в оточенні»	Кейс-менеджер виходить із того, що індивідуальний досвід клієнта впливає на його взаємодію з фізичним і соціальним оточенням і не може розглядатися окремо від загального контексту. Усі події в житті клієнта розглядаються як такі, що можуть впливати безпосередньо на роботу з випадком.
6. Командна робота	Кейс-менеджер не працює ізольовано від інших професіоналів. Він взаємодіє з різними організаціями й фахівцями, залученими до надання послуг у межах конкретного випадку. Водночас їхня робота комплексна й системна, спрямована на досягнення цілей, визначених спільно клієнтом і кейс-менеджером.
7. Компетентність кейс-менеджера	Кейс-менеджер працює в межах своєї компетентності й продовжує вдосконалювати свої знання та навички щодо кейс-менеджменту в роботі з різними категоріями населення.

ведення конкретного випадку. Водночас на регулярних нарадах фахівці з різних галузей знань проводять оцінювання виконаної роботи, визначають пакет послуг, який можна запропонувати конкретному клієнтові. У рамках функціонування трансдисциплінарної моделі тільки один член команди фахівців підтримує прямий зв'язок із клієнтом, проте враховуючи думку провідних фахівців. Міждисциплінарна модель інтегрує зусилля всіх спеціалістів у процесі розв'язання головних питань ведення окремого випадку. Важливою перевагою такої моделі є можливість клієнта брати участь у зустрічах міждисциплінарної команди як повноцінного партнера. Таким чином, ведення випадку в соціальній роботі реалізується як на макро-, так і на мікрорівнях, що свідчить про можливість впливу й на клієнто-центрованому рівні, й на рівні цілої системи.

Сучасні дослідники виділяють сім етапів кейс-менеджменту:

1. Залучення та приймання клієнта в програму. На ньому відбувається зустріч; визначення, чи підходить програма клієнту; безпосередньо залучення клієнта в програму.

2. Оцінка ситуації та потреб клієнта. На цьому етапі кейс-менеджер визначає можливості й потреби клієнта відповідно до життєвої ситуації, в якій він опинився.

3. Розробка сервісного плану. На цьому етапі спеціаліст з кейс-менеджменту безпосередньо здійснює розробку спільно з клієнтом чіткого плану, який містить цілі, відповідні потребам, і використовує можливості, виявлені при оцінці. План повинен складатися з об'єктивних цілей, бути прив'язаний до часу й регулярно оновлюватися.

4. Виконання плану роботи з клієнтом. Інтервенція – визначення послуг та видів допомоги, що підходять під цей етап плану. Направлення клієнта туди, де він може отримати ці послуги й допомогу.

5. Моніторинг процесу роботи з клієнтом. На цьому етапі кейс-менеджер оцінює та перевіряє, чи працює план і чи приносить його виконання очікувані результати.

6. Оновлення сервісного плану. На цьому етапі фахівець з кейс-менеджменту може виявити необхідність зміни плану відповідно до актуальних потреб клієнта.

7. Вихід із програми. Завершення – закриття випадку, після того як план виконаний і за його допомогою досягнуто бажаного ефекту в задоволенні потреб, виявлених на стадії оцінки [4].

Отже, кейс-менеджмент – це чіткий алгоритм, в якому один етап послідовно змінює інший, від виявлення основних потреб клієнтів до кінцевої стадії розв'язання їхніх проблем.

Майбутні соціальні працівники, підготовка яких здійснюється кафедрою психології та соціаль-

ної роботи гуманітарного факультету Одеського Національного Політехнічного Університету, мають нагоду не тільки ознайомитись із кейс-менеджментом як методом соціальної роботи, але й активно використовувати цей метод, співпрацюючи з різними клієнтами в ситуаціях професійного спілкування у процесі проходження виробничої та переддипломної практики в «Одеському міському центрі соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді». Вирішення кейсів, участь у навчальних тренінгах, виконання творчих завдань – усі ці форми роботи дозволяють підготувати їх до глибокого й комплексного розв'язання проблем клієнтів. Робота кейс-менеджером – це гідний старт професійної діяльності в соціальній сфері. Підтвердженням цього стало працевлаштування випускників кафедри.

Висновки і пропозиції. Отже, проведене дослідження встановило, що кейс-менеджмент є інноваційним та ефективним методом соціальної роботи в процесі підготовки професійно мобільних майбутніх фахівців соціальної сфери. До професійних вмінь кейс-менеджера відповідно до принципів, моделей ведення випадку й етапів кейс-менеджменту як комплексу дій щодо надання допомоги різним категоріям населення відносимо: адвокацію (захист прав та інтересів клієнта); фасилітацію (допомогу в різних видах діяльності); побудову або використання соціальних мереж та Інтернет-ресурсів (систем підтримки клієнта); мобільність (ефективне розв'язання професійних проблем у вигляді механізму якісної допомоги клієнтові). Кейс-менеджмент виступає інструментом підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної мобільності, сприяє підвищенню рівня конкурентоспроможності особистості в умовах сучасного ринку праці.

Список використаної літератури:

1. Менеджмент соціальної роботи : навчальний посібник / О.П. Песоцька, Є.Г. Дєдов. Луганськ : Альма-матер, 2012. 110 с.
2. Павленок П.Д. Теория, история и методика социальной работы : учебное пособие. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2004. 428 с.
3. Подготовка социальных работников к ведению клиентов из числа групп риска для обеспечения доступа к лечению ВИЧ-инфекции. Кейс-менеджмент для уязвимых к ВИЧ групп населения : подъем по ступеням сервиса. / О.И. Сидоренко, Е.С. Кульбах, Л.О. Шульга, А.А. Токарь, М.Ю. Варбан. Модуль 2. Киев : МБФ «Международный Альянс по ВИЧ/СПИД в Украине», 2013. 92 с.
4. Артеменко І.Е. Підготовка менеджерів соціальної роботи до застосування кейс-менеджменту

- у роботі з клієнтами. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2014. Вип. 1. С. 12–19.
5. Технология социальной работы : учебное пособие / под ред. И.Г. Зайнышева. Москва : ВЛАДОС, 2002. 240 с.
 6. Innovative Models and Best Practices in Case Management and Care Coordination. *Research and training center of community living*. University of Minnesota, 2008. Vol. 19. No. 1. 32 p.
 7. Linz M. Case management: historical current and future. USA : Brookline Books, 1989. 182 p.
 8. Marion C. Standarts of practice for case management. Case Management Society of America, 2010. 30 p.

Todortseva Yu. Case management as a method of social work in the process of training professionally mobile future specialists in the social sphere

The article is devoted to the theoretical substantiation of the essence of case management as a method of social work in the process of training professionally mobile future specialists in the social sphere. The history of case management as a process of providing clients with access to services and resources according to their individual needs is disclosed in order to improve their quality of life, protect their rights and interests.

The basic principles of the case manager's work are described:

- *the principle of individual approach when considering the needs, goals and preferences when planning work with a client or his family;*
- *the principle of customer service orientation, which involves choosing from a wide range of services precisely those services that take into account the individual needs of the client;*
- *the principle of targeting the client's strengths, which may relate to his or her personality, previous experience, and environment;*
- *the principle of partnership between the case manager and the client, which helps to achieve the client's goals more effectively;*
- *the principle of a "person-in-the-environment" approach where all events in the client's life can influence the case;*
- *the principle of teamwork is manifested in the close cooperation of the case manager with other professionals;*
- *the principle of case manager competence is to improve knowledge and skills while working with different categories of the population.*

The author also focuses on three main case management models: multidisciplinary, transdisciplinary and interdisciplinary. In the first model, a social worker as a case manager is coordinating the work of team members as well as presenting new cases. Within the transdisciplinary model, only one member of the specialist team maintains direct communication with the client, taking into account the opinion of leading experts. The multidisciplinary model integrates the efforts of all specialists in the process of solving the main issues of case management.

The article presents seven stages of case management in the form of an algorithm of actions from the moment of involvement and admission of the client to the program until the final stage of closing the case.

It was stated that future social workers, trained by the Department of Psychology and Social Work of the Humanities Department of the Odessa National Polytechnic University, may become acquainted with case management as a method of social work not only during the educational process. They actively use this method by working with various clients in professional communication situations in the course of industrial and undergraduate practice at the Odessa City Centre of Social Services for Family, Children and Youth. After graduation, some students find employment in this speciality.

The study found that case management is an innovative and effective method of social work in the process of training professionally mobile future professionals in the social sphere.

Key words: *case management, method of social work, training of future specialists in the social sphere, professionally mobile specialist, case manager.*

I. М. Толмачова

кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Н. М. Булатнікова

спеціаліст вищої категорії,
вчитель Харківської санаторної школи № 9

МОЖЛИВОСТІ МАЙСТЕР-КЛАСУ В ХОДІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження зумовлена важливістю модернізації процесу загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. На основі аналізу наукових розвідок схарактеризовано можливості майстер-класу в підготовці майбутніх учителів початкової школи у педагогічному закладі вищої освіти. Представлено мету, функції, істотні характеристики, структуру, критерії результативності майстер-класу як форми роботи з майбутніми фахівцями.

Описано варіант розробки й проведення разом з учителем початкової школи майстер-класу «Ранкові зустрічі як інструмент формування комунікативної компетентності в учнів другого класу» в ході загальнопедагогічної підготовки здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» (на прикладі викладання освітнього компонента «Загальна педагогіка»). Схарактеризовано мету майстер-класу, завдання, очікувані результати та структуру роботи вчителя-майстра з учасниками заходу. Наведено варіанти виконання студентами завдань.

Наголошено, що до переваг проведення системи майстер-класів із питань реалізації Концепції Нової української школи у ході загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи необхідно віднести: роботу в зоні найближчого розвитку здобувачів вищої освіти; подальше набуття ними внутрішнього сенсу здійснення професійної діяльності на інноваційних засадах; поглиблення розуміння сучасних тенденцій у початковій освіті; передачу інструментів впровадження Концепції Нової української школи; системне й ефективне реагування на освітні виклики; підвищення рівня професійної самосвідомості й ефективності; подальше планування та уточнення індивідуальної освітньої траєкторії тощо.

Репрезентовані підходи до організації та проведення майстер-класів розглянуто як ефективний напрям модернізації загальнопедагогічної підготовки здобувачів вищої освіти. Майстер-клас виступає дієвою та перспективною формою роботи з ознайомлення здобувачів вищої освіти з передовим педагогічним досвідом щодо ефективного вирішення учителями початкової школи завдань, які стоять перед освітянською спільнотою.

Подальшого наукового аналізу потребують питання розробки дидактичних підходів до забезпечення інтеграції загальнопедагогічної та методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в ході проведення майстер-класів.

Ключові слова: загальнопедагогічна підготовка, майбутній учитель початкової школи, освітній компонент «Загальна педагогіка», майстер-клас, учитель-майстер.

Постановка проблеми. Приєднуємося до позиції В. Кремня, який вважає, що сучасна освіта «<...> має орієнтуватися на формування людини з інноваційним типом мислення та діяльності, навичками й вміннями, потрібними у високотехнологічних галузях виробництва, мобільною та гнучкою щодо життєвого вибору й опанування професій майбутнього» [3, с. 4].

В умовах сьогодення особливого значення набуває забезпечення якості вищої педагогічної освіти, що зумовлює подальші наукові пошуки у напрямі модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й впро-

вадження на цій основі ефективних системних змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичним підґрунтям професійної педагогічної підготовки виступає науковий доробок про організацію освітнього процесу в закладі вищої освіти (далі – ЗВО) (А. Алексюк, В. Бондар, А. Кузьмінський, Г. Пономарьова, В. Ортинський); дослідження сучасних підходів до підготовки майбутніх учителів початкової школи (О. Дубасенюк, О. Савченко, Л. Коваль, Л. Хомич).

У цих наукових розвідках представлено вагомі теоретичні й практичні напрацювання стосовно

ефективної професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічному ЗВО.

Проте дієві механізми вдосконалення складових професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, до яких віднесено й загальнопедагогічну підготовку, розроблено недостатньо.

Мета статті – на основі аналізу наукових досліджень надати педагогічну характеристику майстер-класу як форми роботи з майбутніми фахівцями; представити досвід розробки й проведення майстер-класу в ході загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи в педагогічному ЗВО (на прикладі викладання освітнього компонента «Загальна педагогіка»).

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети було використано такі теоретичні методи дослідження, як аналіз та узагальнення педагогічних ідей для визначення сучасних підходів до характеристики майстер-класу як форми роботи з майбутніми фахівцями, формалізація та узагальнення для опису досвіду розробки й проведення майстер-класу в ході загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічному ЗВО.

Якісно змінюються теоретико-методичні підходи до підготовки студентів і на рівні окремих освітніх компонентів загальнопедагогічної підготовки. Ми приєднуємося до думки Є. Прокоф'єва щодо значення «Загальної педагогіки» в такому процесі: «Вона відіграє особливу роль в інтеграції педагогічних знань, які також представлені в педагогічній психології, методиках, виробничій практиці. Теоретична узагальненість цієї науки слугує фундаментом для формування особливого професійного світобачення майбутнього вчителя та допомагає виконувати передбачені освітньо-кваліфікаційною характеристикою функції та виважено приймати професійні рішення» [7, с. 145].

У ході викладання освітнього компонента «Загальна педагогіка» для майбутніх учителів початкової школи необхідно спиратися на класичні основи загальної педагогіки й орієнтуватися на нові підходи й трактування щодо організації освітнього процесу в школі першого ступеня. Водночас важливо організувати роботу зі здобувачами вищої освіти в режимі квазідослідження, що вимагає від викладачів подальших пошуків у напрямі уточнення змісту загальнопедагогічної підготовки й удосконалення форм роботи в освітньому процесі.

До ефективних форм організації освітнього процесу належать і майстер-класи. Представимо педагогічну характеристику майстер-класу як форми роботи з майбутніми фахівцями.

У результаті аналізу наукових розвідок стосовно обраної проблематики виявлено, що існує

багато підходів до тлумачення такого поняття та поглядів на його суть. Зокрема, майстер-клас відносять до продуктивних освітніх технологій (Є. Проворова), форм трансляції досвіду й методичної роботи (М. Кононова), форм «нарощування» професіоналізму (О. Чернєга), форм обміну передовим педагогічним досвідом (М. Михнюк), сучасних форм проведення навчального тренінгу (Н. Розіна), форм професійної підготовки майбутнього STEM-вчителя (STEM (S – science (наука), T – technology (технологія), E – engineering (технічна творчість), M – mathematics (математика))) (В. Андрієвська).

Ми приєднуємося до тлумачення змісту поняття «майстер-клас», запропонованого Є. Проворовою: «Майстер-клас – це особлива форма навчального заняття, що ґрунтується на «практичних» діях вирішення певної проблемної професійної задачі чи професійної ситуації спільно зі студентами й спрямована на формування в них відповідних умінь і потреб <...>» [6, с. 127].

Мету проведення майстер-класів формулюють наступним чином: демонстрація інноваційних прийомів, способів, технологій навчання; презентація свого досвіду або досвіду іншого педагога в реальному часі чи засобами мультимедіа (Є. Проворова).

Серед функцій майстер-класу необхідно виділити мотиваційну, розвивальну, освітню, виховну, інформаційну й рефлексивну.

Між істотних характеристик майстер-класу визначають: виклик традиційній педагогіці; особистість учителя з новим мисленням; спосіб самостійної побудови нових знань за допомогою всіх учасників заняття (М. Кононова); глибокий зв'язок теорії з практикою, активна взаємодія учасників заходу, висока наочність і доступність, прояв творчості, ініціативності (М. Михнюк).

Є. Проворова слушно зазначає: «Досвід майстрів характеризується ексклюзивністю, інноваційністю, вивіреністю алгоритму педагогічних дій, ефективністю» [6, с. 128].

У наукових розвідках запропоновано різні підходи до розробки структури майстер-класу. Зокрема М. Михнюк визначає наступні етапи: підготовчо-організаційний, презентаційний, моделюючий, рефлексивно-оцінюючий [4]. О. Омельчук пропонує в структурі майстер-класу відбивати логіку процесу пізнання: мотивацію, засвоєння нових знань, рефлексію [5]. Для нас є близьким підхід цього дослідника, однак вважаємо за необхідне реалізовувати в ході майстер-класу й етап, спрямований на набуття учасниками нового для них професійного досвіду. Отже, у структурі майстер-класу пропонуємо забезпечувати наступні складові: мотиваційно-цільовий етап; когнітивний етап; діяльнісний етап; рефлексивно-оцінний етап.

Дослідники визначають наступні критерії результативності майстер-класу:

- презентативність – рівень представлення ідеї, актуальність в освітній практиці;
- ексклюзивність – масштаб і рівень реалізації ідеї; оптимальність – достатність і раціональність запропонованих засобів, форм і методів, зв'язок із метою та результатом проведення майстер-класу;
- ефективність – передбачення шляхів і результатів професійного розвитку для кожного учасника заходу;
- технологічність – проведення майстер-класу згідно з алгоритмом дій [4].

Схарактеризуємо досвід розробки й проведення майстер-класу в ході загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи в педагогічному ЗВО (на прикладі викладання освітнього компонента «Загальна педагогіка»).

У Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради було організовано й проведено комплекс майстер-класів із проблематики впровадження Концепції Нової української школи (далі – НУШ). Розробниками цих заходів стали викладачі кафедри педагогіки, психології, початкової освіти й освітнього менеджменту, що є сертифікованими тренерами Нової української школи (НУШ), та представники стейкхолдерів – провідні вчителі закладів загальної середньої освіти м. Харкова, що успішно впроваджують Концепцію НУШ.

До участі в майстер-класах було залучено здобувачів вищої освіти (галузь знань 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальність 013 «Початкова освіта», освітній ступінь бакалавр).

Наведемо приклад розробки й проведення майстер-класу «Ранкові зустрічі як інструмент формування комунікативної компетентності в учнів другого класу».

Мета проведення заходу – ознайомити учасників майстер-класу з передовим педагогічним досвідом формування комунікативної компетентності в учнів другого класу в ході ранкових зустрічей.

Цільова аудиторія: здобувачі вищої освіти, науково-педагогічні й педагогічні працівники.

Очікувані результати: подальше набуття учасниками внутрішнього сенсу здійснення педагогічної діяльності на інноваційних засадах; ознайомлення з системою роботи вчителя-майстра; узагальнення знань про сутнісні характеристики комунікативної компетентності; опанування технологією проведення ранкової зустрічі й критеріями результативності такої форми роботи з молодшими школярами; сприяння уточненню напрямів підвищення професійної ефективності з заявленої проблематики.

Хід майстер-класу.

I. Мотиваційно-цільовий етап.

Завдання роботи: створити в учасників ціннісну установку на творчу взаємодію, подальше

набуття внутрішнього сенсу здійснення педагогічної діяльності на інноваційних засадах і професійної потреби в опануванні знаннями й вміннями щодо проведення ранкових зустрічей.

1. Презентація роботи вчителя-майстра (мінілекція).

2. Аналіз вислову Л. Костенко про українську мову (фронтальне обговорення).

3. Складання асоціативного куща «Мова» (індивідуальна робота, фронтальне обговорення).

4. Аналіз вислову В. Сухомлинського про покликання вчителя (фронтальне обговорення).

5. Створення «Дерева очікувань» (індивідуальна робота, фронтальне обговорення).

II. Когнітивний етап.

Завдання роботи: актуалізувати й узагальнити знання учасників про сутнісні характеристики комунікативної компетентності, стисло ознайомити з передовим педагогічним досвідом формування такого особистісного утворення в умовах НУШ.

1. Характеристика комунікативної компетентності (мінілекція).

2. Визначення методів формування в молодших школярів комунікативної компетентності (парна робота, фронтальне обговорення).

3. Обговорення особливостей мовленнєвого розвитку молодших школярів (парна робота, фронтальне обговорення).

III. Діяльнісний етап.

Завдання роботи: сприяти опануванню учасниками технологією проведення ранкової зустрічі й критеріями результативності такої форми роботи через професійно спрямовану взаємодію.

1. Перегляд відеоматеріалів проведення вчителем-майстром ранкової зустрічі (фронтальна робота).

2. Складання структури ранкової зустрічі (групова робота, фронтальне обговорення).

3. Проведення вчителем-майстром ранкової зустрічі з учасниками заходу (фронтальна робота).

4. Визначення функцій ранкової зустрічі у формуванні комунікативної компетентності в учнів (групова робота).

5. Відповіді вчителя-майстра на питання учасників щодо критеріїв результативності ранкової зустрічі (фронтальне обговорення).

IV. Рефлексивно-оцінний етап.

Завдання роботи: створити умови для аналізу учасниками професійних здобутків в організації ранкових зустрічей як інструменту формування комунікативної компетентності в учнів, сприяти уточненню ними напрямів підвищення професійної ефективності.

1. Складання сенкану за вибором «Мова», «Компетентність», «Ранкова зустріч» (індивідуальна робота, фронтальне обговорення).

2. Метод «3 моменти» (індивідуальна робота, фронтальне обговорення).

3. Аналіз результатів майстер-класу за допомогою «Дерева очікувань» (індивідуальна робота, фронтальне обговорення).

У ході роботи з майбутніми вчителями початкової школи було системно реалізовано загальнодидактичні та специфічні принципи дидактики вищої школи, а саме:

- органічності єдності теоретичної та практичної підготовки студентів (через залучення до проведення майстер-класів з актуальних питань реалізації Концепції НУШ провідних фахівців у галузі початкової освіти; через ефективність у визначенні місця, умов і часу використання певного методу роботи);

- науковості (через подальший аналіз та узагальнення в ході майстер-класів понять сучасної освіти, наприклад, «освітній процес», «компетентність»);

- відповідності результатів підготовки спеціалістів вимогам, що висувуються конкретною сферою їхньої професійної діяльності (через цілеспрямоване формування в майбутніх фахівців умінь і навичок, представлених у Професійному стандарті на професію «Вчитель початкової школи»);

- свідомості й активності (через комплексну реалізацію інтерактивних методів навчання);

- наочності (через використання наочних методів навчання, зокрема перегляду й обговорення відеофрагментів занять із молодшими школярами, складання схеми «Структура ранкової зустрічі»);

- емоційності (через позитивно насичене, емоційне спілкування всіх учасників майстер-класів, наведення ведучим цікавих прикладів) тощо.

Майстер-клас за своєю суттю є простором творчої взаємодії, що емоційно й інтелектуально збагачує всіх учасників. Тому в ході роботи було забезпечено атмосферу довіри, зацікавленості й взаємної підтримки. Це сприяло й подальшому формуванню м'яких навичок (soft skills) у майбутніх педагогів.

Наведемо приклад сенкану, складеного здобувачами вищої освіти в процесі майстер-класу.

Ранкова зустріч.

Спланована, ефективна.

Об'єднує, навчає, збагачує.

Ранкова зустріч дає нові враження та емоції.

Спілкування.

До переваг проведення системи майстер-класів із питань реалізації Концепції НУШ у ході загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи необхідно віднести: роботу в зоні найближчого розвитку здобувачів вищої освіти; подальше набуття ними внутрішнього сенсу здійснення професійної діяльності на інно-

ваційних засадах; поглиблення розуміння сучасних тенденцій у початковій освіті; передачу інструментів упровадження Концепції НУШ; системне й ефективне реагування на освітні виклики; підвищення рівня професійної самосвідомості й ефективності; подальше планування та уточнення індивідуальної освітньої траєкторії тощо.

Висновки і пропозиції. Представлені в статті підходи до організації та проведення майстер-класу в педагогічному ЗВО доповнюють теорію та практику загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи через створення необхідних умов для забезпечення її модернізації.

Майстер-клас виступає дієюю та перспективною формою роботи з ознайомлення здобувачів вищої освіти з передовим педагогічним досвідом щодо ефективного вирішення учителями початкової школи завдань, які стоять перед освітньою спільнотою. Суть і специфіка майстер-класу як особливої форми навчального заняття надає імпульс для подальшого професійного самоусвідомлення та самовдосконалення всіх його учасників.

Проведене дослідження не претендує на повноту й вичерпність розгляду досліджуваної проблеми. Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо розробку дидактичних підходів до реалізації інтеграції загальнопедагогічної та методичної підготовки майбутніх фахівців у ході проведення майстер-класів.

Список використаної літератури:

1. Андрієвська В.М. Майстер-клас як форма професійної підготовки майбутнього stem-вчителя початкової школи. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка, Психологія»*. 2018. № 12. С. 9–13.
2. Кононова М.М. Майстер-клас – технологія підготовки майбутнього дефектолога до професійної діяльності. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. 2019. Випуск 26 (1–2019) Частина 1. С. 117–121.
3. Кремень В.Г. Освіта для миру – визначальна ідея поступу в XXI столітті. *Рідна школа*. 2019. № 3–4. С. 4.
4. Михнюк М.І. Майстер-клас як форма обміну передовим педагогічним досвідом. *Професійно-технічна освіта*. 2014. № 2. С. 49–51.
5. Омельчук О.О. Майстер-клас як одна із форм у підготовці вчителів технологій. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2019. Випуск 2 (20). С. 110–117.
6. Проворова Є.М. Технологія майстер-класу у методичній підготовці майбутніх учителів музики. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. Випуск 157. С. 124–129.

7. Прокоф'єв Є.Г. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в процесі модернізації системи освіти : стратегія трансформації системи освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки : реалії та перспективи»*. 2014. Випуск 49. С. 140–150.
8. Розіна Н.В. Майстер-клас як форма діяльності віртуальної школи професійного становлення молодого педагога : методичні рекомендації. Черкаси : ЧОІПОПП, 2013. 20 с.
9. Чернега О.А. Формування педагогічної майстерності майбутнього інженера-педагога засобами майстер-класу. *Вища школа. Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2009. Випуск XLVII. С. 92–98.
-

Tolmachova I., Bulatnikova N. Workshop possibilities during the general pedagogical preparation of future elementary school teachers

The relevance of the study is due to the importance of modernizing the process of general pedagogical preparation of future elementary school teachers. Based on the analysis of scientific intelligence was characterized the possibility of a workshop in the preparation of future elementary school teachers at a pedagogical institution of higher education (IHE). The work presents the purpose, functions, essential characteristics, structure, and performance criteria of the masterclass as a form of work with future specialists.

Based on this, authors describe the variant of development and carrying out together with the elementary school teacher of the morning class as a tool of formation of communicative competence in the second grade students during general pedagogical preparation of the bachelor's degree students (on the example of teaching the educational component "General pedagogy"). In the work were characterized the purpose of the workshop, tasks, expected results and structure of work of the master teacher with the participants of the event. Furthermore, in the paper are given examples of students' tasks.

It is emphasized that the advantages of conducting a system of a workshop on the implementation of the NUS concept in the course of general pedagogical preparation of future elementary school teachers should be attributed to: work in the area of the nearest development of higher education students; the further acquisition of their internal sense of pursuing professional activity on an innovative basis; deepening understanding of current trends in primary education; transfer of instruments for implementation of the NUS Concept; systematic and effective response to educational challenges; raising the level of professional self-awareness and efficiency; further planning and refinement of the individual educational trajectory, etc.

The presented approaches to the organization and holding of workshop are considered as an effective direction of modernization of the pedagogical preparation of higher education applicants. The workshop is an effective and promising form of work to familiarize higher education students with advanced pedagogical experience with regard to the effective solution by the teachers of elementary school of the problems facing the educational community.

Further scientific analysis requires the development of didactic approaches to ensure the integration of comprehensive pedagogical and methodological preparation of future elementary school teachers during the workshop.

Key words: *general pedagogical preparation, future elementary school teacher, educational component "General pedagogy", workshop, master teacher.*

УДК 378.147.001;796.011.3-796.8
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.29>

О. В. Хацяук

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

В. Б. Климович

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

В. Є. Рудченко

викладач циклової комісії фізичного виховання та природничих дисциплін
Запорізького гуманітарного фахового коледжу
Національного університету «Запорізька політехніка»

А. М. Одерев

кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
старший викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

Д. Ю. Стеценко

викладач кафедри фізичного виховання і спорту
Національного університету міського господарства імені А. Н. Бекетова

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СЛУЖБОВО-ПРИКЛАДНОГО РУКОПАШНОГО БОЮ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Статтю присвячено актуальним питанням удосконалення техніки службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів Національної гвардії України. У результаті моніторингу науково-методичних джерел, спеціальної літератури й даних інтернет-джерел встановлено, що питанням формування навичок службово-прикладного рукопашного бою на початковому етапі професійної освіти майбутніх офіцерів присвячено не досить робіт. Це підкреслює актуальність обраного напрямку дослідження. Натепер важлива організація всебічної та ефективної підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України з урахуванням стандартів НАТО, які надалі відповідно до здобутої військово-облікової спеціальності в системі професійної підготовки військовослужбовців будуть навчати їх необхідної техніки й тактики застосування прийомів рукопашного бою в різних умовах службово-бойової діяльності. Головною метою цієї роботи є розробка змістовно-функціональної моделі формування навичок службово-прикладного рукопашного бою в майбутніх офіцерів Національної гвардії України на етапі їх початкової підготовки. З метою визначення ефективності розробленої нами змістовно-функціональної моделі було проведено педагогічний експеримент. Дослідження проведено впродовж трьох етапів (2017–2020 роки.). Учасників педагогічного експерименту (курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України) було розподілено на експериментальну групу (Ег, $n = 32$) та контрольну групу (Кг, $n = 32$). На початку педагогічного експерименту досліджуванні Кг та Ег за рівнем розвитку навичок службово-прикладного рукопашного бою суттєво не відрізнялися ($P \geq 0,05$). Під час педагогічного експерименту курсанти Кг використовували традиційну методику формування навичок службово-прикладного рукопашного бою, а курсанти Ег – вище зазначену змістовно-функціональну модель. Порівнюючи показники до й після використання запропонованої нами експериментальної змістовно-функціональної моделі, встановлено, що результати, отримані наприкінці педагогічного експерименту в досліджуваних групах суттєво підвищилися в порівнянні з вихідними даними, й ці відмінності в основному вірогідні (Ег, $P \leq 0,05$). Перспективи подальших розвідок у такому напрямі передбачають розробку тактичних комбінацій застосування арсеналу службово-прикладного рукопашного бою курсантами молодших курсів з урахуванням їхнього рівня професійних компетентностей та індивідуально-типологічних особливостей.

Ключові слова: майбутні офіцери, рукопашний бій, початковий етап, професійна освіта, методика, технічні засоби, техніка, тактика, військовослужбовці, змістовно-функціональна модель.

Постановка проблеми. Бойові дії на сході України, спалах злочинності, політичний дисбаланс у державі вимагає від військовослужбовців Національної гвардії України (далі – НГУ) високої професійної підготовленості. Основною складовою високої професійної підготовленості представників вище зазначеної силової структури є рівень розвитку їхніх основних фізичних якостей та необхідних навичок службово-прикладного рукопашного бою.

Високий рівень розвитку необхідних навичок службово-прикладного рукопашного бою військовослужбовців різних силових структур України забезпечує надійний захист кордонів нашої незалежної держави, особливо в умовах проведення Операції об'єднаних сил, що підтверджується відповідними аналітичними даними. Крім цього, формування навичок службово-прикладного рукопашного бою є ефективним засобом психологічного загартування військовослужбовців НГУ, що забезпечує виховання в них впевненості в собі, високої стійкості до дій у бойових обставинах, і підкреслює актуальність обраного напрямку дослідження.

Нині важлива організація всебічної та ефективної підготовки майбутніх офіцерів НГУ з урахуванням стандартів НАТО, які надалі відповідно до здобутої військово-облікової спеціальності в системі професійної підготовки військовослужбовців будуть навчати їх необхідної техніки й тактики застосування прийомів рукопашного бою в різних умовах службово-бойової діяльності.

Слід також зауважити, що курсанти молодших курсів (початковий етап навчання) вищих військових навчальних закладів НГУ в разі крайньої потреби (як резерв відповідних тактичних рівнів) можуть залучатися до виконання службово-бойових завдань, що вимагає від них відповідного рівня сформованості професійних компетентностей, достатнього фізичного розвитку, а також володіння технікою і тактикою службово-прикладного рукопашного бою. Вище зазначене підкреслює важливість розробки ефективних змістовно-функціональних моделей застосування службово-прикладного рукопашного бою курсантами молодших курсів вищих військових навчальних закладів НГУ.

Дослідження виконано відповідно до зведеного плану реєстраційної картки науково-дослідної та дослідно-конструкторської роботи (НДР і ДКР (РК)) Українського інституту науково-технічної та економічної інформації (шифр «Модель-РБ», номер державної реєстрації 0108U007536) та планів науково-дослідної роботи й дослідно-конструкторських робіт кафедри фізичної підготовки й спорту Національної академії НГУ й кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки й спорту Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Напряму вдосконалення техніки й тактики військовослужбовців різних силових структур та представників спеціальних підрозділів і служб присвячені наукові праці: С.А. Антоненка, С.М. Ашкінази, А.А. Борисова, Ю.В. Вареньги, В.М. Кирпенка, О.А. Моргунова, В.С. Хагая, А.М. Чуха, О.А. Ярещенко та інших спеціалістів.

Питанням розвитку й вдосконалення техніки службово-прикладного рукопашного бою курсантів вищих військових навчальних закладів Збройних сил України (далі – ЗСУ) присвячені роботи фахівців: А.І. Маракушина, Ф.І. Попова, Р.В. Куцевола [1], О.В. Молокова [2], С.В. Номеровського, Д.В. Бондарева, Н.В. Береня [3] та інших учених.

Своєю чергою в роботах О.А. Моргунова, О.А. Ярещенко [4], Д.О. Каратаєвої (Миргород), О.В. Хацаюка [5], В.В. Оленченка, А.І. Корольова [6] викладені основні аспекти розвитку й удосконалення техніки застосування заходів фізичного впливу (службово-прикладного рукопашного бою) майбутніми офіцерами НГУ (Міністерство внутрішніх справ України).

Цікавими за своїм змістом і практичною складовою є навчальні посібники (навчально-методичні посібники) авторів: О.А. Гаркавого, К.В. Ананченка [7], В.О. Артем'єва, В.В. Сергієнка [8], Б.А. Максимчука, С.С. Забродського, О.О. Хацаюк [9], в яких викладені основні складові формування навичок службово-прикладного рукопашного бою військовослужбовців НГУ та працівників Національної поліції України.

Слід зазначити, що провідні фахівці галузі службово-прикладних єдиноборств силових структур України розглядають окремо розвиток й вдосконалення навичок службово-прикладного рукопашного бою та тактику їх застосування під час виконання завдань за призначенням, що порушує основні дидактичні принципи навчання (взаємозв'язок теорії з практичною складовою). Це призводить до сповільнення набуття необхідних компетентностей представників силового блоку України, особливо майбутніх офіцерів.

Програми навчальних дисциплін: «Фізичне виховання та методика фізичної підготовки», «Спеціальна фізична підготовка» з підготовки майбутніх офіцерів НГУ (командного напрямку), які відпрацьовані відповідно до вимог керівних документів, передбачають вивчення та удосконалення курсантами необхідного технічного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою. Важливе те, що вище зазначені навчальні дисципліни не повною мірою забезпечують ефективне й швидке опанування майбутніми офіцерами програмного матеріалу в цьому напрямі підготовки через свою перенасиченість і брак часу на їх практичне засвоєння, що потребує їхньої додаткової корекції відповідно до вимог сьогодення та наявного бойового досвіду.

Незважаючи на значну кількість робіт наявної науково-методичної та спеціальної літератури, даних інтернет-джерел, нами не виявлено розв'язання питання вдосконалення техніки службово-прикладного рукопашного бою курсантів вищих військових навчальних закладів НГУ командного напрямку підготовки на етапі початкової підготовки. Це потребує додаткового дослідження.

Головною метою роботи є розробка змістовно-функціональної моделі формування навичок службово-прикладного рукопашного бою в майбутніх офіцерів НГУ на етапі їхньої початкової підготовки.

Для досягнення мети дослідження планувався вирішити наступні завдання:

- провести аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) в напрямі розвитку й удосконалення навичок службово-прикладного рукопашного бою в майбутніх офіцерів і військовослужбовців різних силових структур України;
- провести аналіз чинної нормативно-правової бази й керівних документів з організації навчання техніки й тактики службово-прикладного рукопашного бою військовослужбовців НГУ;
- розробити експериментальну змістовно-функціональну модель формування навичок службово-прикладного бою в курсантів молодших курсів вищих військових навчальних закладів НГУ в системі їх професійної освіти;
- апробувати змістовно-функціональну модель формування навичок службово-прикладного рукопашного бою в умовах освітнього процесу майбутніх офіцерів НГУ.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення ефективності запропонованої нами змістовно-функціональної моделі, спрямованої на формування навичок службово-прикладного рукопашного бою в майбутніх офіцерів вище зазначеної силової структури було проведено педагогічний експеримент.

Педагогічний експеримент проведено на базі Національної академії Національної гвардії України (далі – НАНГУ) та Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (2017–2020 роки). Також у дослідженнях брали участь фахівці галузі єдиноборств кафедри фізичного виховання та спорту Національного університету міського господарства імені А.Н. Бекетова та циклової комісії фізичного виховання та природничих дисциплін Запорізького гуманітарного фахового коледжу Національного університету «Запорізька політехніка» (В.Б. Климович, А.М. Одеров, Д.Ю. Стеценко, В.Є. Рудченко).

На першому етапі дослідження (вересень – листопад 2017 року) проведено моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) в напрямі теоретичної та практичної

підготовки військовослужбовців ЗСУ, НГУ, працівників Національної поліції України й представників інших силових структур України зі службово-прикладного рукопашного бою. Крім цього, було проаналізовано наявну нормативно-правову базу й керівні документи з організації навчання техніки й тактики службово-прикладного рукопашного бою (заходів фізичного впливу) військовослужбовцями НГУ, додатково проаналізовані наявні методики підготовки бійців підрозділів спеціального призначення різних силових структур.

Другий етап педагогічного експерименту (грудень 2017–січень 2018 років) був присвячений розробці змістовно-функціональної моделі формування навичок службово-прикладного бою в курсантів молодших курсів вищих військових навчальних закладів НГУ в системі їхньої професійної освіти (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»). Окремі складові розробленої нами змістовно-функціональної моделі на цьому етапі дослідження тестувалися в освітньому процесі курсантів молодших курсів Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, а також курсантів військової кафедри НАНГУ з підготовки офіцерів запасу (залучалися також студенти Національного університету міського господарства імені А.Н. Бекетова).

На третьому етапі дослідження (лютий 2018 – березень 2020 років) проведено апробацію педагогічної технології формування необхідних військово-прикладних навичок службово-прикладного рукопашного бою в умовах освітнього процесу майбутніх офіцерів НГУ, ЗСУ (на прикладі курсантів командно-штабного факультету НАНГУ, $n = 64$). Педагогічний експеримент проведено відповідно до заздалегідь розробленого плану, який також передбачав обов'язкове дотримання етичних норм і заходів попередження травматизму під час практичних занять з дисципліни «Фізичне виховання та методика фізичної підготовки» (змістовий модуль 4. Рукопашний бій, змістовий модуль 8. Комплексні заняття) та навчально-тренувальних занять з рукопашного бою під час спортивно-масової роботи.

Учасників педагогічного експерименту було розподілено на експериментальну групу (Ег, $n = 32$) та контрольну групу (Кг, $n = 32$). На початку педагогічного експерименту досліджуванні Кг та Ег за рівнем розвитку навичок службово-прикладного рукопашного бою певно не відрізнялися ($P \geq 0,05$). Своєю чергою, під час педагогічного експерименту курсанти Кг використовували традиційну методику формування навичок службово-прикладного рукопашного бою, передбачену робочою програмою навчальної дисципліни «Фізичне виховання та методика фізичної підготовки» (далі – «ФВ та МФП»). Крім цього, відповідно до розпорядку дня з курсантами як Кг,

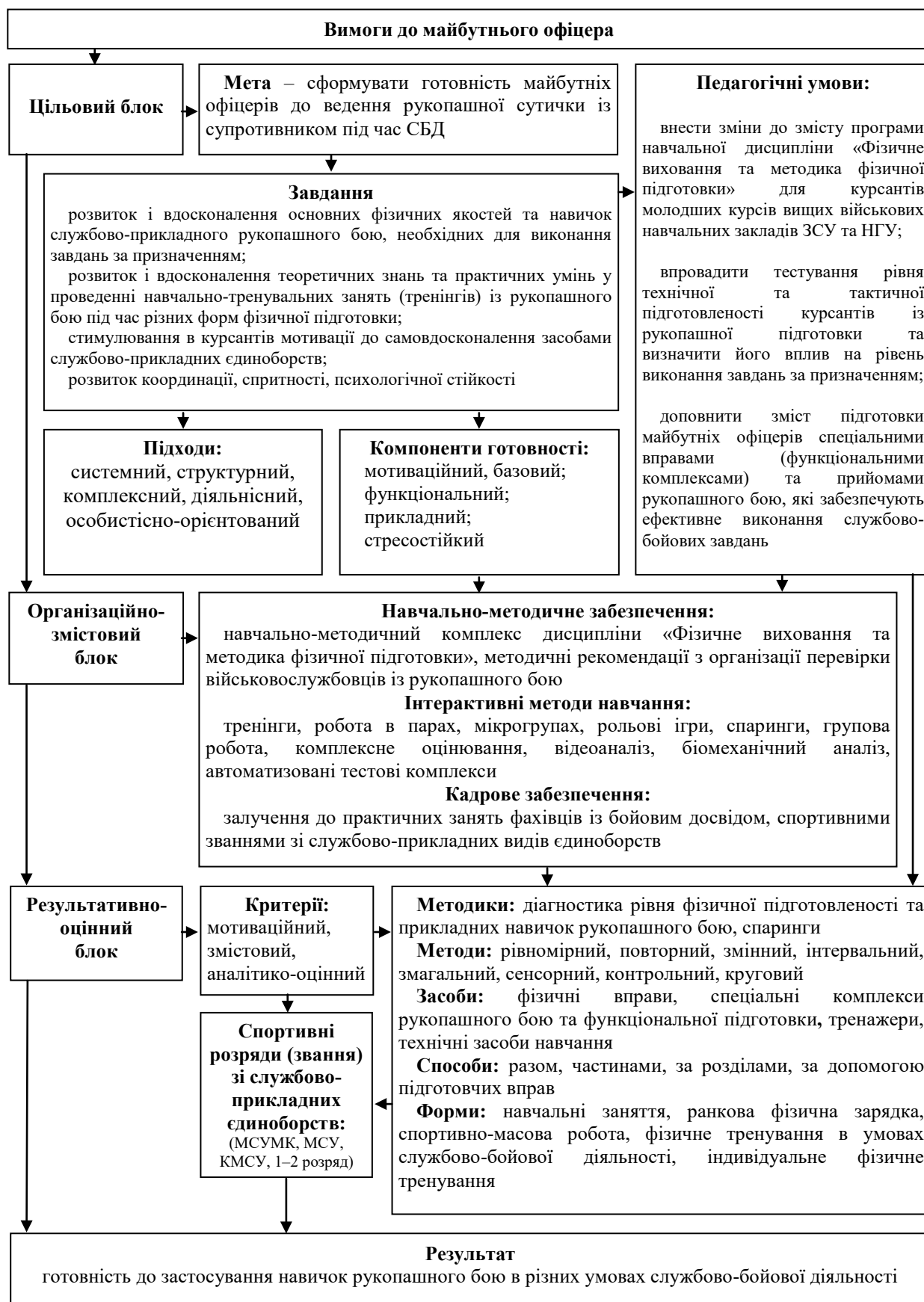


Рис. 1. Змістовно-функціональна модель формування військово-прикладних навичок службово-прикладного рукопашного бою в досліджуваних Ег НАНГУ

так і Ег проводилася спортивно-масова робота, яка передбачала удосконалення навичок службово-прикладного рукопашного бою та розвиток основних фізичних якостей з урахуванням періоду навчання (початковий етап), а також індивідуально-типологічних особливостей тих, хто навчається курсантів.

На відміну від представників Кг, досліджувані Ег використовували розроблену нами експериментальну змістовно-функціональну модель (рис. 1), спрямовану на прискорене, ефективне й збалансоване формування навичок службово-прикладного рукопашного бою. Крім цього, досліджувані курсанти Ег додатково використовували відеопрограму експрес-аналізу техніки єдиноборств «Katsumoto» (відеокомп'ютерна система (далі – ВКС) «Katsumoto») [10].

Зазначена прикладна програма дозволяє ефективно проводити порівняльний аналіз і корекцію технічних дій любого біомеханічного руху військовослужбовця під час навчально-тренувальних занять із рукопашного бою. Особливість застосування наукового інструментарію полягала в тому, що під час відпрацювання прийомів рукопашного бою проводилася відеозйомка. Завдяки застосуванню ВКС «Katsumoto», в режимі онлайн видавалися графіки й розкадрування технічних дій досліджуваного єдиноборства, які відпрацьовувалися під час практичних занять і спортивно-масової роботи. Надалі, відповідно до графічного й візуального аналізу отриманих даних, проводилося коригування біомеханічних рухів, що дозволяло вже на наступній серії відпрацювання рухових завдань вносити індивідуальні корективи в програму навчання техніки рукопашного бою курсантів молодших курсів.

Наприкінці основної частини навчально-тренувальних занять із рукопашного бою планомірне проводилися навчально-тренувальні сутички за правилами службово-прикладного виду спорту – «Рукопашний бій». Крім цього, щомісячно проводився контроль рівня сформованості навичок службово-прикладного рукопашного бою відповідно до вимог діючої нормативної бази з фізичної підготовки [11].

Останній блок педагогічного експерименту (лютий 2020 року) передбачав контрольне тестування рівня сформованості навичок службово-прикладного рукопашного бою курсантів Ег та Кг. Порівнюючи показники до й після використання запропонованої нами експериментальної змістовно-функціональної моделі (рис. 2), встановлено, що результати, отримані наприкінці педагогічного експерименту в досліджуваних групах суттєво підвищилися в порівнянні з вихідними даними, й ці відмінності в основному правдиві (Ег, $P \leq 0,05$).

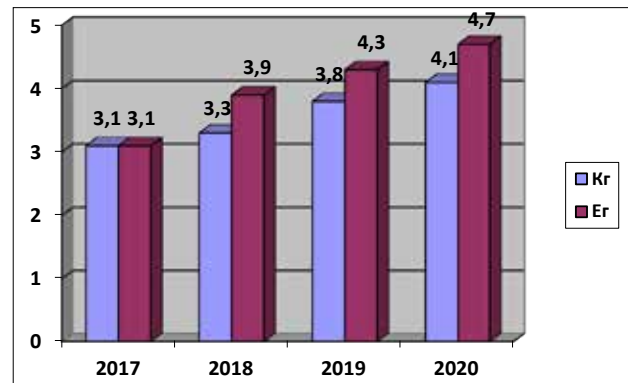


Рис. 2. Динаміка поетапного формування навичок службово-прикладного рукопашного бою в досліджуваних Ег (n = 32) і Кг (n = 32) упродовж педагогічного експерименту (2017–2020 роки, визначено середній бал за результатами контрольного тестування техніки рукопашного бою)

Слід також зазначити, що отримані в Ег результати контрольного тестування рівня технічної підготовленості з рукопашного бою збігаються з аналогічним рівнем курсантів 3 року навчання командно-штабного факультету НАНГУ, але в плані тактичного застосування навичок службово-прикладного рукопашного бою відмічається суттєва різниця (на $31 \pm 4\%$), що потребує додаткових досліджень.

Висновки і пропозиції. Таким чином, поставлені перед нами мета й завдання дослідження виконано. У результаті дослідження проведено аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) в напрямі розвитку й удосконалення військово-прикладних навичок службово-прикладного рукопашного бою в майбутніх офіцерів, а також проведено аналіз чинної нормативно-правової бази й документів з організації навчання техніки й тактики службово-прикладного рукопашного бою в НГУ й інших силових структурах.

Відповідно до вище зазначеного розроблено змістовно-функціональну модель формування військово-прикладних навичок службово-прикладного рукопашного бою в майбутніх офіцерів НГУ. В результаті практичної апробації встановлено, що розроблена нами змістовно-функціональна модель ефективніша в порівнянні з традиційною методикою навчання.

Отримані результати педагогічного експерименту свідчать про те, що використаний нами технічний засіб ВКС «Katsumoto» в поєднанні із впровадженою в навчальну дисципліну «ФВ та МФП» змістовно-функціональну модель значним чином прискорило формування навичок службово-прикладного рукопашного бою досліджуваних Ег.

Результати дослідження впроваджені в освітній процес здобувачів вищої освіти вищих військових навчальних закладів ЗСУ та НГУ, а також у систему бойової підготовки військовослужбовців вище зазначених силових структур. Перспективи

подальших розвідок у даному напрямі передбачають розробку тактичних комбінацій застосування техніки службово-рукопашного бою курсантами молодших курсів з урахуванням рівня професійних компетентностей та індивідуально-типологічних особливостей.

Список використаної літератури:

1. Маракушин А.І., Попов Ф.І., Куцевол Р.В. Аналіз досвіду підготовки військовослужбовців до рукопашного бою в зарубіжних арміях. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків, 2011. С. 55–58.
2. Молоков О.В. Щодо удосконалення змісту рукопашної підготовки в Збройних Силах України. *Вісник Національної академії оборони України*. Київ, 2009. С. 39–47.
3. Номеровський С.В., Попад'їн В.В., Бондарев Д.В., Бурень Н.В. Рукопашна підготовка як підсистема спеціальної фізичної підготовки військовослужбовців Військово-Морських Сил України. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. Харків, 2010. С. 169–172.
4. Моргунов О.А., Ярещенко О.А. Застосування заходів фізичного впливу для затримання правопорушника озброєного холодною зброєю : методичні рекомендації. Харків, 2017. 28 с.
5. Каратаєва (Миргород) Д.О., Хацаук О.В. Удосконалення техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України із використанням сучасних технічних засобів навчання : звіт про науково-дослідну роботу. Харків, 2008. 148 с.
6. Хацаук О.В., Оленченко В.В., Корольов А.І. Формування військово-прикладних навичок рукопашного бою у майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. С. 215–226.
7. Хацаук О.В., Гаркавий О.А., Стадник А.В., Ананченко К.В. Організація фізичної підготовки у навчальних закладах НГУ : навчальний посібник. Харків, 2019. С. 93–142.
8. Артем'єв В.О., Ярещенко О.А., Сергієнко В.В. Спеціальна фізична підготовка працівників ОВС України : підручник. Харків, 2011. 256 с.
9. Максимчук Б.А., Забродський С.С., Хацаук О.О., Гаркавий О.А., Оленченко В.В. Методика застосування заходів фізичного впливу військовослужбовцями Національної гвардії України : навчально-методичний посібник. Харків, 2019. 95 с.
10. Бизин В.П., Миргород Д.А., Хацаук А.В. Технические средства обучения двигательным действиям : монография. Берлин, 2014. С. 36–42.
11. Лещеня С.В., Орленко І.П., Мелешко А.О., Забродський С.С. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України. / під ред. О.Н. Мальцева. Київ, 2014. 140 с.

Khatsaiuk O., Klymovych V., Rudchenko V., Oderov A., Stetsenko D. Formation of skills of hand-to-hand combat in future officers of the National Guard of Ukraine at the initial stage of training

The article is devoted to topical issues of improvement of technique of service-applied hand-to-hand combat of future officers of the National Guard of Ukraine (NGU). As a result of monitoring of scientific and methodological sources, special literature and data of Internet sources it is established that the issue of formation of skills of service and hand-to-hand combat at the initial stage of professional education of future officers is not devoted to a sufficient number of works. This emphasizes the relevance of the chosen research direction. Today, it is important to organize comprehensive and effective training for future NGU officers, taking into account NATO standards, which, in accordance with the military accounting qualifications acquired in the military training system, will teach them the necessary techniques and tactics for the use of hand-to-hand combat in various service conditions (combat activities). The main purpose of this work is to develop a content-functional model for the formation of skills of service and combat in future officers of the NGU at the stage of their initial training. In order to determine the effectiveness of our content-functional model, we conducted a pedagogical experiment. The study was conducted in three stages (2017-2020). The participants of the pedagogical experiment (cadets of the command staff of the National Academy of NGU) were divided into the experimental group (Eg, n = 32) and the control group (Kg, n = 32). At the beginning of the pedagogical experiment, the Kg and Eg cadets did not differ significantly in the level of development of the skills of hand-to-hand combat ($P \geq 0.05$). During the pedagogical experiment, Kg cadets used the traditional method of forming the skills of hand-to-hand combat, and cadets Eg used the above-mentioned substantive-functional model. Comparing the indicators before and after using our experimental content-functional model, we found that the results obtained at the end of the pedagogical experiment in the study groups increased significantly compared to the original data and these differences are generally significant ($Eh, P \leq 0.05$). Prospects for further intelligence in this area include the development of tactical combinations of the use of the arsenal of service-combat combat cadets of junior courses, taking into account their level of professional competence and individual typological features.

Key words: future officers, hand-to-hand combat, initial stage, professional education, technique, technical means, tactics, servicemen, content-functional model.

УДК 796.071.4:37.014(477)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.30>**Т. В. Хома**кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито застосування активних методів навчання в педагогіці вищої школи. Акцентовано увагу на Законі України «Про вищу освіту», в якому визначено сучасні тенденції в підготовці майбутніх фахівців, що спрямовані на формування компетентної, комунікативно підготовленої особистості, здатної до майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим окреслено обов'язки науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників закладів вищої освіти, серед яких: забезпечення викладання на високому науково-теоретичному й методичному рівні навчальних дисциплін, підвищення професійного рівня, педагогічної майстерності. З'ясовано, що законодавчі вимоги до підготовки фахівців зумовлюють докорінні зміни в організації освітнього процесу, які повинні спрямовуватись не тільки на вироблення в студентів навичок до навчально-пізнавальної діяльності, а й уміння застосовувати їх у конкретних життєвих ситуаціях, прагнення до конкурентоспроможності. Такий підхід вимагає використання в практиці роботи закладів вищої освіти різноманітних методів навчання, зокрема активних, які удосконалили б освітню діяльність майбутніх фахівців. Проаналізовано науково-педагогічні розвідки з означеної проблеми, які підтверджують позицію вчених, що підготовка здобувачів освіти повинна здійснюватися на основі застосування таких методів навчання, які зацікавлять їх, активізують самостійність думок, сприятимуть засвоєнню матеріалу на рівні власної пізнавальної діяльності. З'ясовано, що активні методи навчання – це методи, спрямовані на активізацію освітньої діяльності студентів, вироблення умінь самостійного оперативного вирішення ними практичних завдань, зокрема професійних, опановування компетентностями.

Сформульовано мету статті – розкрити практику застосування активних методів навчання у вищій школі в процесі викладання дисципліни «Педагогіка фізичного виховання та спорту». Запропоновано окремі методи, що використовувалися в процесі науково-педагогічної діяльності, описано процес їхнього застосування. Серед них: метод дискусії, метод прогнозування подальших дій, редукований метод, «Шанс», «Піраміда понять», квазіпрофесійні завдання, «Коло висновків». Встановлено, що використання активних методів навчання сприяло формуванню професійної компетентності в майбутніх педагогів.

Ключові слова: заклад вищої освіти, компетентний підхід, активні методи навчання, пізнавальна діяльність, здобувачі освіти.

Постановка проблеми. У Законі України «Про вищу освіту» визначено сучасні тенденції в підготовці майбутніх фахівців, що спрямовані на формування компетентної, комунікативно підготовленої особистості, здатної до майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим окреслено обов'язки науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників закладів вищої освіти, серед яких: «забезпечувати викладання на високому науково-теоретичному й методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньої програми за спеціальністю, провадити наукову діяльність (для науково-педагогічних працівників); підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію (для науково-педагогічних працівників)» [6]. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року акцентовано, що сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до

суспільства життєво компетентних громадян [9]. Законодавчі вимоги до підготовки фахівців зумовлюють докорінні зміни в організації освітнього процесу, які повинні спрямовуватись не тільки на вироблення в студентів навичок навчально-пізнавальної діяльності, а й уміння використовувати їх у конкретних життєвих ситуаціях, прагнення до конкурентоспроможності. Такий підхід вимагає застосування в практиці роботи закладів вищої освіти різноманітних методів навчання, зокрема активних, які удосконалили б освітню діяльність майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упровадження в практику роботи вищої школи активних методів навчання розглядають О.І. Башкір, Т.Ю. Вахрушева, І.М. Дичківська, М.М. Дяченко-Богун, І.І. Козинець, М.В. Коченгіна, Р.М. Мойсеєнко та інші. Аналіз наукових розвідок підтверджує позицію вчених, що підготовка фахівців повинна здійснюватися на основі застосування означених методів навчання, які активізують самостійність думок студентів, сприяють

засвоєнню матеріалу на рівні власної пізнавальної активності.

У науково-педагогічній літературі знаходимо трактування понять «активні методи навчання», «інтерактивні методи навчання». Відтак, Т.Ю. Вахрушева [3] «активні методи навчання» трактує як «навчання діяльністю», що створює необхідні умови для формування та закріплення професійних знань, умінь і навичок; розвитку вмінь самостійного мислення, орієнтування в новій ситуації; встановлення ділових контактів з аудиторією.

Натомість М.В. Коченгіна визначає активні методи навчання як «систему методів, що забезпечують активність і різноманітність розумової та практичної діяльності тих, хто навчається, у процесі опанування навчального матеріалу. Активні методи навчання будуються на практичній спрямованості, ігровому дійстві й творчому характері навчання, інтерактивності, різноманітних комунікаціях, діалозі й полілозі, використанні знань і досвіду учнів, груповій формі організації їхньої взаємодії, діяльнісному підході до навчання» [7, с. 113]. Науковець визначає, що активні методи навчання використовуються в контексті інтерактивних технологій навчання. Розглядаючи питання підготовки майбутніх фахівців в системі компетентнісного підходу, Р.М. Мойсеєнко обстоює думку, що «формуванню професійних якостей майбутнього фахівця допоможе використання в навчальному процесі активних (в їх складі – інтерактивних) технологій і методів навчання» [8, с. 99].

За М.М. Дяченко-Богун [5] активні методи навчання дозволяють розвивати мислення студентів, сприяють їх залученню до розв'язування проблем, максимально наближених до реальних виробничих ситуацій, розширюють і поглиблюють професійні знання, розвивають практичні навички й вміння; сприяють активізації навчального процесу, спонукають студентів до творчої участі в ньому й забезпечують розвиток і саморозвиток особистості студента на основі виявлення його індивідуальних особливостей і здібностей.

І.М. Дичківська визначає поняття «активне навчання» як «організацію та ведення навчального процесу, що спрямовані на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою широкого, бажано комплексного, використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів» [4, с. 17]. О.І. Башкір розмежовує активні й інтерактивні методи навчання: «на відміну від активних методів, інтерактивні методи орієнтовані на ширшу взаємодію студентів не тільки з викладачем, але й один з одним, на домінування активності саме студентства» [2, с. 39.]. Дослідниця пропонує використовувати в практиці роботи вищої школи активні

методи навчання, серед яких проєктування, моделювання професійних ситуацій, ігри, проведення «круглих столів», мозковий штурм, карта ідей, хронологія, структурно-логічні схеми, інтелект-карти, скрайбінг, «Plus – Minus – Interesting», сторітелінг тощо, орієнтованих на особистість студента, на його активну участь у саморозвитку, опанування професійними компетенціями.

Теоретичні й практичні аспекти застосування інтерактивних методів навчання описані в роботах О.М. Пехоти, Л.В. Пироженко, О.І. Пометун та інших. Дослідники визначають інтерактивне навчання, як «спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність» [10, с. 7].

Проаналізувавши науково-педагогічні джерела з проблематики, ми дійшли висновку, що активні методи навчання – це методи, спрямовані на активізацію освітньої діяльності студентів, вироблення умінь самостійного оперативного вирішення ними практичних завдань, зокрема професійних, опанування компетентностями. У процесі нашого дослідження оперуватимемо поняттям «активні методи» й розглядатимемо їх як такі, що мають конкретну мету, стимулюють процес пізнання, допомагають досягти очікуваних результатів.

Мета статті – розкрити практику застосування активних методів навчання у вищій школі в процесі викладання дисципліни «Педагогіка фізичного виховання та спорту».

Виклад основного матеріалу. Формування професійної компетентності в майбутніх педагогів вимагає нових підходів у процесі викладання фахових дисциплін. Активні методи навчання є одними з найпоширеніших у застосуванні. Особливість їх полягає в тому, що освітній процес здійснюється в постійній активній взаємодії усіх його учасників на основі педагогіки партнерства. Наше дослідження показало, що в здобувачів освіти більш виразно виявляються професійні якості, забезпечується мотиваційна складова підготовки, формується культура ділового спілкування.

Пропонуємо окремі з методів, що використовувалися на заняттях з дисципліни «Педагогіка фізичного виховання та спорту». Серед них: метод дискусії, метод прогнозування подальших дій, редукований метод, «Шанс», «Піраміда понять», квазіпрофесійні завдання, «Коло висновків».

Метод дискусії, за нашим спостереженням, є найбільш ефективним, бо дає можливість студентові висловлювати власну точку зору, стимулює до пошуку проблемного завдання, що потребує активного обговорення, аргументації власної позиції, опанування думки співрозмовника. Викладач формулює проблемне питання таким чином, щоб воно було актуальним,

пізнавальним, цікавим, захоплювало студентів змістом і новизною.

До прикладу, в процесі вивчення дисципліни «Педагогіка фізичного виховання та спорту» до лекції з теми «Активізація учнів на уроці фізичної культури» дискусійним питанням стало: «Вмотивуйте, від чого залежить створення позитивного емоційного фону на уроці?». Дискусія проходила в мікрогрупах, в яких студенти доводили свою позицію, дослухались до думки інших учасників, коректували власну, формулювали висновки. Цей метод, безперечно, вимагає лекційного доповнення викладачем. У цьому випадку воно стосувалося завдань Нової української школи та ролі уроків фізичної культури у формуванні ключових компетентностей. Окрім дискусії, в мікрогрупах перевага надавалася таким формам, як груповим, засіданням експертних груп, симпозиумам із проблемними питаннями.

Метод прогнозування подальших дій передбачав введення нової інформації та її засвоєння на основі накопичених знань. Водночас викладач подавав нову інформацію тезисно, а студенти за допомогою ґаджетів доповнювали її та узагальнювали. Як приклад, для опрацювання пропонувалися статті з фахових журналів «Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві», «Теорія та методика фізичного виховання та спорту» з метою з'ясування сучасних методів навчання в закладах загальної середньої освіти. Такий підхід активізував роботу студентів із періодикою. Наприклад, лекція з теми «Дидактика фізичного виховання» доповнювалася студентами інформацією із сучасних педагогічних розвідок.

Редукований метод поширений у практиці роботи зарубіжної школи (навчальні заклади Болгарії, Англії, Сполучених Штатів Америки) [1] й застосований нами в авторській модифікації. Викладач готував інформацію для лекції. Студенти відповідно до теми виконували завдання самостійної роботи. У процесі проведення лекції вони ставали співавторами або опонентами. Як результат, це сприяло формуванню професійної компетентності на основі міцного засвоєння знань. Наприклад, при вивченні теми «Спортивна форма як прояв вищої готовності до змагань» викладач готує інформацію про процес підготовки спортсменів до змагань. Студенти на основі самостійних досліджень опонують висловлену думку, аргументують її, наводячи конкретні приклади.

Метод «Шанс» передбачав збільшення можливості студентів на успішне проведення заняття (уроку) в учнів старшої школи. Для цього учасники об'єднувалися в групи, кожній з яких пропонувалося протягом визначеного часу дібрати низку тренувальних вправ для школярів, які активізували б їх до гри в баскетбол, волейбол тощо. Кожна група студентів описувала види вправ, рекомендувала найефективніші з них. По завершенню виступів

студенти формулювали підсумки, проводили взаємоаналіз, що дало можливість визначити найкращу вибірку тренувальних вправ та «отримати» шанс на успіх при проведенні заняття (уроку) в учнів старшої школи.

Метод «Піраміда понять» сприяв поступовому накопиченню фахової термінології до окремих тем, розділів. Він добирався викладачем символічно, оскільки застосовується в спорті й полягає в поступовому збільшенні навантаження. До прикладу, під час опрацювання теми лекції «Сучасна освіта в Україні» студенти під керівництвом викладача вибудовували «піраміду понять»: спочатку знайомилися з окремими положеннями Закону України «Про освіту», виписували основні терміни, що стосуються організації освітнього процесу, акцентуючи увагу на понятті «компетентність»; опрацьовували визначені пункти Закону України «Про фізичну культуру й спорт», термінологію; знайомилися з підходами до навчання за Концепцією «Нова українська школа», ключові слова якої завершили «піраміду понять». Такий підхід сприяв не тільки засвоєнню основних термінів, а й надав можливість студентам ознайомитися з нормативно-правовою базою України, що необхідно для майбутньої професійної діяльності.

У процесі дослідження нами пропонувалися квазіпрофесійні завдання, що передбачали розв'язання ситуацій різного змісту. Як приклад, до теми практичного заняття «Активізація учнів на уроці фізичної культури» перед студентами ставилися завдання:

1) змодельуйте фрагмент уроку із застосуванням ігрових технологій для учнів 5 – 6 класів;

2) запропонуйте ігрові варіанти вправ для засвоєння елементів легкої атлетики (стрибки у висоту, довжину тощо);

3) доберіть і покажіть фізкультхвилинки для уроків у початковій школі.

Метод «Коло висновків» пропонувався по завершенню вивчення теми, розділу з метою підготовки до модульного контролю. Студенти розташувалися по колу, кожен із них заздалегідь отримав завдання: сформулювати підсумки до певної теми, акцентуючи увагу на ключових поняттях, опорних тезах із різних наукових джерел, у тому числі й періодичних видань.

Як показує практика, застосування активних методів навчання стимулювало пізнавальну активність студентів і формувало креативне мислення. Студент виступав «суб'єктом» навчання, виконував творчі завдання, вступав у діалог із викладачем, ефективно комунікував з іншими учасниками освітнього процесу з дотриманням формул мовленнєвого етикету. Таке навчання сприяло формуванню компетентного випускника, який легко адаптується до майбутньої професійної діяльності. Безперечно, застосування активних методів навчання у вищій школі супроводжується

й використанням традиційних методів, що пройшли випробування часом.

Висновки і пропозиції. Таким чином, ми розкрили практику застосування активних методів навчання у вищій школі в процесі викладання дисципліни «Педагогіка фізичного виховання та спорту». Запропоновано й проаналізовано застосування окремих із них: дискусії, прогнозування подальших дій, редукованого методу, «Шанс», «Піраміда понять», «Коло висновків», квазіпрофесійних завдань, що сприяло формуванню професійної компетентності в майбутніх педагогів. Перспективу подальшої наукової розвідки вбачаємо в дослідженні різних форм позааудиторної діяльності.

Список використаної літератури:

1. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі : методичний огляд / уклад. Л.А. Якимова. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. 32 с.
2. Башкір О.І. Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі : збірник наукових праць. Серія «Педагогіка та психологія». Харків, 2018. Вип. 60. С. 33–44.
3. Вахрушева Т.Ю. Теоретичні аспекти активних методів навчання. *Національний фармацевтичний університет*. 2008. № 3. С. 46–49. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-03/08vtyaml.pdf>
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 320 с.
5. Дяченко-Богун М.М. Активні методи навчання у вищому навчальному закладі. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Випуск 14. С. 74–79.
6. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 року № 1556-VII / Вища освіта. *Інформаційно-аналітичний портал про вищу освіту в Україні і за кордоном*. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
7. Коченгіна М.В. Використання активних методів навчання в процесі формування готовності вихователів дошкільного навчального закладу до створення безпечного інформаційного середовища для дітей дошкільного віку. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск 39. Харків, 2016. С.112–117.
8. Мойсеєнко Р.М. Активізація пізнавальної діяльності майбутніх фахівців засобами активних методів навчання в умовах університетської освіти. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Випуск 159. 2017. С. 97–103.
9. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
10. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання.: науково-методичний посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко ; за ред. О.І. Пометун. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

Khoma T. Active methods of teaching in pedagogy of higher education

In the article the implementation of active methods of teaching in pedagogy of higher education is revealed. Attention is paid to the Law of Ukraine "On higher education", in which modern tendencies of training of future specialists (that are aimed at the formation of competent and communicational-ready personality, who is also able to do professional activity) are determined. In relation to that, duties of scientific-pedagogical workers of higher education institutions are outlined, among them – ensuring the teaching at high scientific-theoretical and methodical level, improvement of the professional level and pedagogical skills. It has been found out that the legal requirements for the training of specialists lead to fundamental changes in the organization of the educational process, which should be directed not only to developing students' skills for educational and cognitive activity, but also the ability to apply them in specific life situations, the desire for competitiveness. This approach requires the usage of a variety of teaching methods in the work of higher education institutions, in particular those methods that would improve the educational activity of future specialists. The scientific and pedagogical explorations and researches on the problem are analyzed. They confirm the scientists' point of view that the training of specialists should be carried out on the basis of the usage of such teaching methods, that would interest students and activate the independence of thoughts, promote the assimilation of the material at the level of their own cognitive activity. It has been found out that active teaching methods are methods aimed at activating students' educational activity, developing the skills of independent and prompt resolution of problems, professional in particular and mastering competences.

The aim of the article is formulated – to reveal the implementation of active teaching methods in higher education in the process of teaching the subject "Pedagogy of physical education and sport". Some methods, that were used in the process of scientific-pedagogical activity are offered. The process of their implementation is described. Among them: method of discussion, method of foreseeing, reduced method (students are co-authors of the lecture), "Chance", "Pyramid of Concepts", quasi-professional tasks, "Circle of Conclusions". It was also discovered that the usage of active teaching methods contributed to the formation of professional competence in future teachers.

Key words: *higher education institution, competence approach, active teaching methods, cognitive activity, students.*

УДК 378.176

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.31>**О. В. Хом'якова**кандидат культурології,
доцент кафедри мовної підготовки № 2
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна**О. С. Пономарьов**старший викладач кафедри гуманітарних наук
Національного фармацевтичного університету

ДО ПИТАННЯ ЩОДО КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається питання про контроль знань іноземних студентів із російської та української мов, який є необхідним компонентом навчання студентів-нефілологів і дозволяє оцінити, наскільки вони просунулися у виконанні програми, як опанували робочу мову для отримання своєї майбутньої спеціальності.

Порушується питання ефективного контролю, який дозволяє не тільки оцінити діяльність іноземних учнів у навчальному процесі, визначити рівень володіння ними іноземною мовою, встановити відповідність між наміченими цілями й досягнутими результатами, а й визначити ступінь ефективності навчальної системи й, в разі необхідності, видозмінити її в бік поліпшення та оптимізації. Контроль та облік знань, умінь і навичок є необхідною умовою навчального процесу. Від ефективності організації та проведення контролю багато в чому залежить успішність роботи в кожній конкретній групі студентів. При комунікативно орієнтованому навчанні контроль зазвичай виконує дві основні функції – контрольну й навчальну. Здійснюючи власне контроль, викладач виявляє прогалини в засвоєнні студентами навчального матеріалу або факту несформованості тих чи інших умінь, потім проводить роботу по усуненню цих недоліків за допомогою варіювання стратегії навчання. Не менш важливою є і навчальна функція контролю, яка виражається у формуванні в студентів механізмів самоконтролю та самооцінки як факторів, що направляють і стимулюють їхню навчально-пізнавальну й комунікативну діяльність.

За думкою деяких методистів, однією з найпоширеніших за останнє десятиліття форм контролю є тестування. Воно не замінює, а доповнює традиційну систему перевірки знань, умінь і навичок. Тестування сприяє реалізації особистісного підходу до навчання, що дозволяє, своєю чергою, активізувати кожного студента. При застосуванні тестових вправ студент є активним суб'єктом діяльності. Він не може залишатися байдужим до діяльності та її мети. При активізації навчальної діяльності за допомогою тестових завдань у студентів з'являється зацікавленість у швидкому та якісному їх виконанні, виникає додаткова мотивація до навчання.

Відзначається, що кожному рівню та виду контролю повинні відповідати свої найбільш економічні й адекватні форми контролю, типи й види контрольних завдань. Для кожної стадії повинні бути розроблені свої критерії оцінки, які дозволяють об'єктивно оцінювати рівень мовної та комунікативної компетентності іноземних студентів.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, мета навчання, контроль знань, умінь і навичок, тестові завдання, самоконтроль.

Постановка проблеми. У сучасній методиці питання про навчання мовленнєвої діяльності іноземною мовою тісно пов'язують з організацією адекватної системи контролю, яка б відповідала провідному принципу активної комунікації.

Відомо, що контроль знань, умінь і навичок при навчанні російської та української мови як іноземної є частиною педагогічного процесу. Контроль важливий насамперед для управління навчальним процесом, встановлення відповідності між визначеною метою та досягнутими результатами. Він дає викладачам можливість раціонально розподіляти час, необхідний для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, виявляти ефективність тих чи інших

приймів навчання, а також вірно вибудувати програму на майбутнє згідно з кінцевими цілями навчання. Результати такої роботи є постійним психологічним стимулом для студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

З позиції теорії мовленнєвої діяльності навчання мови як іноземної являє собою комплексний процес, який містить в собі навчання мовній системі (засобам навчання) і власне мовленнєву діяльність (діяльності навчання). Звідси випливає, що контроль у навчанні іноземних студентів мови повинен охоплювати як перевірку засвоєння мовного матеріалу, навичок володіння ним, так і контроль мовленнєвих умінь. Останній має

вирішальне значення для визначення успішності навчання та підвищення якості навчання, тому що перед студентами стоїть завдання практичного опанування мовою.

У методичній літературі під контролем розуміється не тільки виділення будь-яких якісних параметрів навчання, а й встановлення його кількісних характеристик. У такому випадку контроль – це не тільки визначення набутих учнями знань, умінь і навичок, а й матеріал для внесення змін у процес навчання.

Контроль, який, за А.Д. Сойниковою, «<...> дозволяє оцінити, наскільки учащиеся продвинулись в выполнении программы, как овладели рабочим языком для получения специальности» [1, с. 170], є необхідним компонентом комунікативної технології навчання мови студентів-нефілологів, починаючи з етапу передвузівської підготовки.

Налагоджена система контролю знань, навичок і умінь дозволяє об'єктивно оцінювати рівень мовної та комунікативної компетентності іноземних студентів [2, с. 158].

Контроль – поняття багатофункціональне, у ньому тісно переплітаються методичний, педагогічний, виховний, психологічний і багато інших аспектів. Він передбачає зворотний зв'язок в управлінні навчальною діяльністю.

Контроль та облік знань, умінь і навичок є необхідною умовою навчального процесу. Від ефективності організації та проведення контролю багато в чому залежить успішність роботи в конкретній групі учнів. При комунікативно орієнтованому навчанні контроль зазвичай виконує дві базові функції – контрольну й навчальну. Здійснюючи власне контроль, викладач виявляє прогалини в засвоєнні учнями навчального матеріалу або факту несформованості тих чи інших умінь, потім проводить роботу по усуненню цих недоліків за допомогою варіювання стратегії навчання. Не менш важлива й навчальна функція контролю, яка виражається у формуванні в учнів механізмів самоконтролю та самооцінки як факторів, що направляють і стимулюють їх навчально-пізнавальну та комунікативну діяльність [3].

Мета статті – проаналізувати наявні методи контролю знань студентів, а також можливості їх удосконалення; звернути увагу на особливості застосування комплексного оцінювання знань, що включає як інноваційні технології, так і традиційні форми контролю.

Виклад основного матеріалу. Найважливішим елементом комунікативної методики навчання є організація ефективної системи контролю. Ефективний контроль дозволяє не тільки оцінити діяльність іноземних учнів у навчальному процесі, визначити рівень володіння ними іншомовною мовою, встановити відповідність між наміченою метою та досягнутими результатами, а й визна-

чити ступінь ефективності базової навчальної системи й, в разі необхідності, істотно видозмінити її в бік поліпшення та оптимізації.

Зміни, що відбуваються в сучасному суспільному житті, вимагають нових методів навчання, педагогічних технологій, що сприяють розвитку особистості, формуванню в майбутніх фахівців самостійного мислення, навички пошуку інформації, вміння ставити й вирішувати завдання, що виникають у професійній діяльності. Діагностика результатів навчання є обов'язковим компонентом освітнього процесу, що дозволяє викладачам і студентам оцінювати його ефективність.

Організація ефективної системи контролю є найважливішим елементом комунікативної методики навчання. Ефективний контроль дозволяє не тільки оцінити діяльність іноземних учнів у навчальному процесі, визначити рівень володіння ними іноземною мовою, встановити відповідність між встановленою метою та досягнутими результатами, а й визначити ступінь ефективності базової навчальної системи й, у разі необхідності, істотно видозмінити її в бік поліпшення та оптимізації.

Натепер у практиці навчального процесу багатьох закладів вищої освіти України контроль за видами поділяється на поточний, цикловий (поетапний, тематичний) і підсумковий (семестровий). Поточний контроль слугує для перевірки засвоєння норм мови – лексичних і граматичних. Цикловий (поетапний) контроль – це перевірка навичок і умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності. Усі види контролю взаємопов'язані. Поточний і цикловий контроль крок за кроком готують студентів до виконання завдань і вимог семестрового контролю.

При складанні контрольних матеріалів різних рівнів слід керуватися наступними положеннями:

- контроль лексики, граматики, всіх видів мовленнєвої діяльності, починаючи зі стартового й закінчуючи підсумковим, не є самоціллю. Він є завершальною фазою діяльності студентів на певному етапі навчального процесу, завершення якої свідчить як про певний рівень сформованості мовленнєвих умінь і навичок, так і про ті труднощі, подолання яких необхідно врахувати на подальшому етапі опанування мови;

- завдання всіх контрольних перевірок, у тому числі тестових, є суворою системою, в якій вимоги, обсяг матеріалу й форми кожної наступної роботи формуються на основі попередньої, доповнюючи її на вищому рівні складності.

Першою формою контролю є стартовий контроль. Він передбачає контрольний зріз рівня знань, умінь і навичок іноземних студентів після навчання на підготовчому факультеті [4].

Усі після стартові форми контролю є лексико-граматичними контрольними роботами з традиційними й тестовими завданнями. На першому й другому курсах представлено по 6 контрольних

робіт (по 2 змістових та 1 підсумковій у кожному семестрі). Слід зазначити, що кожна контрольна робота складається на основі лексики за спеціальностями іноземних студентів (архітектура, будівництво, електротехніка, економіка, менеджмент, екологія, фармацевтика та інші).

Такий підхід вважається методично виправданим через те, що при опануванні іноземними студентами обраної спеціальності російською або українською мовою виникає проблема адекватної відповідності цілей навчання мови їх реальним комунікативним потребам. Результатом аналізу цих потреб у навчально-професійній сфері повинна бути концепція навчання спілкування, що передбачає високий відсоток практичності застосування знань і навичок, засвоєних на заняттях. Іншими словами, студентам повинен бути зрозумілий зв'язок досліджуваного інформативного й мовного матеріалу з потребами їхньої власної мовленнєвої діяльності в реальному мовному середовищі [5].

Поточний контроль здійснюється практично на кожному занятті й відбувається щоразу, коли студенти виконують мовленнєві вправи на відпрацьованому мовному матеріалі.

Кожний навчальний семестр розбитий на цикли (змістові модулі) тривалістю шість – вісім тижнів. Наприкінці останнього тижня кожного циклу після вивчення певних граматичних тем і закріплення лексики-граматичних умінь і навичок в читанні й аудіюванні здійснюється цикловий модульний контроль.

Підсумковий (семестровий) контроль у кінці кожного навчального семестру складає 40% за 100-бальною шкалою та разом із поточним і цикловим контролем визначає результат засвоєння студентами мовного матеріалу, навичок володіння ним, контроль мовленнєвих умінь.

Тестові й традиційні завдання цих контрольних робіт передбачають перевірку таких знань, умінь і навичок:

- знання загального й специфічного лексичного значення слів і вміння вживати їх у відповідних контекстах;
- знання лексичної сполучуваності слова з іншими словами;
- виконання додаткового дидактичного навантаження, можливого пошуку розв'язання поставленої задачі;
- введення в контекст заданої лексичної одиниці на основі множинного вибору;
- закріплення вживання лексичної одиниці в певній галузі мовних явищ у текстах з мови спеціальності;
- розуміння змісту тексту на смислового рівні.

Форми контролю залежать від об'єктів, які зумовлені цілями навчання. Однією з найпоширеніших за останнє десятиліття форм контролю

є тестування. Воно не замінює, а доповнює традиційну систему перевірки знань, умінь і навичок.

Тестування сприяє реалізації особистісного підходу до навчання, що дозволяє, своєю чергою, активізувати кожного учня. При застосуванні тестових вправ учень є активним суб'єктом діяльності. Він не може залишатися байдужим до діяльності та її мети. Психологи відзначають, що людина відчуває внутрішнє напруження, яке і є побудником дії. При активізації навчальної діяльності за допомогою тестових завдань у студентів з'являється зацікавленість у швидкому і якісному їх виконанні, виникає додаткова мотивація.

Слід зазначити, що завдання в тестовій формі як вид контролю, безперечно, більш технологічні в порівнянні з традиційними формами перевірки й мають ряд логічних, технологічних і семантичних переваг.

Тестовий контроль забезпечує насамперед об'єктивність результатів вимірювання знань, навичок та умінь учнів, великий ступінь надійності, відносну об'єктивність оцінювання, економію аудиторного часу, включення досить великого за змістом навчального матеріалу, економічність самої перевірки контрольних тестів за допомогою спеціальних трафаретів або ключів.

Таким чином, тестові матеріали, будучи економічною, цілеспрямованою та об'єктивною формою контролю безумовно сприяють формуванню комунікативної компетенції іноземних учнів передувального етапу навчання – навичкам самооцінки й самоконтролю. Їх застосування на практиці дає можливість викладачеві здійснювати систематичний індивідуалізований контроль за засвоєнням базового мовного матеріалу, що підвищує ефективність навчання в цілому.

Для студента вищої школи великого значення набувають нині вміння самоконтролю. Самоконтроль, самоаналіз і самооцінка формують критичність мислення, адекватну самооцінку, позитивно впливають на розвиток рефлексії здібностей. Для самоконтролю студенти можуть використовувати тестування, перевірку знань за допомогою комп'ютера, авторецензування, виконання контрольних завдань із подальшим обговоренням результатів з викладачем та інші методи.

Висновки і пропозиції. Контроль знань студентів – досить складний і багатоплановий аналітичний процес. Його кінцева мета – своєчасне введення необхідних перетворень і коригувань у різні форми навчання. Адже від правильної організації контролю знань та умінь студентів багато в чому залежить якість підготовки майбутнього фахівця.

Удосконалення форм контролю як одного із засобів управління якістю процесу навчання допомагає іноземним студентам раціонально організувати навчальну діяльність із засвоєння мовного матеріалу й дає їм можливість брати активну участь як

у визначених сферах мовного спілкування українською або російською мовою, так і в області обміну інформацією в професійній сфері.

Список використаної літератури:

1. Сойникова А.Д. Контроль как составная часть коммуникативной технологии обучения РКИ студентов нефилологического профиля. *Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования : языки и специальность»*. 2013. № 3. С. 170–174.
2. Алексеенко Т.Н. Система контроля по русскому языку иностранных студентов нефилологических специальностей продвинутого этапа обучения. *Русский язык и литература : проблемы изучения и преподавания* : сборник научных трудов. Киев, 2014. Вып. 8. С. 152–158.
3. Волчок Л.Н. Виды и формы контроля при обучении иностранных учащихся русскому языку.

Личность – слово – социум : материалы 6-ой Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 19–20 апреля 2006 г. Ч. 2. Минск : Паркус плюс, 2006. 260 с.

4. Золотарева И.Н., Крутовая Л.Ф., Пономарев А.С., Хомякова О.В. Тестовые задания как средство стартового контроля по русскому языку для иностранных студентов. *Проблемы использования, изучения и преподавания русского языка в Украине*. Харьков : ХГТУСА, 2008.
5. Бондаренко В.В., Васенко Л.А. Факторы мотивации в процессе обучения иностранных студентов русскому языку в техническом вузе. *Вопросы совершенствования обучения (иностранному) языку как средству межнационального общения* : материалы республиканской научн.-метод. конф., г. Харьков, 14–16 мая 1991 г. Ч. 1. Харьков : ХИИГХ, 1991. С. 11–12.

Khomyakova O., Ponomarov O. On the issue of controlling the knowledge of foreign students

This article discusses the issue of monitoring the knowledge of foreign students in Russian and Ukrainian, which is a necessary component of training non-philological students and allows them to assess how they have advanced in the implementation of the program, how they have mastered the working language for their future specialty.

The question of effective control is raised, which allows not only to evaluate the activities of foreign students in the educational process, to determine their level of proficiency in a foreign language, to establish a correspondence between the intended goals and the results achieved, but also to determine the degree of effectiveness of the training system and, if necessary, to modify it in the direction of improvement and optimization. Control and accounting of knowledge, skills and abilities is a necessary condition of the educational process. The effectiveness of the organization and control depends largely on the success of work in each specific group of students. In communication-oriented learning, control usually performs two main functions-controlling and training. Performing proper control, the teacher identifies gaps in the students' learning of educational material or the fact of non-conformation of certain skills, then works to eliminate these shortcomings by varying the learning strategy. No less important is the training function of control, which is expressed in the formation of students' self-control and self-assessment mechanisms as factors that guide and stimulate their educational, cognitive and communicative activities.

According to some methodologists, one of the most common forms of control over the past decade is testing. It does not replace, but complements the traditional system of checking knowledge, skills and abilities. Testing contributes to the implementation of a personal approach to learning, which in turn allows you to activate each student. When using test exercises, the student is a subject of activity. He cannot remain indifferent to the activity and its purpose. When students activate their learning activities with the help of test tasks, they become interested in their quick and high-quality performance, and there is additional motivation for learning.

It is noted that each level and type of control should correspond to its most economical and adequate forms of control, types and types of control tasks. Each stage should have its own assessment criteria that allow you to objectively assess the level of language and communication competence of foreign students.

Key words: *speech activity, the purpose of training, control of knowledge, skills and abilities, test tasks, self-control.*

УДК [378.016-57.8:004+005.336.2]:[316.613/.614+316.723]:[177+303.446.2](045)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.32>

Н. М. Чернуха

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки
факультету психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Д. В. Костенко

доктор філософії в галузі державного управління,
асистент кафедри іноземних мов математичних факультетів
Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ЗМІСТОВИЙ ТА СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ГАЛУЗІ «ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ» В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті викладено, що структура міжкультурної компетентності студентів складається з трьох провідних компонентів, а саме: концептуально-ціннісного, особистісно-мотиваційного й діяльно-поведінкового. З'ясовано, що означені компоненти міжкультурної компетентності відповідають таким професійно-особистісним характеристикам майбутніх фахівців у галузі «Інформаційні технології», як: соціальна активність, дивергентність поведінки, емпатія, стійкість особистості, комунікативність. Наголошено на наступних структурних компонентах міжкультурної компетентності студентів: знаннєвий (когнітивний), афективно-вольовий (емоційний, аксіологічний) і прогностично-діяльнісний (поведінковий). Розкрито, що показниками міжкультурної компетентності виступають наступні: повнота змісту та міцність знань, пізнання суті міжкультурної компетентності, усвідомлення її значущості. Проаналізовано три рівні сформованості міжкультурної компетентності в студентів галузі «Інформаційні технології» та структуру цих рівнів при визначенні ступеня сформованості міжкультурної компетентності в студентів галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету. Зазначено, що критерії сформованості міжкультурної компетентності в студентів галузі «Інформаційні технології» повинні відповідати таким вимогам: об'єктивність, простота й зручність у використанні, оцінювання всіх аспектів процесу формування компетентностей (цілей, мотивів, умов, результатів) і результатів діяльності в динаміці.

Проаналізовано наукові доробки щодо вибору критеріїв і зроблено висновок про те, що вони зображають структурні компоненти міжкультурної компетентності, уможливають їхню якісну оцінку, враховують особливості педагогічних заходів, спрямованих на формування міжкультурної компетентності студентів галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету

Визначено, що на підставі того, що критерії є сукупністю об'єктивних і суб'єктивних показників, що дають якісну характеристику стану сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців, спираючись на які виявляються її істотні властивості й міра прояву в діяльності. Схарактеризовано сукупність показників виявлених критеріїв: особистісні якості, професійну спрямованість на самореалізацію, культуру, міжетнічну взаємодію, мову, професійну грамотність, спрямованість на діяльність в мультикультурному суспільстві, емпатійність, толерантність.

Ключові слова: інформаційні технології, міжкультурна компетентність, рівень сформованості компонента, критерій, показник, аналіз, структура.

Постановка проблеми. Глобальний і локальний рівні розвитку соціуму свідчать про те, що освіта є вирішальним фактором суспільного поступу й, безперечно, розвивається з урахуванням змінності суспільних вимог та особистісних освітніх потреб і запитів суспільства. Студент галузі «Інформаційні технології» – це майбутній фахівець, який повинен володіти певними компетентностями, враховуючи міжкультурну, у зв'язку з трансформаційними процесами в освітній галузі, які відбуваються у світі, й створенням високотехнологічного виробництва,

що потребує фахівців з «Інформаційних технологій». Саме тому привертає увагу зазначена наукова проблема нашого дослідження, а актуальність проблеми пов'язана із загальними орієнтирами процесу вдосконалення системи вищої освіти на всіх рівнях її розвитку. Аналіз наукової літератури, теорії, частково практики дає підстави для визначення компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості міжкультурної компетентності студентів галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету. Реформування системи

вищої освіти України з урахуванням Європейських стандартів і досвіду вимагає узгодження критеріїв оцінювання якості набутих компетентностей. Критерії, показники й рівні сформованості компетентностей міжкультурної компетентності в студентів галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету складають діагностувальний інструментарій, необхідний для динаміки й порівняння навчальних досягнень студентів із запланованим до засвоєння обсягом знань.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

У сучасній психолого-педагогічній літературі не існує єдиного чітко сформованого підходу щодо виокремлення компонентів міжкультурної компетентності особистої та професійної якості майбутнього фахівця у будь-якій галузі. Кожен науковець з огляду на власні погляди виділяє найбільш значущі, на його думку, компоненти міжкультурної компетентності. З позиції психології та теорії комунікації існують різні підходи до визначення структури міжкультурної компетентності.

Так, Г. Чен і Дж. Староста вважають, що структура міжкультурної компетентності має компоненти, тобто особистісні властивості, – риси, які складають особистість індивідуума. Науковці виділяють такі риси:

- унікальний досвід проживання людини в рідній культурі й частково спадковість. До цих рис відносять самосвідомість, уявлення про самого себе (самооцінка), саморозкриття та саморелаксацію;

- комунікативні вміння – вербальна й невербальна поведінка й інші вміння, які роблять нас здатними ефективно взаємодіяти з іншими людьми. До них відносять соціальні вміння, гнучкість, вміння керувати взаємодією;

- психологічна адаптація – здатність на сприйняття іншої культури. Психологічна адаптація передбачає комплексний процес, через який ми засвоюємо здатність відповідати іншій культурі. Властивостями цього процесу є фрустрація, стрес, відчуження та невизначеність;

- усвідомлення особливостей власної культури, які впливають на нашу поведінку й мислення. Сюди відносять соціальні цінності, соціальні норми, соціальні звичаї та соціальні системи [24].

На думку Ю. Тодорцевої, структура міжкультурної компетентності студентів складається з трьох провідних компонентів, а саме: концептуально-ціннісного, особистісно-мотиваційного й діяльнісно-поведінкового. Концептуально-ціннісний компонент міжкультурної компетентності студентів виявляється крізь систему поглядів, переконань щодо організації педагогічного процесу, серед яких домінують: ідея духовної свободи людини, визнання самотності й унікальності кожної особистості, віра в невичерпні можливості й здібності особистості, повага до людської гідності. Особистісно-мотиваційний

компонент міжкультурної компетентності студентів виявляється через характер їх емоційно-позитивного ставлення до учасників педагогічної взаємодії (доброзичливість, ввічливість, щирість, полярність, стриманість, милосердність, емпатійність, справедливість, терпимість тощо), переконаність у значущості толерантного підходу до роботи зі студентами, прагнення до діалогічних взаємин. Діяльнісно-поведінковий компонент міжкультурної компетентності виявляється через систему способів його педагогічних дій щодо організації, контролю та оцінки якості діяльності учасників навчально-виховного процесу, серед яких: прийняття та розуміння індивідуальності особистості студента, надання права самовираження, вміння приховувати або згладжувати негативні почуття [1].

С. Тінг-Тумі (S. Ting-Toomey) визначає такі компоненти міжкультурної компетентності: знання, розуміння важливих концептів міжкультурної комунікації; уважність до власних внутрішніх поглядів, передбачень та емоцій і водночас настроїв на пізнання поглядів іншого; комунікативні вміння, ключовими з яких є спостережливість, вміння уважно слухати, самотність особистості й спільний діалог [26].

В. Гудікунст (W. Gudykunst) вказує на три компоненти міжкультурної компетентності: мотивація (потреба в передбачливості, потреба уникати почуття хвилювання, потреба підтримувати уявлення про себе, тенденції наближення-віддалення); знання (збору інформації, групових відмінностей, особистих подібностей, альтернативних інтерпретацій); вміння (здатність бути уважним, переносити невизначеність, керувати почуттями хвилювання, адаптувати власну комунікацію, робити правильні передбачення та давати правильні пояснення, здатність до емпатії) [25].

М. Байрам (M. Byram) розглядає міжкультурну компетентність як сукупність п'яти елементів: відношення (допитливість і відкритість, готовність усунути недовіру до іншої культури й довіра до власної); знання (соціальних груп та їх життєдіяльності у власній та іншій культурах і процесів суспільної та індивідуальної взаємодії); вміння інтерпретації та співвідношення (здатність інтерпретувати документ чи подію стосовно іншої культури, зіставити з документом із власної культури); вміння робити відкриття та взаємодіяти (здатність отримати нові знання про чужу культуру й здатність оперувати знаннями, вміннями й відношеннями в реальній практиці міжкультурного спілкування); критичне усвідомлення культури (здатність критично оцінювати перспективи, процеси й продукти своєї та чужої культури [23].

І. Лохманова та Л. Федоряк виділяють такі компоненти: когнітивний (знання магістрами основних нормативно-правових документів про міжкультурну компетентність, історії та традицій свого

й інших народів); чуттєво-емоційний (формування загальної системи світогляду особистості, ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів); діяльнісний (потреба в дотриманні норм і правил толерантної поведінки) [2].

О. Столяренко виділяє наступні компоненти міжкультурної компетентності:

- когнітивний – передбачає розуміння способів прийняття самого себе (інтраперсональний критерій: самоповага, адекватна самооцінка, свобода) й розуміння способів прийняття іншої людини (інтерперсональний критерій: повага до особистості іншої людини незалежно від її соціального статусу, переконань, віросповідання);

- емоційно-вольовий – охоплює стійкість емоційних реакцій, а саме: врівноваженість, самоконтроль, здатність стримувати роздратування, переважання позитивних емоцій;

- поведінковий – полягає у володінні технікою толерантної взаємодії, тактикою конструктивної поведінки в критичних ситуаціях, що знаходять своє зображення в асертивній поведінці, умінні знаходити вихід зі складної ситуації, автономності поведінки;

- мотиваційно-ціннісний – являє собою прийняття особистістю філософсько-етичних, релігійних, загальнолюдських і гуманістичних цінностей;

- практичний – виявляється через прояви поваги до особистої гідності, розуміння внутрішнього світу іншої людини, доброзичливості, засудженні жорстокості [3; 4].

Всі ці компоненти знаходяться у взаємозв'язку між собою.

Мета статті. Виокремити й дослідити компоненти, критерії, показники й рівні сформованості міжкультурної компетентності в студентів галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету, враховуючи специфіку професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дає підстави стверджувати, що компоненти міжкультурної компетентності відповідають таким професійно-особистісним характеристикам майбутніх фахівців у галузі «Інформаційні технології»:

- соціальна активність (готовність до взаємодії з представниками різних етнічних груп в різних соціальних ситуаціях з метою досягнення поставлених цілей і вибудовування конструктивних відносин у суспільстві);

- дивергентність поведінки (здібність до неординарного розв'язання поставлених завдань, орієнтація на пошук декількох варіантів рішення);

- мобільність поведінки (здатність до швидкої зміни стратегії або тактики з урахуванням складених обставин);

- емпатія (адекватне уявлення про те, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини);

- стійкість особистості (сформованість соціально-моральних мотивів поведінки особистості в процесі взаємодії з людьми інших етнічних спільнот);

- комунікативність (готовність до сприйняття думок та оцінок інших людей як вираження їхньої точки зору, яка має право на існування незалежно від ступеня розбіжності з їхніми власними поглядами, здатність до взаємодії особистостей, що мислять по-різному, та вміння домовлятися).

У працях Ю. Ірхіної виокремлюється наступні компоненти сформованості міжкультурної компетентності в майбутніх фахівців: когнітивно-ціннісний, перцептивно-емоційний, рефлексивно-поведінковий; когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний [5]. Варто відзначити, що вказані компоненти міжкультурної компетентності характеризуються певними показниками або критеріями. З огляду на означену проблему дослідження під критерієм слід розуміти якість, властивість досліджуваного об'єкта, що дає можливість судити про його стан, рівні функціонування та розвитку. Під поняттям «критерій» розуміють істотну, характерну ознаку, на підставі якої відбувається оцінювання, визначення або класифікація чогось [6, с. 45]; мірило визначення або класифікації чогось [7, с. 249]. Спираючись на дефініції, у межах нашого дослідження визначимо поняття «критерій» як характерну ознаку, завдяки якій можна оцінити стан сформованості міжкультурної компетентності студентів галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.

Оцінювання педагогічних явищ вимагає уніфікованої системи критеріїв, що мають відповідати певним вимогам: об'єктивність, надійність, простота виміру [8, с. 312–313]. З-поміж додаткових ознак М. Пряжніков виокремлює такі: компактність, зручність у використанні; поєднання якісних і кількісних методів оцінювання, які стосуються не лише зовнішніх дій і вчинків, але й внутрішнього світу людини, що самовизначається; зрозумілість критеріїв як для спеціаліста, так і для суб'єкта самовизначення; прогностичність критеріїв, що дозволяє не лише оцінити певний рівень самовизначення, але й простежити його динаміку [9, с. 239].

І. Булах висуває вимоги до використання критеріїв: критерії – результат спільного обговорення та співпраці усебічно інформованих експертів; критерії мають ґрунтуватися на одержаних даних результатів іспитів; установлення критеріїв вимагає експертних висновків [10, с. 235].

На погляд І. Блощинського, під час добору критеріїв необхідно враховувати певні чинники: розроблення критеріїв і показників має виходити з мети дослідження; на визначення критеріїв не повинна впливати думка суб'єктів; ознаки мають бути сталими; основний зміст критеріїв характеризується системою взаємопов'язаних ознак [11, с. 75].

З-поміж критеріїв оцінювання міри сформованості міжкультурної компетентності Н. Самойленко визначає: ціннісно-мотиваційний (цінності й мотиви, необхідні для опанування та реалізації міжкультурного спілкування); когнітивний (знання, необхідні для міжкультурної взаємодії, навички коректної поведінки); операційно-технологічний (визначає рівень сформованості умінь і навичок, які характеризують міжкультурну компетентність студента); рефлексивний (оцінювання процесу міжкультурного спілкування), особистісний (якості студента, що впливають на міжкультурне спілкування) [12, с. 6].

Варто зазначити, що критерії сформованості міжкультурної компетентності в студентів галузі «Інформаційні технології» повинні відповідати таким вимогам: об'єктивність, простота й зручність у використанні, змога оцінювати всі аспекти процесу формування компетентностей (цілі, мотиви, умови, результат), результати діяльності в динаміці.

Аналіз праць щодо вибору критеріїв дає змогу зробити висновок про те, що вони зображають структурні компоненти міжкультурної компетентності, уможливають їх якісну оцінку, враховують особливості педагогічних заходів, спрямованих на формування міжкультурної компетентності студентів галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету.

На підставі того, що критерії є сукупністю об'єктивних і суб'єктивних показників, які дають якісну характеристику стану сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців, спираючись на які виявляються їхні істотні властивості й міра прояву в діяльності, можна схарактеризувати сукупність показників виявлених критеріїв: особистісні якості, професійна спрямованість на самореалізацію, культура, міжетнічна взаємодія, мова, професійна грамотність, направленість на діяльність в мультикультурному суспільстві, емпатійність, толерантність.

До ряду критеріїв формування міжкультурної компетентності слід також віднести: соціокультурні знання, прояви духовної культури й національної самосвідомості, особистісні характеристики, що зумовлюють шанобливе ставлення до представників іншої культури (толерантність і емпатію) [22].

На основі аналізу праць О. Гриви [13] ми виокремили такі критерії міжкультурної компетентності особистості в студентів галузі «Інформаційні технології», які визначаються як інтегративні характеристики толерантної особистості: терпимість, емпатійність, комунікативність, стресостійкість, соціальна активність, інтелігентність, освіченість, інтелектуальність. Ці критерії можуть бути використані в системі освіти з метою формування міжкультурної компетентності в студентській молоді для постановки завдань, проєктування вихов-

ного процесу, діагностики, розвитку особистості й групи, для оцінки результатів освітнього процесу.

На думку В. Тернопільської та О. Дерев'яно, показниками міжкультурної компетентності є кількісні або якісні характеристики сформованості якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, ступінь сформованості того чи того критерію [14, с. 265].

Під час вибору критеріїв і показників міжкультурної компетентності як особистісно-професійної якості в студентів галузі «Інформаційні технології» ми використали підхід О. Добровіцької. У своїх працях вона виокремлює три критерії сформованості досліджуваної проблеми: міжкультурна освіченість, готовність до співпраці, прояви толерантної поведінки [15].

Показниками міжкультурної освіченості в такому випадку виступають: повнота змісту й міцність знань, пізнання суті міжкультурної компетентності, усвідомлення її значущості. Показниками готовності до співпраці є прийняття інших, активність у соціальних відносинах, прагнення індивіда до побудови партнерських стосунків і надання допомоги, усвідомлення особистістю емоційного стану інших людей. Своєю чергою показниками толерантної поведінки виступає стриманість, комунікативна компетентність, самоконтроль, а також реалізація міжкультурних цінностей у будь-яких ситуаціях [16].

На думку А. Батаршева, для майбутніх викладачів закладів вищої освіти мають бути характерні такі прояви міжкультурної компетентності: спрямованість на взаємостосунки, високий рівень комунікативної культури, здатність до співчуття, адекватність у прийнятті рішень, неупередженість власних суджень, розвинута культура мовлення, міміка, пантоміміка, вміння володіти собою та бажання допомагати людям [17].

З огляду на здійснений теоретичний аналіз компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості міжкультурної компетентності в структурі міжкультурної компетентності в студентів галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету ми визначили когнітивний, емоційно-ціннісний та практично-діяльнісний компоненти. Критерієм когнітивного компонента визначено сукупність знань, що презентують міжкультурну компетентність. Він детермінується через такі показники: знання змісту й складових поняття «міжкультурна компетентність», системи правових знань щодо регулювання міжкультурних відносин, усвідомлення потреби взаєморозуміння та взаємодії між етнічними спільнотами [18; 19]. Критерієм емоційно-ціннісного компонента є ціннісне ставлення особистості до міжкультурної компетентності. Його визначають через такі показники, як стійкий інтерес до міжкультурної компетентності як до цінності, емоційна оцінка власних

знань щодо сутності міжкультурної компетентності, ступінь бажання опанувати знаннями, вміннями міжкультурної компетентності. Критерієм практично-діяльничого компонента є сформованість у студентів галузі «Інформаційні технології» вмінь щодо реалізації міжкультурної компетентності в освітньому середовищі університету й соціумі загалом. Його визначають через такі показники: сформованість вмінь, навичок «міжкультурної компетентності» у взаємодії з представниками різних етнічних груп у реальних ситуаціях, саморегуляція поведінки на основі «міжкультурної компетентності» у взаєминах.

На нашу думку, кожен критерій міжкультурної компетентності характеризується певним ступенем прояву охарактеризованих показників. Визначені нами критерії можуть бути сформовані у вигляді знань, вмінь і навичок студентів на різних рівнях. Під рівнем ми розуміємо міру якісного прояву показників міжкультурної компетентності.

Слід зазначити, що в психолого-педагогічній літературі виділяють наявні різні підходи щодо рівнів прояву міжкультурної компетентності особистості.

Досліджуючи міру опанування полікультурними знаннями, Л. Чумак визначає активно-творчий (високий), усвідомлено-ситуативний (середній), репродуктивний (низький) рівні. Для активно-творчого рівня характерне сформоване стійке ціннісне ставлення до людства, навколишніх, до себе; знання про сутність понять «моральні цінності», «національна й загальнолюдська культура», «толерантність», готовність до діалогу й співробітництва з представниками різних культур за збереження власної ідентичності; готовність прийти на допомогу людям різних національностей. Усвідомлено-ситуативний рівень презентує часткові уявлення про важливість вияву моральності й толерантності в суспільстві; фрагментарну сформованість ціннісного ставлення до представників інших національностей; часткову готовність до діалогу культур, співробітництва, позитивної взаємодії, частково сформоване бажання прийти на допомогу. Репродуктивний рівень стосується тих, у кого відсутня мотивація до розуміння необхідності моральності й толерантності як особистісно-моральних якостей; знання про національні й загальнолюдські моральні цінності й толерантність поверхові або відсутні, не сформоване ціннісне ставлення до представників інших національностей [20, с. 9–10].

Для нашого дослідження цікавою, продуктивною є позиція І. Крутова, яка обґрунтовує три рівні міжкультурної компетентності: рівень стримування негативної реакції на морально значущий фактор, що виключає насильство й базується на емпатії (рівень прояву терпимості). У якості прояву терпимості не можуть виступати: спо-

вільненість реакції, нерішучість, нездатність до ціннісного аналізу, відверта байдужість, рівень готовності до взаєморозуміння іншого на основі загальнолюдських цінностей, а також визнання за ним права на існування, рівень критичного діалогу й розширення власного досвіду на основі критичного осмислення [21].

Зауважимо, що при визначенні ступеня сформованості міжкультурної компетентності в студентів галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету доцільно виділити наступну структуру рівнів:

- високий (міжкультурно-ціннісний і особистісно-значущий);
- середній (міжкультурно-орієнтований);
- низький (мультикультурно-дезорієнтований).

Враховуючи специфіку професійної діяльності, в процесі якої фахівцям в галузі «Інформаційні технології» доводиться налагоджувати стосунки з усіма учасниками професійного процесу, незалежно від їхніх поглядів і переконань, поведінки, можна дійти висновку, що успішний фахівець повинен володіти вмінням міжкультурної взаємодії в усіх її проявах на найвищому рівні.

Висновки і пропозиції Таким чином, процес формування міжкультурної компетентності в студентів галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету має цілеспрямований характер теоретичної, а також практичної підготовки в умовах професійної підготовки з орієнтацією на структурні компоненти, критерії та рівні сформованості означеної особистісно-професійної якості майбутніх фахівців. Подальшого наукового пошуку й більш ґрунтовного виокремлення та дослідження компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості міжкультурної компетентності в студентів галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету потребує галузь «Інформаційні технології», враховуючи специфіку професійної діяльності студентів ІТ спеціальностей та тенденції розвитку ринку праці у сучасному глобалізованому світі, а опанування міжкультурною компетентністю дасть можливість інтеграції фахівців з «Інформаційних технологій» до світового освітнього простору, збереження власної культури й особистого досвіду в міжкультурному діалозі.

Список використаної літератури:

1. Тодорцева Ю.В. Педагогіка толерантності : методичні рекомендації. Одеса : СВД Черкасов М.П., 2004. 90 с.
2. Лохманова И.М., Федоряк Л.М. Становление педагогической толерантности современного учителя. *Человек и образование*. 2011. № 3. С. 32–35.
3. Столяренко О.В. Толерантность в общей системе формирования ценностного отно-

- шення к человеку у современной молодежи. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 12. С. 78–83.
4. Столяренко О.В. Формування критеріальної бази міжособистісної толерантності. *Рідна школа*. 2012. № 3. С. 31–35.
 5. Ірхіна Ю.В. Формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Одеса, 2011. 20 с.
 6. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ – УПИ, 2006. 136 с.
 7. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда ; АН УРСР. Інститут мовознавства. Київ : Наукова думка, 1973. 840 с.
 8. Єжова О.О. Критеріальний підхід до оцінки рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я учнівської молоді. *Теоретико–методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. Вип. 14. Кн. 2. Кам'янець–Подільський : Вид–во Д. Г. Зволейко, 2010. С. 311–322.
 9. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда : учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология». Москва : Ин–т практ. психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 351 с.
 10. Булах І.Є. Сучасні підходи до встановлення критерію «склав / не склав» у системі американських медичних ліцензійних іспитів. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3. С. 230–236.
 11. Блощинський І.Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО. *Наукові записки*. 2001. Вип. 4. С. 74–76.
 12. Самойленко Н.Б. Теоретичні та методичні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців гуманітарного профілю у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д–ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 40 с.
 13. Грива О.А. Соціально–педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища. Київ : ПАРАПАН, 2005. 227 с.
 14. Тернопільська В.І., Дерев'янка О.В. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 31. С. 264–267.
 15. Добровіцька О.О. Стан сформованості толерантності у студентів ВНЗ в умовах інтегрованого навчального середовища. *Збірник наукових праць Хмельницького ін–ту соц. технологій ун–ту «Україна»*. 2011. № 3. С. 19–24.
 16. Образование : сокрытое сокровище. *Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО*. Москва : ЮНЕСКО, 1997. 46 с.
 17. Батаршев А.В., Алексеева И.Ю., Майорова Е.В. Диагностика профессионально важных качеств. Санкт–Петербург : Питер, 2007. 92 с.
 18. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании : проблемы интеграции. Москва : Логос, 2009. 336 с.
 19. Вербицкий О.В. Теоретичні засади виховання у молоді міжетнічної толерантності. *Проблеми освіти* : науковий збірник / МОНМС України, Ін–т інноваційних технологій і змісту освіти. Київ, 2012. Вип. 73. С. 211–215.
 20. Чумак Л.В. Полікультурне виховання учнів середніх (5–8) класів в умовах родинно–шкільного освітнього простору : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Тернопіль, 2011. 20 с.
 21. Крутова И.В. Формирование у старшеклассников отношения к толерантности как социально значимой ценности в обучении гуманитарным дисциплинам : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Волгоград, 2002. 237 с.
 22. Brovko K.A., Ternopil'ska V.I. Corporate culture of personality: psychological aspects. *Topical issues of contemporary science: Collection of scientific articles*. C.E.I.M., Valencia, Venezuela, 2017. P. 176–178.
 23. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 124 p.
 24. Chen G.–M., Starosta W.J. Foundations of Intercultural Communication, 2nd ed. Lanham, MD : University Press of America, 2005. 352 p.
 25. Gudykunst W., Kim Y.Y. Communication with strangers : An approach to intercultural communication. Boston : McGrawHill, 1997. 112 p.
 26. Ting–Toomey S. Communicating across Cultures. New York : The Guilford Press, 1999. 310 p.

Chernukha N., Kostenko D. Structural analysis of intercultural competence of the IT students in the university environment

The article shows that the structure of students' intercultural competence consists of three leading components, namely: conceptual value, personality-motivational and activity-behavioral. It has been found that the identified components of intercultural competence correspond to such professional and personal characteristics of future specialists in the field of Information Technologies such as: social activity, divergence of behavior, empathy, stability of personality, communication. It is stipulated that the intercultural competence of students of three, namely: conceptual value, personality-motivational and activity-behavioral. The following structural components of students' intercultural competence were also emphasized: cognitive (cognitive), affective-volitional (emotional, axiological) and prognostic-activity (behavioral). It is revealed that the following indicators are indicators of intercultural competence: completeness of content and strength of knowledge, knowledge of the essence of intercultural competence, awareness of its importance. Three levels of intercultural competence formation in IT students are analyzed and the structure of these levels in determining the degree of intercultural competence formation in IT students in the university's educational environment. It is stated that the criteria for the formation of intercultural competence in students of the field of Information Technology should meet the following requirements: objectivity, simplicity and ease of use, to evaluate all aspects of the process of formation of competencies and results of activity in dynamics. It is determined that on the basis that the criteria are a set of objective and subjective indicators that give a qualitative characterization of the state of intercultural competence formation of future specialists, based on which its essential properties and extent of activity are revealed. The set of indicators of the revealed criteria is characterized: personal qualities, professional orientation to self-realization, culture, interethnic interaction, language, professional literacy, focus on activity in multicultural society, empathy, tolerance.

Key words: *information technologies, intercultural competence, level of component formation, criterion, indicator, analysis, structure.*

І. О. Черноплатаспірант кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю на сучасному етапі розвитку науки розглядається як невіддільна складова реформи системи вищої педагогічної освіти в цілому, основна мета якої передбачає підготовку технічно й технологічно освіченого фахівця відповідно до вимог інформаційного суспільства, формування необхідних знань, умінь і навичок технічного характеру й формування основних компонентів інформаційної культури. У зв'язку з цим гостро постає проблема підготовки професійно компетентних педагогів, формування яких відбувається впродовж усього навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

У статті розкрито сутність поняття «педагогічні умови». При обґрунтуванні комплексу умов форм формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю засобами інформаційно-комунікаційних технологій ми обмежилися умовами, створеними в конкретному навчальному закладі, пам'ятаючи про те, що й інші умови (вплив суспільства, сім'ї, стан системи освіти та інше) також впливають на цей процес.

За результатами дослідження ми визначили й теоретично обґрунтували те, що формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю засобами інформаційно-комунікаційних технологій забезпечуватиме такі педагогічні умови: застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі; використання інноваційних форм, методів і засобів навчання; формування позитивної мотивації; запровадження завдань на технологічну й педагогічну практики, орієнтованих на формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Відбір необхідних і, на нашу думку, достатніх педагогічних умов формування фахової компетентності є черговим етапом оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: педагогічні умови, інформаційно-комунікаційні технології, майбутні педагоги професійного навчання будівельного профілю, фахова компетентність.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку інформаційне суспільство вимагає істотних змін у вітчизняній системі освіти, створюючи водночас для кожної людини значні можливості для отримання інформації в тому обсязі, який необхідний йому для саморозвитку й самовдосконалення. Очевидним за такої умови є той факт, що перехід на нову модель освіти виключає пасивну роль учасників освітнього процесу, тому що тільки активна позиція в отриманні знань дозволить сформувати в студентів «здатність жити й працювати в інформаційному суспільстві», визначити індивідуальну траєкторію освіти. Підвищені вимоги до якості освіти в умовах його структурної перебудови й інтеграції у світовий освітній простір істотно змінюють рівень соціальних очікувань і щодо результативності всього комплексу педагогічних наук.

Соціально-економічні зміни, які відбуваються нині в Україні, визначили нові напрямки формування фахової компетентності майбутнього педа-

гога професійного навчання. Проблеми сучасної системи підготовки студентів у вищій школі актуальні, адже вона повинна відповідати оновленим вимогам і забезпечувати належний рівень готовності майбутнього педагога до ефективної фахової діяльності. Важливою проблемою сучасності у вітчизняній педагогічній науці й практиці залишається пошук ефективних шляхів вдосконалення процесу фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання як компетентних фахівців, здатних творчо працювати в різних напрямках, вирішувати нові соціальні замовлення та сучасні освітні виклики.

Фахова компетентність майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, яка передбачає володіння теоретичними й практичними знаннями, навичками, вміння застосовувати їх в процесі професійної діяльності, здатність творчо й нестандартно розв'язувати проблеми,

нести відповідальність за наслідки своєї роботи, а також професійний ріст шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти. Формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в процесі професійно-практичної підготовки засобами інформаційно-комунікаційних технологій можливе при дотриманні певних умов. Саме тому виникає необхідність їх визначення та обґрунтування.

Мета статті. Метою статті є визначення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. У довідковій літературі [4] представлено досить широке смислове значення поняття умова. Умова – це:

1) необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь;

2) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь;

3) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь;

4) сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь.

Категорія «умова» є однією з ключових у філософії та розуміється як «те, від чого залежить інше» [10, с. 677], тобто те, що робить можливим наявність предмета, явища, процесу. Умови розкривають відношення предмета до процесів та явищ, що довкола нього, й без яких не можливе його існування та розвиток. Умова є зовнішньою зумовленістю предмету, вона створює середовище для його існування та функціонування.

Важливим для нашого дослідження є визначення поняття «педагогічні умови». Педагогічний словник визначає термін «педагогічна умова» як якусь обставину або обставу, яка впливає на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [5].

«Педагогічні умови» визначаються як «обставини, від яких залежить і відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [9, с. 243].

Розробці педагогічних умов організації та здійснення навчально-виховного процесу присвячено чимало досліджень. Однак, незважаючи на вагомий їх результат, поза увагою залишилася проблема визначення та обґрунтування педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Педагогічні умови є складником освітнього процесу й в сукупності забезпечують його існування, функціонування та розвиток. Їх відбір залежить від структури процесу, що реалізується; структури особистісної характеристики, на яку здійснюється вплив із метою її перетворення; мети відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, прийомів і організаційних форм навчання; принципів вирішення розбіжностей у навчанні. Наприклад, І. Седова [8] наголошує, що педагогічні умови повинні відповідати таким вимогам: бути зумовленими змістом майбутньої професійної діяльності фахівця та специфікою його навчання; становити сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-технічних факторів, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань; включати зовнішні (соціально-економічні, соціально-культурні та інші) і внутрішні (психолого-педагогічні, дидактичні та інші) умови, вмещувати мотиваційний, організаційний, змістовий, контрольний-оцінний аспекти.

У професійній педагогіці педагогічні умови – це обставини, від яких залежить і відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, опосередковується активністю особистості, групою людей [7].

Педагог Ю. Бабанський трактує педагогічні умови як положення, в якому компоненти навчального процесу представлені в оптимальних взаємовідносинах, що дозволяє викладачеві ефективно викладати, керувати навчальним процесом, а студентам – успішно навчатися [1].

На думку Е. Зеєра, педагогічні умови – це різноманітні обставини процесу освіти, які забезпечують досягнення поставленої мети [3].

У нашому дослідженні під педагогічними умовами вважаємо комплекс взаємопов'язаних факторів, від яких залежить успішність формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

При розгляді комплексу умов формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання ми обмежимося умовами, створеними в конкретному навчальному закладі, пам'ятаючи про те, що й інші умови (вплив суспільства, сім'ї, стан виробництва й інше) також впливають на цей процес.

Обґрунтований відбір необхідних і, на нашу думку, достатніх умов є черговим етапом оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю по формуванню його фахової компетентності.

За результатами дослідження ми визначили низку педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного

навчання будівельного профілю засобами інформаційно-комунікаційних технологій, серед яких найвагоміша – *застосування інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в освітньому процесі*.

Питання застосування засобів ІКТ у навчальному процесі є достатньо дослідженим у сучасній педагогіці. Майже всі дослідники вважають, що систематичне застосування засобів ІКТ під час вивчення окремих дисциплін допоможе студентам закріпити й розширити передбачені навчальною програмою знання, уміння та навички, розвинути навички спілкування та комунікативні здібності, що здатні забезпечити ситуацію успіху при виконанні виробничих дій і реалізації типових завдань професійної діяльності. Також наголошується на тому, що в студентів виникає необхідність міркувати, висловлювати своє ставлення до подій, явищ, активно діяти, розвивати уміння керувати своїм емоційним станом та спілкуватися. Усе це створює ситуацію успіху, яка, на нашу думку, в майбутньому сформує успішного педагога професійного навчання з креативним мисленням.

Основними перевагами використання ІКТ у викладанні навчальних дисциплін можна визначити практичну можливість індивідуалізації навчання, підвищення мотивації та активності студентів, інтенсифікацію самостійної роботи, зростання обсягу виконаних на навчальному занятті завдань, розширення інформаційних потоків, оперативний контроль і корекцію. Використання комп'ютерної техніки можливе на всіх етапах організації педагогічного процесу й зберігає в студентів стан психологічного комфорту.

Другою педагогічною умовою ми визначили як *використання інноваційних форм, методів і засобів навчання* під час підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.

Одним зі стратегічних завдань вищої освіти, згідно з Програмою розвитку освіти в Україні на XXI ст., є досягнення якісно нового рівня мобільності й професійно-практичної підготовки фахівців, адже оптимальним засобом соціальної та економічної адаптації людини до життєдіяльності в умовах ринкової економіки є його професійна підготовка як конкурентоспроможного працівника. Специфіка контингенту молоді в сучасних умовах, якій доведеться починати трудове життя, висуває особливі вимоги й до процесу її навчання. Ця обставина зумовлює формулювання питання щодо впровадження в процес навчання інноваційних педагогічних технологій.

Інноваційну педагогічну технологію розглядають як особливу організацію діяльності й мислення, яка спрямована на організацію нововведень в освітній простір, або як процес засвоєння, впровадження та поширення нового в освіті.

Третя педагогічна умова – *формування позитивної мотивації в майбутніх фахівців до набуття фахової компетентності*.

Мотивація учіння розглядається багатьма дослідниками як провідний чинник пізнавальної активності особистості (А. Вербицький, І. Зімняя, О. Леонтєв, А. Маркова, А. Маслоу, Е. Стоунс, О. Яцишин та інші).

Мотивацію можна вважати однією зі складових фахової компетентності. Н. Бородіна переконана, що внутрішня мотивація є найбільш продуктивною в навчальній діяльності студентів, оскільки вона ґрунтується на зацікавленості студентів тим, що важливе й необхідне для людини (прагнення до знань, розширення власного кругозору, поглиблення та систематизація знань, покращення результатів своєї діяльності, підготовка до фахової діяльності). Крім внутрішніх мотивів, вона виокремлює і деякі зовнішні: мотиви самоідентифікації, мотиви виконання обов'язків, авторитету, незалежності, самостійності [2, с. 42].

Мотивація – це усвідомлення потреби професійного становлення, що перетворюється в мотив, прагнення її задовольнити, зацікавленість у досягненні професійно значущих знань, умінь, навичок, якостей, цінностей тощо, тобто все, що спонукає студента до дії, активності в освітній діяльності. Закріплення мотиву відбувається за багаторазового повторення, що веде до його перетворення в рису характеру, у постійну спонукальну спрямованість [6]. Варто відзначити, що в психології до мотивації відносять усе, що спонукає до активності й може реалізуватися в низці форм: інтересах, прагненнях, переконаннях і налаштуваннях.

Наріжним каменем формування позитивної мотивації вважають ефективний індивідуально орієнтований стиль спілкування педагога й студента. Саме взаємно зацікавлене, товариське спілкування сприяє індивідуалізації процесу фахового розвитку студентів.

Забезпечення позитивної мотивації до опанування майбутньою професією – це розвиток інтересу студентів до навчання, зокрема не тільки до певної лекції, семінару й так далі, але й до процесу отримання знань при створенні ситуацій інтересу; мотивація професійної та навчальної діяльності; прагнення до досягнення успіху; формування ставлення до майбутньої професійної діяльності як до особистісної та соціальної цінності, усвідомлення значущості формування особистісних якостей та умінь, формування потреби в професійному зростанні.

Таким чином, ця педагогічна умова забезпечує формування стійкого інтересу майбутніх фахівців до професійної діяльності, потреби в такій діяльності, спрямування до виконання професійних функцій, потягу до творчого вирішення професійних завдань, прагнень постійного професійного й кар'єрного зростання та самовдосконалення.

Особливим у фаховій підготовці педагогів професійного навчання будівельного профілю є однакова професійна важливість дисциплін суто професійного й психолого-педагогічного спрямування. Неможливо досягти високого рівня фахової компетентності без відповідного рівня знань, значення яких у системі цієї компетентності визначено також їхньою внутрішньою структурою. Необхідний комплекс знань у професійному й психолого-педагогічному аспекті для успішної подальшої професійної педагогічної діяльності в будівельній галузі.

Одна з головних особливостей підготовки студентів у вищій школі – її зв'язок із життям, із конкретними особливостями майбутньої практичної діяльності. Весь шлях розвитку вищої освіти свідчить про бажання наблизити теоретичну підготовку до практики. Практична підготовка студентів вищих навчальних закладів України є невіддільною складовою частиною освітньо-професійної програми підготовки фахівців, основне завдання якої – якість практичної підготовки випускника, відповідне освітньо-кваліфікаційним рівням.

Саме тому четвертою педагогічною умовою формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю є *запровадження завдань на технологічну й педагогічну практику, орієнтованих на формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю засобами інформаційно-комунікаційних технологій.*

У найзагальнішому вигляді можна визначити такі послідовні етапи практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю:

– лабораторні, практичні заняття, на яких починається формування первинних навичок (зі спеціальних дисциплін);

– технологічна практика, метою якої є ознайомлення студентів-практикантів безпосередньо на підприємствах, організаціях, установах із виробничим процесом і технологічним циклом виробництва, відпрацювання умінь і навичок із робітничої професії та спеціальності, закріплення знань, отриманих при вивченні певного циклу теоретичних дисциплін, і придбання первинного практичного досвіду;

– педагогічна практика, яка є завершальним етапом навчання та проводиться з метою узагальнення та вдосконалення знань, практичних умінь і навичок на базі конкретного навчального закладу, опанування професійним досвідом і перевірки готовності майбутнього фахівця до самостійної фахової діяльності, збору матеріалів для дипломного проєкту.

Спираючись на розроблений комплекс педагогічних умов, які побудовані на концептуальних положеннях особистісно орієнтованої професійної освіти, приходимо до висновку, що формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю засобами інформаційно-комунікаційних технологій – це закономірна, доцільна й керована зміна

ключових компетентностей фахівця, яка приводить до досягнення якісно нового рівня.

Висновки і пропозиції. Згідно із завданнями дослідження педагогічні умови розглядаємо як цілеспрямований відбір, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), форм організації навчання для досягнення високого рівня формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Вважаємо, що дотримання визначених педагогічних умов забезпечить організацію навчального процесу, за якого відбудеться перехід студента в позицію фахівця, а навчальна діяльність трансформується в професійну, забезпечуючи зміну предмета діяльності. Окрім цього, це активізує навчальний процес, уможливить становлення особистості студента як фахівця, який володіє аналітичною компетентністю, а його підготовка відповідатиме вимогам сучасного інформаційного суспільства.

Список використаної літератури:

1. Бабанский Ю. Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект. Москва : Педагогика, 1997. 123 с.
2. Бородіна Н. Наукові засади професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологічних документів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2007. 283 с.
3. Зеер Э. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург : Изд-во Уральского педагогического университета, 1998. 126 с.
4. Новий тлумачний словник української мови. У 3 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконті, 2005. Т. 3. 863 с.
5. Педагогический словарь / под ред. М. Ярмаченко. Москва : Педагогическая мысль, 2001. 97 с.
6. Петренко Л. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : монографія. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2013. 456 с.
7. Профессиональная педагогика : дистанционный курс / сост. В. Красильникова, И. Васильев. *Хмельницький національний університет*. URL: http://dn.tup.km.ua/dn/k_default.aspx?M=k=0209.
8. Седова И. Формирование основ информационно-аналитической культуры бакалавров экономики в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2012. 195 с.
9. Словник-довідник з професійної педагогіки / авт.-упоряд. А. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
10. Философский энциклопедический словарь / редкол. С. Аверинцев и др. 2-е изд. Москва : Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.

Chornoplat O. Pedagogical conditions for forming professional competence of future teachers of vocational building profile training by means of information and communication technologies

At the present stage of science development, the process of forming professional competence of future teachers of vocational building profile training is considered as an integral part of the reform of the higher pedagogical education system. Its main purpose is training technically and technologically educated specialists in accordance with the requirements of the information society, forming necessary knowledge and technical skills as well as forming the main components of information culture. In this context, the problem of training professionally competent teachers, whose forming takes place throughout the educational process in higher education institutions, is an acute problem.

The essence of the concept "pedagogical conditions" is clarified in the article. While substantiating the complex of conditions for forming professional competence of future teachers of vocational building profile training by means of information and communication technologies, we limited ourselves to the conditions created in a particular educational institution, keeping in mind that other conditions (such as the influence of society and families, the state of the education system, etc.) also influence this process.

According to the results of the study, we have determined and theoretically substantiated that forming professional competence of future teachers of vocational building profile training by means of information and communication technologies will be provided by the following pedagogical conditions: the use of information and communication technologies in the educational process; the use of innovative forms, methods and teaching resources; forming positive motivation; introduction of tasks for technological and pedagogical practices, oriented on forming professional competence of future teachers of vocational building profile training by means of information and communication technologies.

The selection of the necessary and, in our opinion, sufficient pedagogical conditions for forming professional competence is the next stage of optimizing the process of professional training of future teachers of vocational building profile training by means of information and communication technologies.

Key words: *pedagogical conditions, information and communication technologies, future teachers of professional building profile training, professional competence.*

УДК 338.486:795.5:004.78

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.34>**І. О. Чуєва**кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
доцент кафедри туризму і готельно-ресторанної справи
Запорізького національного університету**А. В. Сидорук**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри туризму і готельно-ресторанної справи
Запорізького національного університету**С. Г. Жестков**старший викладач кафедри фізичного виховання
Запорізького національного університету

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ МЕТОДІВ КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННА СПРАВА» НА БАЗІ ПЛАТФОРМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ MOODLE

Статтю присвячено перевагам і недолікам використання тестових методів контролю знань, які стимулюють академічну активність студентів спеціальності «Готельно-ресторанна справа» Запорізького національного університету на базі платформи дистанційного навчання Moodle, що направлена на забезпечення якості освіти. Дається детальна характеристика типам тестових завдань системи Moodle. У статті представлені результати опитування студентів першого та другого курсів спеціальності 241 «Готельно-ресторанна справа» Запорізького національного університету щодо виявлення негативних і позитивних сторін в організації тестування як форми контролю знань на платформі дистанційного навчання Moodle. У результаті дослідження виявлено, що більшість опитаних вважають досить складними завдання відкритої форми: дописуючи відповідь на місці прочерку, той, що іспитується може запропонувати синоніми пропущеного запланованого розробником слова або змінити порядок проходження елементів у відсутній формулі, що значно ускладнює оцінку результатів тестованих, 43% опитаних студентів вважають недоліком наявність «прихованої» підказки на питання, бо вибрати відповідь набагато легше, ніж писати його повністю самостійно. З боку авторів тестів, тобто викладачів, виділено такі недоліки: велику затрату часу на складання необхідного «банку» авторських тестів, їх варіантів, трудомісткість такого процесу. Завдання на відповідність займають у досліджуваних авторських тестах близько 15%. Такий невеликий відсоток пояснюється складністю їхньої оцінки. Достатнім недоліком також є частково правильні відповіді в тестуванні, тож викладачеві доводиться розробляти додаткові угоди про оцінки для таких завдань. Тестові завдання на встановлення правильної послідовності, на нашу думку, громіздкі й нерідко припускають неоднозначну послідовність відповідей, що теж є істотним мінусом в організації тестування студентів. Позитивними моментами в організації тестування на платформі Moodle респонденти вважають: активізацію своєї роботи, стимулювання пізнавальної активності, можливість пройти тестування в комфортних домашніх умовах, підвищення мотивації та об'єктивності оцінювання рівня знань викладачем, а для викладача поліпшення контролю роботи студентів.

Ключові слова: дистанційне навчання, тестування, Moodle, тестові завдання, контроль знань.

Постановка проблеми. Одним з найважливіших компонентів навчального процесу є систематичний, добре організований контроль якісного рівня знань студентів. Форми перевірки знань можуть бути самими різними, наприклад: усне опитування, контрольні роботи, реферати, курсові роботи, семінари. Означені методи оцінювання успішності студентів мають певні недоліки: під час перевірки знань великого числа студентів спостерігається завантаженість викладача роботою, пов'я-

заною з великим обсягом інформації, яку потрібно підготувати, обробити, можлива неупередженість і списування. Це спотворює вірогідність оцінки знань студентів і заважає викладачу об'єктивно оцінювати якість своєї педагогічної роботи [1, с. 200].

Дистанційну форму навчання набагато раніше й об'ємніше стали вивчати в зарубіжній науці, тому що вона практикується в західних університетах із кінця 1980-х рр. (Bekele, Dziuban, Fryer, Guri-Rozenblit, Moskal і інші). В Україні датою офіційного розвитку

дистанційної освіти можна вважати 20 грудня 2000 р., коли було затверджено доручення Прем'єр-міністра України «Про сприяння створенню системи дистанційної освіти в Україні». Натепер розпочався другий етап розвитку повномасштабного розгортання та впровадження дистанційної освіти як форми навчання, рівноцінної з очною, заочною та екстернатом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Серед вітчизняних авторів із цієї проблематики робили дослідження А.А. Андрєєв, М.Ю. Бухаркін, А.М. Бондарькова, І.М. Ібрагімов, А.Д. Іванніков, Е.С. Полат, І.В. Роберт, В.І. Солдаткін, А.Н. Тихонов та інші.

Розглядаючи дистанційне навчання з точки зору основних соціальних функцій, вітчизняні й зарубіжні автори одностайні у визнанні важкості й інтегральної ролі взаємодії в освітньому процесі (Герасименко, 2009 р.; Митькіна, 2010 р.; Оганєсянц, 2008 р.; Anderson, 2003 р.; Daniel, Marquis, 1979 р.; Moore, 2009 р.; Wagner, 1994 р.).

Головною метою цієї роботи є обґрунтування переваг і недоліків використання тестових методів контролю знань студентів готельно-ресторанної справи на базі платформи Moodle.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі під час оцінювання знань студентів означені проблеми більшою мірою відзначаються використанням такої форми навчання та контролю, як тестування. Цей метод дозволяє вимірювати й інтерпретувати результати навчання з великою часткою об'єктивності, тому що є оперативною, раціональною та зручною формою атестації студентів. Метою тестування є виявлення рівня знань студентів, оцінка ступеню засвоєння ними навчального курсу, а також стимулювання активності їхньої пізнавальної діяльності. До безумовних переваг тестових технологій відносяться об'єктивність і незалежність контролю, висока роздільна здатність і точність оцінки, оперативність контролю великої кількості студентів і найповніше охоплення тестовими завданнями вивченого курсу. Крім цього, під час тестового контролю забезпечуються єдині вимоги до оцінки знань студентів. Тести сприяють розвитку розумової діяльності, добре впливають на розвиток інтуїції та логічного мислення та дозволяють провести ширший і глибший контроль за засвоєнням матеріалу [2, с. 120].

В Запорізькому національному університеті (далі – ЗНУ) у 2012 р. була впроваджена система Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, вимовляється «Мудл»). «Moodle» – це модульне об'єктноорієнтоване динамічне навчальне середовище, яке називають також системою управління навчанням (LMS), системою управління курсами (CMS), віртуальним навчальним середовищем (VLE) або просто плат-

формою для навчання, яка надає викладачам, учням та адміністраторам дуже розвинутий набір інструментів для комп'ютеризованого навчання, в тому числі дистанційного. Moodle можна використовувати в навчанні школярів, студентів, під час підвищення кваліфікації, бізнес-навчання, як в комп'ютерних класах навчального закладу, так і для самостійної роботи вдома.

Цей модуль надає викладачу можливість розробляти тести, які можуть містити питання різних типів, у тому числі множинний вибір, на відповідність, коротка відповідь і числовий. Викладач може дозволити декілька спроб тесту, питання можуть перемішуватися або відбиратися випадковим чином із банку питань. Також може бути встановлено обмеження часу. Кожна спроба оцінюється автоматично, за виключенням питань типу есе, із записом у журналі оцінок.

Викладач може обрати, чи надавати студентам підказки або показувати відгуки й правильні відповіді на питання. Тести можуть бути використані в іспитах по курсу, як мінітести в окремих завданнях або в кінці теми, в іспитах, які можуть використовувати питання минулих іспитів, для отримання зворотного зв'язку з метою оцінки ефективності навчання, для самоконтролю [3, с. 48].

За формою тестові завдання можуть бути дуже різні. Типи тестових питань, представлені в системі Moodle ЗНУ, можна побачити на рис. 1:

1. Вбудовані відповіді (відсутні слова). Питання цього типу дуже гнучкі, але можуть бути створені тільки шляхом введення тексту, що містить спеціальні коди, які формують вбудований множинний вибір, короткі відповіді й числові запитання (текст з пропущеними словами).

2. Визначити відсутні слова. Відсутні в тексті слова заповнюються за допомогою меню, що випадають.

3. Встановити відповідність. Відповідь на кожне підзапитання має бути обрана із заданого списку можливих відповідей.

4. Відповідність коротких випадкових відповідей. Схоже на питання «На відповідність», але створюється з питань типу «Коротка відповідь», які обираються випадковим чином із вказаної категорії.

5. Есе. Дозволяє відповіді з декількох речень або абзаців. Результати оцінюються викладачем вручну.

6. Коротка відповідь. Дозволяє відповідь одним або кількома словами (фразою або реченням), які оцінюються шляхом порівняння з відповідними зразками, які можуть містити символи підставляння (*).

7. Множинний вибір. Дозволяє обирати одну або декілька відповідей з наданого списку.

8. Перетягування в тексті. Відсутні в тексті слова заповнюються за допомогою перетягування.

9. Перетягування маркерів. Маркери перетягуються та розміщуються на картинці.

10. Перетягування на картинку. Мітки із зображенням або текстом перетягують у зони відповіді на тлі зображення.

11. Правильно/Неправильно. Проста форма питання з множинним вибором, тільки з двома варіантами вибору: «Правильно» й «Неправильно».

12. Розрахунковий. Розрахункові питання схожі з числовими, але тут числа можуть вибиратися випадковим чином з деякого заданого набору в момент запуску тесту.

13. Розрахунковий з множинним вибором. Розрахункові питання з множинним вибором схожі з питаннями типу «Множинний вибір», в яких варіанти відповідей можуть містити розрахункові формули з числовими значеннями, що випадковим чином обираються з певного набору в момент запуску тесту.

14. Розрахунковий простий. Розрахункові питання з множинним вибором схожі з питаннями типу «Множинний вибір», в яких варіанти відповідей можуть містити розрахункові формули з числовими значеннями, що випадковим чином обираються з певного набору в момент запуску тесту тощо.

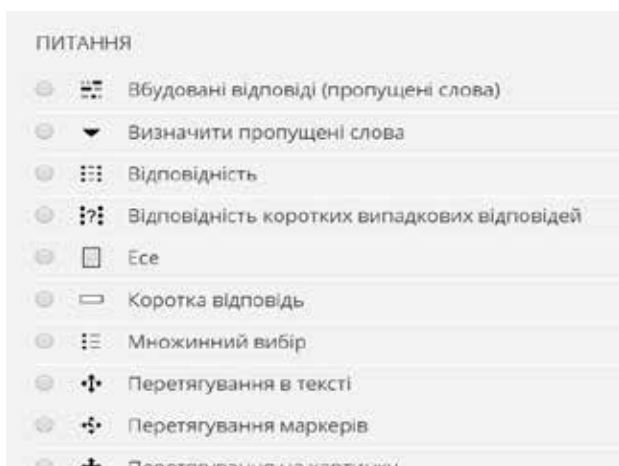


Рис. 1. Тестові завдання Moodle ЗНУ

Кожна з означених форм дозволяє перевірити певні види знань і відповідні їм уміння та навички студентів [4, с. 231]. Як правило, понад 60% питань в наших тестових завданнях побудовані за принципом «обери відповідь із запропонованих варіантів», тобто «множинний вибір». Це забезпечує відносно простий діалог з тестованим і, як наслідок, швидкість проходження тесту.

Отже, за результатами опитування студентів першого й другого курсів спеціальності 241 «Готельно-ресторанна справа» ЗНУ, виявлено наступні недоліки в організації тестів.

43% опитаних студентів вважають недоліком наявність «прихованої» підказки на питання – обирати відповідь набагато легше, ніж писати його повністю самостійно (рис. 2).



Рис. 2. Недоліки організації тестування в системі Moodle на думку студентів

Завдання відкритої форми складніше для тестованого. Так вважають 67% респондентів, оскільки легше вибрати правильну відповідь із запропонованих, ґрунтуючись іноді не стільки на знаннях, скільки на інтуїції, ніж самому його сформулювати або знайти в процесі розв'язання поставлених проблем. 73% опитаних студентів вважають, що, дописуючи відповідь на місці прочерку, той, що іспитується, може запропонувати синоніми відсутнього запланованого розробником слова або змінити порядок проходження елементів у відсутній формулі, що значно ускладнює оцінку результатів тестованих (рис.2).

Отже, з вищезазначених причин у процесі перевірки нерідко доводиться розробляти додаткові угоди про оцінку для частково правильних відповідей, тому в тесті вони займають тільки 20%. Завдання на відповідність мають специфічний вигляд, де під інструкцією розташовуються елементи двох множин, відповідність між якими пропонується встановити тому, який іспитується. Зліва зазвичай наводяться елементи заданої множини, що містять постановку проблеми, праворуч елементи, що підлягають вибору.

Тестові завдання, розроблені в такій формі, ми вважаємо малоефективними, тому що вони не дозволяють охопити великий обсяг змісту матеріалу. Завдання на відповідність займають в наших авторських тестах близько 15%. Такий невеликий відсоток можна пояснити так само й складністю їхньої оцінки. Завдання на встановлення правильної послідовності громіздкі й нерідко припускають неоднозначну послідовність відповідей, тому в наших тестах вони займають лише 5%.

Ще одним з доволі істотних недоліків вважаємо велику затрату часу на складання необхідного «банку» авторських тестів, їх варіантів і трудомісткість такого процесу для викладача.

Позитивними моментами в тестуванні на платформі Moodle респонденти вважають: активізацію своєї роботи, стимулювання пізнавальної актив-

ності, сприяння підвищенню мотивації та об'єктивності оцінювання рівня знань викладачем, поліпшення контролю роботи студентів.

Висновки. Аналіз використання тестування системи дистанційного навчання Moodle як форми контролю знань студентів у практиці викладання показав її доцільність, ефективність і потрібність. Поєднання традиційних методів навчання та новітніх інформаційних технологій забезпечує якісніше опанування здобувачами вищої освіти необхідними знаннями й навичками.

Список використаної літератури:

1. Сорокіна О.І., Колобова М.О. Тестова методика контролю знань у студентів у вузі при вивченні дисципліни «основи землеустрою». *Теорія і практика освіти в сучасному світі* : матеріали
2. Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням Інтернет-технологій : монографія / за ред. В.Ю. Бикова, Ю.О. Жука. Київ : Педагогічна думка, 2008. 128 с.
3. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи : монографія / за ред. О.І. Ляшенко, Ю.О. Жука. Київ : Педагогічна думка, 2014. 200 с.
4. Alderson J.C. Language Test Construction and Evaluation / J. C. Alderson, C. Clapham, D. Wall. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 324 p.

Chuiyeva I., Sydoruk A., Zhestkov S. Advantages and disadvantages of using of test methods of studies knowledge of students of the specialty "hotel and restaurant business" on the basis of remote education platform Moodle

The article is devoted to the advantages and disadvantages of using test methods of knowledge control that stimulate academic activity of students of specialty "Hotel and restaurant business" of Zaporizhzhya National University on the basis of the platform of distance learning Moodle, aimed at ensuring the quality of education. It gives a detailed description of the types of Moodle test tasks. The article presents the results of a survey of students of the first and second courses of specialty 241 "Hotel and Restaurant Business" of Zaporizhzhya National University, on the identification of negative and positive sides in the testing organization as a form of knowledge control on the Moodle distance learning platform. As a result of the research it is found that the majority of the respondents consider the tasks of an open form rather complicated, adding the answer at the place of the dash, the subject can offer synonyms of the missed planned word by the developer or change the order of passage of the elements in the missed formula, which significantly complicates the assessment of the results of the tested students, 43% the disadvantage is that there is a "hidden" clue to the question, because it is much easier to choose the answer than to write it completely yourself. From the authors of the tests, that is, the teachers, the following disadvantages are highlighted: the high cost of time to compile the necessary "bank" of the author's tests, their variants, and the complexity of the process, the task for compliance is occupied by the investigated author's tests about 15%, such a small percentage is explained in the same way. the complexity of their assessment, a disadvantage is also the partially correct answers in testing, so the teacher has to develop additional assessment agreements for such tasks. Test tasks for establishing the correct sequence, in our opinion, are cumbersome and often assume ambiguous sequence of answers, which is also a significant disadvantage in the organization of student testing. Respondents consider as positive points in the organization of testing on the Moodle platform: intensification of their work, stimulation of cognitive activity, opportunity to pass testing in a comfortable home environment, increase of motivation and objectivity of the level of knowledge assessment by the teacher, and for the teacher improvement of control of students' work.

Key words: distance learning, testing, Moodle, test tasks, knowledge control.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.35>**Б. О. Шевель**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Одним із головних пріоритетів, що визначає траєкторію вдосконалення української освіти, є її перетворення на ефективний важіль економічного розвитку країни, підготовка педагогічних фахівців нової генерації. У статті автором обґрунтовується важливість економічної підготовки майбутніх учителів технологій. Проаналізовано основні підходи до трактування поняття «педагогічні умови». Розглянуто погляди сучасних дослідників щодо педагогічних умов професійної підготовки студентів різних напрямів. Констатовано, що досягнення високого рівня економічної компетентності майбутніх учителів технологій забезпечується шляхом реалізації правильно підібраних педагогічних умов.

На основі проведеного теоретичного дослідження нами було визначено комплекс педагогічних умов, які будуть сприяти розвитку економічної компетентності майбутніх учителів технологій та охоплюють широке коло різних напрямів їх педагогічної діяльності. Успішність функціонування визначеного комплексу педагогічних умов може бути реалізована шляхом урахування їх цілісності та взаємозалежності.

Обґрунтовано місце педагогічних умов у системі теоретичного й методологічного знання. Встановлено, що їх основною функцією є оптимізація педагогічної системи й підвищення ефективності педагогічного процесу підготовки майбутніх учителів технологій. До педагогічних умов належать: індивідуалізація економічної підготовки майбутніх учителів технологій на основі їх вхідного рівня прояву економічної компетентності; практична спрямованість підготовки вчителів технологій до проведення економічної діяльності; мотиваційно-ціннісна орієнтація підготовки до проведення економічної діяльності; підготовка до проведення економічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.

Врахування та реалізація окреслених педагогічних умов у навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу забезпечить ефективну діяльність майбутнього вчителя технологій на шляху до формування економічної грамотності учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: педагогічні умови, економічна компетентність, майбутні учителі технологій, економічна підготовка.

Постановка проблеми. Розвиток в Україні ринкових відносин актуалізує вдосконалення економічної підготовки майбутніх учителів технологій – розвиток їх економічної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нові підходи в організації економічної освіти й виховання учнівської молоді через систему трудової підготовки розробляли такі вчені як О. Вачевський, А. Вихрущ, Г. Левченко, В. Мадзігон, А. Нісімчук, І. Прокопенко, В. Сидоренко, Д. Тхоржевський та інші.

Розвиток економічної компетентності майбутніх учителів технологій відбувається на основі комплексу педагогічних умов. Під умовами науковці зазвичай розглядають сукупність об'єктів, процесів, відносин, які необхідні для формування, існування та зміни визначеного об'єкта. Так, наприклад, на думку Р. Гурової під «умовою» варто розуміти все те, від чого залежить інше; середовище, обстановку, в якій перебувають і без якої не можуть існувати предмети, явища [2].

В сучасній науковій практиці існує велика кількість підходів до трактування поняття «педагогічні умови». При цьому дослідники неоднозначні у визначенні назви цього терміну: «організаційно-методичні умови», «організаційно-педагогічні умови», «педагогічні умови» тощо.

Так, наприклад, у деяких дослідженнях вводиться поняття «дидактична умова», котре розглядається як обставина процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей (В. Андрєєв).

Мета статті. Метою нашого дослідження є визначення педагогічних умов розвитку економічної компетентності майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні доцільним буде використання терміну «педагогічні умови», дотримання яких сприятиме розвитку економічної компетентності майбутніх учителів технологій.

Розглянемо основні підходи до визначення сутності та структури поняття «педагогічні умови».

На думку М. Звереві педагогічні умови відрізняються від інших умов, наприклад, соціальних, психологічних, організаційних. Так соціальні умови відображають особливості ставлення суспільства до проблем розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, вимоги до атестації педагогів. Психологічні умови базуються на закономірностях розвитку та самореалізації особистості вчителя та передбачають створення психологічного комфорту з урахуванням індивідуальних особливостей. Організаційні умови визначають загальні вимоги до структури та порядку проходження підготовки. Педагогічні умови складають змістовну характеристику компонентів (зміст, організаційні форми, засоби навчання та характер взаємин між учителем та учнями) та конструюють педагогічну систему [3].

Досліджуючи професіоналізм управлінської діяльності керівників шкіл, Т. Сорочан зазначає, що «педагогічні умови – це характерні особливості підготовки керівників шкіл до управлінської діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти, які сприяють розвитку професіоналізму» [9, с. 221].

Доцільність розробки педагогічних умов, які сприяють розвитку економічної компетентності майбутніх учителів технологій, потребує належного обґрунтування.

Необхідними умовами формування ключових компетентностей майбутніх педагогів є: розробка методологічної бази побудови моделі формування компетентностей; індивідуалізація освітньої діяльності на основі діагностичного оцінювання особистісно-професійного потенціалу студента; психологічний супровід освітньої діяльності; спеціальна підготовка (навчання технологіям формування компетентностей); ефективне сполучення теоретичного і практичного у змісті модулів освітніх програм; створення рефлексивного середовища, впровадження якого призведе до розвитку суб'єктів освітнього процесу [5].

На основі власного дослідження А. Зубко класифікує організаційно-педагогічні умови вдосконалення навчального процесу, котрі сприяють ефективному впровадженню тренінгового навчання:

- перша група – умови, що забезпечують процес навчання (рівень професійності тих, хто навчає; ступінь готовності до навчання тих, хто навчається);

- друга група – умови, які забезпечують удосконалення навчального процесу (матеріально-технічне; навчально-методичне забезпечення процесу) [4].

Організаційно-педагогічні умови, на думку дослідників, є різновидом педагогічних умов, які залежать від особливостей організації навчально-виховного процесу.

О. Шайкіна, визначаючи педагогічні умови розвитку педагогічної творчості студентів, виділяє три їх групи, що впливають на успішність розвитку педагогічної творчості: особистісні умови, когнітивні умови, соціальні умови. Сукупність цих складових є визначальною умовою розвитку творчого потенціалу особистості студента [10].

На думку О. Артеменко, до структури комплексу педагогічних умов, спрямованих на розвиток професійного успіху фахівців, можна віднести наступні:

- створення евристичних ситуацій, які ініціюють пізнавальну самостійність слухачів, залучення до пошукової, проєктної, творчої діяльності;
- сприяння процесу використання інтерактивних і традиційних активних способів навчання;

- розробка завдань як певної системи, що дає слухачеві змогу поступово оволодівати досвідом здійснення способів діяльності, систематично опановувати вміння самостійної роботи з різними джерелами інформації, з алгоритмами дій, з яких складається кожне таке вміння;

- створення для слухачів можливості при переході від одного рівня до іншого оволодівати вмінням вибирати (із запропонованих) завдання вищого рівня складності й самостійності;

- розробка завдань для індивідуальної самоосвітньої роботи, які викликають інтерес у слухачів, що досягається новизною поставлених завдань, незвичністю їхнього змісту, розкриттям перед студентами практичного значення пропонованого для вирішення завдання чи методу тощо;

- надання можливостей постійної рефлексії власної діяльності сприяє усвідомленню кожним слухачем особистої та суспільної значущості самоосвіти, бажання продовжувати її [10].

Говорячи про розвиток економічної компетентності майбутніх учителів технологій, не варто забувати, що показником її прояву може стати створення в навчальному закладі відповідного середовища, підґрунтям для повноцінного функціонування якого повинні стати створені умови, які визначаються тими завданнями та пріоритетами, які ставлять перед собою керівництво та колектив.

Перш за все – це визначення пріоритету, тобто: визнання проблеми удосконалення економічної підготовки однією з найважливіших. Для досягнення цієї мети доцільно розробити наскрізну програму; забезпечити проведення систематичної роботи та моніторингу змін, які відбуваються в ЗВО та пов'язані з питаннями економічної підготовки; враховувати результати моніторингу під час розробки програм розвитку та фінансування навчального закладу.

Перетворення мають стосуватися не тільки загальної організації, але й безпосередньо заняття – це забезпечення позитивного педагогічного та психологічного впливу кожного викладача на своїх студентів під час проведення занять з максимальною індивідуалізацією цього впливу.

Що стосується теоретичного аспекту, тобто забезпечення певного рівня знань студентів та викладачів з економічних питань, то рішенням може стати введення в навчальні програми спеціального предмету. При цьому необхідно пам'ятати, що головна його мета – виховання у студентів потреби у власному економічному розвитку. Для викладачів доцільно організувати курси підвищення кваліфікації, професійної перепідготовки.

Створити економічне середовище навчального закладу, яке на практиці буде ефективно забезпечувати економічну підготовку, можливо лише за умови створення педагогічного колективу однодумців.

На основі проведеного теоретичного дослідження нами було визначено комплекс педагогічних умов, які будуть сприяти розвитку економічної компетентності майбутніх учителів технологій. Успішність функціонування визначеного комплексу педагогічних умов може бути реалізована шляхом урахування їх цілісності та взаємозалежності.

Отже, першою умовою є *індивідуалізація економічної підготовки майбутніх учителів технологій на основі їх вхідного рівня прояву економічної компетентності*.

Вирішення цієї проблеми ми вбачаємо в оновленні та в оптимізації змісту теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів технологій, формуванні у них компетентності щодо побудови цього процесу на основі індивідуального підходу.

Виокремлюючи таку педагогічну умову, ми спиралися на твердження О. Пехоти, головна ідея якого полягає в тому, що індивідуалізація в цілому є закономірним фактом людської історії. Вихідним положенням для дослідження сутності індивідуалізації є те, що вона являє собою сукупність елементів, процесів, тенденцій, які утворюють особливу форму існування явищ об'єктивної дійсності [8, с. 18].

На основі цього можна зазначити, що економічну підготовку вчителів технологій слід починати лише після визначення вхідного рівня прояву економічної компетентності. Таким чином, першочерговим завданням є проектування репрезентативної методики оцінювання, а на основі результатів оцінювання – планування індивідуального маршруту навчання.

Наступна педагогічна умова тісно пов'язана з попередньою та полягає в *забезпеченні взаємозв'язку економічної освіти й підготовки до педагогічної діяльності вчителів технологій*. Під час її проектування ми виходили з тієї позиції, що розвиток економічної компетентності майбутніх учителів технологій повинен відбуватися паралельно із класичною підготовкою вчителів у системі вищої педагогічної освіти. При цьому слід враховувати, що економічна діяльність є невід'ємною складовою професійної діяльності вчителя технологій.

Наступна педагогічна умова (проектуючи її, ми виходили з того, що процес економічної підго-

товки носить практичний характер) – *практична спрямованість підготовки вчителів технологій на проведення економічної діяльності*. Саме практична діяльність повинна стати результатом сформованості економічної компетентності, і як наслідок, відповідний рівень стану підготовки учнів школи. Тобто варто виходити з необхідності систематично використовувати набуті знання під час їх майбутньої професійної діяльності.

«Проблема мотиваційного забезпечення навчально-творчої діяльності студентів українська, адже від чинників підвищення мотивації істотно залежить ефективність кінцевого результату – освітнього продукту» [7, с 82], – слушно підкреслює В. Нагаєв.

Таким чином, *мотиваційно-ціннісна орієнтація підготовки до проведення економічної діяльності* спрямована на забезпечення усвідомлення майбутніми вчителями значущості власної праці, наявності позитивного мотиву до проведення економічної діяльності, особистісного значення цієї діяльності, що забезпечується шляхом структуризації та спрямованого відбору навчального матеріалу для організації суб'єкт-суб'єктних відносин викладача та студентів, заснованих на принципах довіри, співучасті, рівноправного партнерства, діалогу.

Особлива роль мотиваційного чинника також наголошується багатьма фахівцями освіти. Наприклад, на думку В. Манька, необхідна «Постійна увага до мотиваційної основи навчально-професійної діяльності – створення оптимальних умов діяльності, опора на професійно-пізнавальний інтерес, актуалізація соціально-ціннісних мотивів – відкриває можливість значного покращення якості підготовки фахівців під час навчання та цілеспрямованого впливу на формування особистості в цілому» [6, с 111].

Останньою за списком, але не за значенням, педагогічною умовою розвитку економічної компетентності майбутніх вчителів є їх *підготовка до проведення економічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі*.

У дослідженні ми виходимо з того, що диференціація являє собою дві сторони одного процесу економічної діяльності, організація якої забезпечується вчителем і визначається тим, які цілі він ставить перед собою й учнями, й тим, які шляхи він вибирає для їх досягнення. Диференціація визначає принцип і спосіб організації діяльності учнів у межах розподілу їх зусиль у досягненні намічених цілей. Стан матеріально-технічного забезпечення в цьому контексті є вказівкою на ті підстави, за якими здійснюється диференціація. Інакше кажучи, вона дозволяє уточнити, з яких індивідуальних характеристик учнів здійснюється їх розподіл на групи.

Сукупність педагогічних умов, способів їх взаємозв'язку і співвідношення в них навчальних і виховних компонентів припускає перебіг певних

змістовних процесів, які взаємодіють між собою й визначають динаміку та зміст формування економічної компетентності у вчителів технологій. Під час цих процесів проявляються, формуються й розвиваються ті необхідні фахові знання, вміння, здатності, професійно важливі якості, які забезпечують майбутньому фахівцеві можливість свідомо й адекватно оцінити свої професійні можливості, ставлення до власної професійної діяльності.

Висновки і пропозиції. Зміст розроблених педагогічних умов охоплює широке коло різних напрямів педагогічної діяльності майбутніх учителів технологій, оптимальна реалізація яких досягається за допомогою покрокової методики, складниками якої є: визнання проблеми економічної підготовки як учнів, так і вчителів однією з найважливіших; відповідальність за вирішення питань підготовки всіх учасників педагогічного процесу до життя в сучасному соціумі; забезпечення позитивного педагогічного та психологічного впливу з максимальною його індивідуалізацією; забезпечення необхідного рівня економічної грамотності; зміцнення матеріальної бази навчального закладу.

Список використаної літератури:

1. Артеменко О. Педагогічні умови розвитку професійної успішності майбутнього вчителя-філолога. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. 2012. № 24. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2012_24/files/P2412_12.pdf.
2. Гурова Р. Социально-педагогические исследования и современность. Советская педагогика. 1989. № 2. С. 79–86.
3. Зверева М. О понятии «дидактические условия». *Новые исследования в педагогических науках*. Москва : Педагогика, 1987. № 1. С. 29–32.
4. Зубко А. Організаційно-педагогічні умови вдосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2002. 22 с.
5. Кравченко Г. Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. Теорія та методика управління освітою. 2010. № 3. URL : http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2010_3/10krappe.pdf.
6. Манько В. Аналіз потребо-мотиваційної сфери студентів-аграрників з високою успішністю в навчанні. *Науковий вісник НАУ*. 2005. № 88. С. 102–111.
7. Нагаєв В. Дидактичні основи формування творчої особистості аграрного менеджера в умовах Болонського процесу : монографія. Харків : ХНАУ, 2006. 528 с.
8. Пехота Е. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : монография / под общей редакцией М.А. Зязюна. Київ, Вища школа, 1997. 281 с.
9. Сорочан Т. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Луганськ : Знання, 2005. 384 с.
10. Шайкіна О. Педагогічні умови розвитку інженерно-педагогічної творчості студентів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. № 6(53). URL: http://zbirnyk.snu.edu.ua/document/sborniki/2012/6/PDF/29_Wajkina.pdf.

Shevel B. Pedagogical conditions of developing economic competence of future teachers of technology

One of the main priorities that determines the trajectory of improving the Ukrainian education is its transformation into an effective lever of economic development of the country as well as training pedagogical specialists of the new generation. The author of the article substantiates the importance of economic training of future teachers of technologies. The main approaches to the interpretation of the concept "pedagogical conditions" are analyzed in the article. The views of the modern researchers on pedagogical conditions of professional training of the students of different fields of study are considered. It is stated that the achievement of a high level of economic competence of future teachers of technologies is ensured by implementing properly selected pedagogical conditions.

Based on the theoretical study, we have identified a set of pedagogical conditions that will contribute to the development of economic competence of future technology teachers and cover a wide range of different areas of pedagogical activity. The success of the functioning of a certain set of pedagogical conditions can be realized by taking into account their integrity and interdependence.

Based on the theoretical generalizations, pedagogical conditions of developing economic competence of future teachers of technologies were determined. The place of pedagogical conditions in the system of theoretical and methodological training is substantiated. It is determined that their main function is to optimize the pedagogical system and increase the efficiency of the pedagogical process of training of future teachers of technologies. Pedagogical conditions include the individualization of economic training of future teachers of technologies based on their entry level of displaying economic competence; the practical orientation of training teachers of technologies for economic activity; motivational and valuable orientation of training for economic activity; preparing for conducting economic activity in a comprehensive educational institution. Taking into account and implementing the specified pedagogical conditions into the educational process of the higher pedagogical educational institution will ensure the effective activity of the future teacher of technologies in the process of forming economic competence of secondary school pupils.

Key words: pedagogical conditions, economic competence, future teachers of technologies, economic training.

УДК 316.61

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.36>

Л. І. Шлєіна

аспірантка кафедри педагогіки та педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ЗАКОНОДАВЧА БАЗА РЕАЛІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

Статтю присвячено питанню гендерної рівності, актуалізовано як у ратифікованих міжнародних документах, так і в Конституції та в низці освітніх законодавчих актів, що підтверджує потребу в закладанні підґрунтя для імплементації гендерного підходу в навчально-виховну роботу закладів вищої освіти.

Забезпечення прав і свобод людини визначає сьогодні діяльність держави, а творення нових форм суспільних відносин між статями на основі світових загальнолюдських стандартів дотримання прав людини є необхідною умовою перебудови України в контексті світового співтовариства, розбудови нових форм міжнародного спілкування. Визначення в Конституції України принципу рівноправності жінок і чоловіків свідчить про вихід Української держави і громадянського суспільства на європейський і світовий рівні розв'язання гендерних проблем. Проблема створення в Україні суспільства гендерної рівності сьогодні актуальна. Процес інтегрування гендерних досліджень гальмується, і, вірогідно, не лише через певні суспільні обставини. Необхідно констатувати, що до визнання існування гендерної асиметрії не готові як більшість академічних учених, так і переважна більшість пересічних громадян. Суспільна свідомість як найбільш статичний елемент суспільного життя лише певною мірою залежить від законодавчих механізмів врегулювання суспільних відносин. Це також зумовлено поділом сфер суспільного життя на публічну та приватну. Важливим є не тільки створення достатнього нормативно-правового поля, а і його дотримання. Ця проблема не втратила актуальності, оскільки є факти порушення та ігнорування чинного законодавства.

У результаті дослідження встановлено, що в Україні на сьогодні питання гендерної рівності актуалізовано як у ратифікованих міжнародних документах, так і в Конституції та в низці освітніх законодавчих актів, що підтверджує потребу в закладанні підґрунтя для імплементації гендерного підходу в навчально-виховну програму підготовки здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: вища школа гендерний підхід, гендерна рівність, рівні права, та можливості.

Постановка проблеми. Сьогодні серед пріоритетів зовнішньої політики найвищим пріоритетом України виступає євроінтеграція [10, с.2)]. Сучасні умови суспільного розвитку України позначені прагненням країни до вступу в загальноєвропейський культурно-політичний простір, що робить злободенним питання реформування всієї системи освіти шляхом переорієнтації на світові стандарти. Істотно змінюється структура освіти, переглядаються концептуальні підходи до змістової та функціональної сторони. Головне завдання сучасної освіти полягає у формуванні не лише освіченої особистості. Випускник навчального закладу сьогодні повинен бути людиною, спрямованою на подолання стереотипних уявлень минулого, вільною від будь-яких дискримінаційних установок, тобто бути людиною дійсно культурною, яка добре знайома з інтелектуальним досвідом попередніх поколінь та намагається поєднати кращі його надбання із сучасним рівнем наукового знання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми гендерної освіти та гендерної педагогіки в Україні стали предметом дослідження П. Горностаї, І. Іванової, В. Кравця, Н. Кутової,

Л. Харченко, О. Цокур, Л. Штильової. Особливості впровадження гендерного підходу в систему сучасної освіти обґрунтовані О. Гродською, О. Ільченко, А. Керимовою, В. Кравцем, А. Матляк, О. Місюкевич, А. Тюрменко, Л. Штильовою. Проблеми гендерного виховання та формування гендерної культури розкривають О. Андрусик, Т. Бутурлін, Е. Кучеренко, Н. Самойленко, К. Троян, О. Цокур, А. Чайка, М. Воровка.

Мета статті. Метою дослідження є аналіз законодавчої бази гендерної рівності, що підтверджує потребу в закладанні підґрунтя для імплементації гендерного підходу в навчально-виховну роботу закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Зі здобуттям незалежності розпочався рух України в бік інтеграції до міжнародної спільноти. У зв'язку з цим перед країною постали зобов'язання щодо імплементації міжнародних директив у сфері гендерної рівності, що було закріплено в законодавстві. Н. Грицяк вказує, що особливістю формування державної політики України щодо забезпечення рівноправ'я жінок та чоловіків є те, що вона будується, з одного боку, на основі міжнародних нормативно-правових актів, ратифікованих Україною,

а з іншого – регулюється національними нормативно-правовими актами щодо рівноправності між жінками та чоловіками[2]. Правове регулювання державної гендерної політики в Україні здійснюється нормативно-правовими актами двох рівнів: наднаціонального та національного. До нормативно-правових актів наднаціонального рівня відносять такі:

- Загальну декларацію прав людини;
- Конвенцію ООН «Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок»;
- Декларацію Тисячоліття ООН;
- Пекінську Платформу дій;
- Декларацію про викорінення насильства стосовно жінок тощо.

Формування суспільних відносин між статями, відповідно до світових стандартів дотримання прав людини, стало для України необхідною умовою входження в європейську спільноту, свідченням її виходу на європейський і світовий рівень вирішення гендерних проблем. Г. Христова та О. Кочеміровська [13] зазначають, що сучасні міжнародні стандарти гендерної рівності та законодавство демократичних країн світу ґрунтуються на трьох моделях рівності жінок та чоловіків, а саме:

1) формальна модель рівності чоловіка та жінки виходить із закріплення на законодавчому рівні формалізованої рівності прав статей, незалежно від будь-яких інших дискримінаційних критеріїв (раси, кольору шкіри, мови, релігії, політичних та релігійних переконань, національного та соціального походження, майнового, станового чи іншого становища). Її прибічники вважають формальну рівність достатньою для подолання тієї фактично наявної в суспільстві нерівності, яка складалася протягом розвитку людської цивілізації та культури. Такий підхід у контексті гендерної теорії має назву гендерно нейтрального. Формальне закріплення рівності прав є важливим, але недостатнім кроком на шляху досягнення реальної рівності. Адже суспільна свідомість як найбільш статичний елемент суспільного життя лише певною мірою залежить від законодавчих механізмів врегулювання суспільних відносин. Це також зумовлено поділом сфер суспільного життя на публічну та приватну. Оскільки в полі взаємодії державних органів та громадян знаходиться, переважно, перша, то вона й опиняється у фокусі захисту прав людини. Порушення прав більшості жіноцтва, які скоюють партнери-чоловіки та/або члени сім'ї, залишаються, звичайно, поза увагою, що виправдовується базовим правовим принципом невтручання у приватне життя та невіддільним правом на таємницю особистого та сімейного життя. Формальна модель рівності нехтує біологічною різницею статей, що ускладнює в деяких випадках реалізацію прав жінок, рівних чоловічим (наприклад, права на працю у зв'язку з репродуктивною функцією);

2) протекціоністська модель рівності чоловіка і жінки базується на усуненні чи обмеженні участі жінок у деяких сферах діяльності. Цей підхід визнає відмінності між жінками та чоловіками. Вони полягають у слабкості жінок, яка виправдовує їхнє підлегле становище. Протекціоністський підхід обмежує права жінок, спричиняє їх дискримінацію – наприклад, заборону певних професій для жінок під виглядом турботи про репродуктивне здоров'я;

3) субстантивна модель рівності чоловіка і жінки базується на визнанні соціальних та біологічних розбіжностей між чоловіками та жінками, які не можуть бути скасовані лише шляхом закріплення формальної рівності на законодавчому рівні. В межах цього підходу підкреслюється важливість створення й забезпечення рівних можливостей реалізації прав. Для цього мають упроваджуватись додаткові законодавчі та правозастосовні заходи, створюватись механізми їх упровадження, зокрема, надання додаткових гарантій для жінок або чоловіків для реалізації тих чи інших прав. У законодавчому полі України використовується поняття «позитивні дії», які ми розуміємо як спеціальні тимчасові заходи, спрямовані на усунення юридичної чи фактичної нерівності в можливостях жінок і чоловіків задля створення сприятливих умов для досягнення рівних результатів у реалізації прав. Позитивні дії можуть здійснюватись шляхом надання виняткових привілеїв соціальній групі, яка зазнає певних утисків (обмежень), або надання цій групі дозволів, пільг, заохочень, квот тощо. Позитивні дії не вважаються дискримінацією за ознакою статі. Їх використання дозволяє уникнути дискримінації в реалізації прав для людей, які знаходяться в різному становищі, внаслідок застосування гендерно нейтральних заходів. Саме на цій моделі вибудовуються міжнародні стандарти захисту прав жінок, зокрема на Конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (CEDAW) [13].

Протягом останніх тридцяти років у центрі уваги міжнародної спільноти знаходиться проблема насильства проти жінок – і домашнє насильство, зокрема. Ця проблема знайшла віддзеркалення в низці документів міжнародного права. Повним і далекосяжним документом у цій галузі є Конвенція Ради Європи про запобігання насильству щодо жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами, яка була запропонована для підписання у Стамбулі у 2011 р. Стамбульська конвенція поєднала кращі світові стандарти та практики та відтворює сучасний погляд на права людини, який передбачає розуміння того, що боротьба з насильством щодо жінок є обов'язком держави [3]. Україна підписала Конвенцію ще у 2011 р., тоді як підготовка до ратифікації триває й досі, але окремі її положення включені до українського законодавства.

До документів національного законодавства у сфері забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків відносяться такі: Конституція України, законодавчо-правові документи щодо праці та зайнятості, шлюбу, сім'ї, охорони дитинства, материнства та батьківства; освіти, культури, охорони здоров'я; утворення та діяльності політичних партій, інших об'єднань громадян, органів виконавчої влади, державної служби тощо.

Зважаючи на те, що досягнення гендерної рівності є одним із пріоритетів розвитку України у третьому тисячолітті, процес трансформації традиційних, зазвичай, стереотипних уявлень про соціальну роль жінок та чоловіків розглядається як основний компонент соціально-економічної політики Української держави, що має бути імплементований у вищу освіту.

Отже, впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти країни зумовлена низкою суперечностей, зокрема між вимогами забезпечення гендерної рівності, задекларованими на державному рівні та умовами її впровадження; необхідністю підготовки майбутніх фахівців до реалізації гендерного підходу у професійній діяльності та недостатнім рівнем її здійснення в системі вищої освіти України; сензитивністю студентського віку щодо осмислення ідеї гендерної рівності та обмеженими можливостями вищої школи в задоволенні означеної потреби.

Зважаючи на те, що законодавче забезпечення є стратегічним орієнтиром та передумовою для легітимного впровадження певного виду діяльності в суспільну практику, вважаємо за доцільне підкреслити, що Україна ратифікувала низку міжнародних документів, які, проголошуючи цінність прав людини, закріплюють принцип рівноправ'я чоловіків і жінок та забороняють дискримінацію, зокрема й за станом ознакою. Насамперед, це такі документи: Загальна декларація прав людини (1948 р.), Міжнародні пакти про права людини (1966 р.), Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960 р.), Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (1980 р.) тощо. Визначення «забезпечення гендерної рівності» як третьої (із семи) найважливіших цілей тисячоліття для України свідчить про стратегічне значення цього питання для розвитку нашої держави. [4].

Ідеї дотримання прав людини та недискримінації за ознакою статі в освітній сфері відображені в національному законодавстві. Так, зокрема стаття 24 Конституції України (1996 р.) [6] гарантує, що «Громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом. Не може бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками. Рівність прав жінки і чоловіка забезпечується: наданням жін-

кам рівних із чоловіками можливостей у громадсько-політичній і культурній діяльності, у здобутті освіти та професійній підготовці, у праці та винагороді за неї; спеціальними заходами щодо охорони праці та здоров'я жінок, встановленням пенсійних пільг; створенням умов, які дають жінкам можливість поєднувати працю з материнством; правовим захистом, матеріальною та моральною підтримкою материнства і дитинства, включно з наданням оплачуваних відпусток та інших пільг вагітним жінкам і матерям» [7].

Україна є однією з перших країн у світі, яка внесла окрему статтю до Основного закону, задекларувавши рівні права та можливості жінок і чоловіків. Стаття 3 Конституції закріплює рівність чоловіків та жінок у всіх сферах життя. До цієї норми гендерної рівності ідентичні також статті 21, 24, 51. Частиною третьою статті 24 Конституції України присвячено подоланню дискримінації щодо жінок. Однак, незважаючи на гарантовану Конституцією рівність, українське суспільство донині зіштовхується із проблемою порушення прав людини (жінок і чоловіків) у різноманітних галузях життя: в економіці та політиці, на ринку праці, в родині, в освіті та у вихованні. Донині, на жаль, у всіх сферах життєдіяльності превалюють стійкі гендерні стереотипи. З метою успішного подолання нерівності необхідна передусім цілеспрямована гендерна освіта громадян і, особливо, молоді [8].

Корелюють з ідеєю гендерної рівності й основні принципи освіти, зазначені в Законі України «Про освіту»: доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, які надаються державою; рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей. [11].

Варто звернути увагу на нормативно-правові документи, котрі безпосередньо стосуються впровадження гендерного компоненту в освітню галузь у цілому та у вищу школу зокрема. Так, питання впровадження гендерного компоненту в національну систему підготовки фахівців відображене у Законі України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (№ 2866 – IV від 8 вересня 2005 р.), де зазначено, що «до навчальних програм вищих навчальних закладів включаються дисципліни, які вивчають питання забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, факультативне вивчення правових засад гендерної рівності на основі гармонізації національного й міжнародного законодавства» [7].

У статті 21 цього Закону говориться про те, що «державна забезпечує рівні права та можливості жінок і чоловіків у здобутті освіти, а навчальні заклади забезпечують: рівні умови для жінок і чоловіків під час вступу до навчальних закладів, оцінки знань, надання грантів, позик студентам; підготовку та видання підручників, навчальних

посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка; виховання культури гендерної рівності, рівного розподілу професійних і сімейних обов'язків» [7].

У наказі Міністерства освіти й науки України № 839 від 10 вересня 2009 р. «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» третина плану заходів безпосередньо стосується вищої школи, зокрема такі: продовжити впровадження курсів гендерної рівності; здійснити анкетування щодо впровадження гендерного компоненту у зміст вищої освіти; створити банк даних методичного забезпечення гендерних курсів; організувати проведення гендерного аналізу кадрового забезпечення за галузями знань; сприяти створенню у закладах вищої освіти кафедр гендерної рівності [9].

Як бачимо, Україна поділяє основні ідеї міжнародних документів із гендерних питань. Сьогодні принципи гендерної рівності закріплені в Конституції України та низці нормативно-правових актів. У 2005–2006 роках Україна прийняла декілька визначальних актів, покликаних забезпечити рівні права й можливості чоловіків і жінок. Серед них Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей чоловіків та жінок» [10]. Метою Закону є «досягнення паритетного становища жінок і чоловіків у всіх сферах життєдіяльності суспільства шляхом правового забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, ліквідації дискримінації за ознакою статі та застосування спеціальних тимчасових заходів, спрямованих на усунення дисбалансу між можливостями жінок та чоловіків реалізовувати рівні права, надані їм Конституцією й законами України».

І. Грабовська вважає [1], що на зламі ХХ–ХХІ ст. українське суспільство мало певні специфічні умови, які заважали впровадженню принципів гендерної рівності, наприклад:

1) відсутність політичної волі до утвердження паритетності у владних відносинах, зокрема, на рівні створення паритетного парламенту;

2) відсутність настанов на гендерно-паритетні відносини в масовій свідомості громадян України;

3) поширення патріархальних стереотипів у суспільній свідомості та їх активний вплив на формування владних та суспільних відносин між громадянами країни;

4) орієнтація на традиційні форми взаємовідносин в економічній сфері, коли існує усталений традиційний поділ на жіночі та чоловічі професії, заняття;

5) орієнтація на відновлене автентичне минуле, що до того ж відтворює чи створює домінуючі націєтворчі міфи. Для українців це козацький міф, який априорі не передбачає рівності та рівноправності між жінками та чоловіками;

6) існування в суспільстві домашнього насильства, абсолютна більшість потерпілих від якого – жінки;

7) наявність в умовах тотальної кризи в Україні прагнення до сильної влади, що означає обмеження демократичних свобод, зокрема і в гендерному плані, що відсуває їх на маргінес суспільного розвитку;

8) посилення свідомого опору усталенню гендерно паритетного суспільства як форма конкуренції між статями в соціальному просторі сучасної України.

На сьогодні в Україні розроблено законодавство щодо рівності прав і можливостей жінок і чоловіків, склався національний механізм його забезпечення, який представлений системою центральних органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, Уповноваженого Верховної Ради із прав людини, Урядового уповноваженого з питань гендерної політики, інституту радників із гендерних питань, інститутів громадянського суспільства. Відповідно до основних принципів захисту прав людини, закріплених у Конституції України, діють Цивільний та Кримінальний Кодекси України, Кодекс законів про працю України та Кодекс про шлюб та сім'ю України, закони про освіту, пенсійне забезпечення, державну допомогу сім'ям із дітьми, охорону праці, Основи законодавства України про охорону здоров'я тощо. Залишається недостатнім нормативне, фінансове та інституційне забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків. На рівні керівних ланок законодавчого й виконавчих органів та на рівні місцевої влади спостерігається брак політичної волі щодо реалізації гендерних перетворень.

Завершаючи огляд національного гендерного законодавства, зазначимо, що оскільки гендерна рівність є загальним принципом прав особи, то норми будь-якої галузі права мають певний гендерний вимір і повинні відповідати цим загальним принципам. Одним з ефективних засобів вирівнювання позицій чоловіка і жінки в усіх сферах суспільного життя є розвиток ГК егалітарного типу, перш за все, в умовах вищої освіти, яка стає остаточним шаблоном соціалізації у професійному, громадському та сімейному житті.

Проблема створення в Україні суспільства гендерної рівності сьогодні актуальна. Процес інтегрування гендерних досліджень гальмується, і, вірогідно, не лише через певні суспільні обставини. Необхідно констатувати, що до визнання існування гендерної асиметрії не готові як значна більшість академічних вчених, так і переважна більшість пересічних громадян. Невизнання існування проблеми – це традиційно зневажливе ставлення.

Таким чином, для створення нової демократичної реальності необхідним є рівень культури й цивілізованості соціально-рольових функцій чоловіка і жінки. Глибокі економічні та соціальні зміни в суспільстві сьогодні неможливі без змін загальної культури державотворчого процесу в Україні, виразним проявом якої є утвердження гендерної (паритетної) демократії в суспільстві.

Висновки і пропозиції. Отже, в Україні на сьогодні питання гендерної рівності актуалізовано як у ратифікованих міжнародних документах, так і в Конституції та в низці освітніх законодавчих актів, що підтверджує потребу в закладанні підґрунтя для імплементації гендерного підходу в навчально-виховну програму підготовки здобувачів вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Воронка М., Петрученя А. Концепт «гендерная культура» в педагогических исследованиях на Украине. *Психолого-педагогические проблемы личности и общества* : материалы международной научно-практической конференции (20 февраля 2014 года). Днепропетровск, 2014. С. 199–200.
2. Грицьак Н. Правове регулювання рівних прав та можливостей жінок і чоловіків в Україні: стан та шляхи вдосконалення. *Державне управління: теорія та практика. Електронне наукове фахове видання*. 2005. № 2. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej2/txts/pol-prav/05gnvssv.pdf>.
3. Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу із цими явищами (Стамбульська конвенція) : довідник для членів парламенту. Київ : К.І.С., 2013. 102 с.
4. Конвенція Організації Об'єднаних Націй про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (Нью-Йорк, 18 грудня 1979 року). *Сборник Международных договоров СССР*. Вып. XXXVII. Москва, 1983. С. 26–36.
5. Конвенція ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу із цими явищами (Стамбульська конвенція) : довідник для членів парламенту. Київ : К.І.С., 2013. 102 с.
6. Конституція України: від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. *Офіційний вебпортал Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр/ed19960628>.
7. Конституція України. [Електронний ресурс]. *Офіційне інтернет-представництво Президента України*. Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/content/chapter01.html>.
8. Мандрик Л. Формування гендерної культури майбутніх фахівців пожежної безпеки у процесі професійної підготовки : дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2015. 238 с.
9. Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту: Наказ Міністерства освіти і науки України №839 від 10.09.2009. *Офіційний вебпортал Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0839290-09/card2#Card>.
10. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків: Закон України від 08.09.2005 № 2866-IV, ред. від 07.01.2018, підстава – 2229-VIII. *Офіційний вебпортал Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15>
11. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII. *Офіційний вебпортал Верховної Ради України*. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/conv>.
12. Україна обирає шлях реформ. *Україна – Євросоюз у деталях*. 2010. № 2. С. 2.
13. Яцюк М. Релігійна освіта в сучасній Україні і гендерна толерантність. *Гендерна політика міст: історія і сучасність*. 2013. № 4. С. 255–257. URL: <http://eprints.kname.edu.ua/40348/1/255-257.pdf>.

Shlieina L. Legislative basis for gender culture implementation in the educational process of the higher education institution

The article is devoted to the issue of gender equality, updated in both the ratified international documents and the Constitution and a number of educational legislative acts, which confirms the need for laying the groundwork for the implementation of gender approach.

Safeguarding human rights and freedoms defines the activity of the state today, and the creation of new forms of social relations between the sexes on the basis of global human rights standards is a prerequisite for the restructuring of Ukraine in the context of the world community, the development of new forms of international communication. The definition of the principle of equality of women and men in the Constitution of Ukraine testifies to the approach of the Ukrainian state and civil society to the European and world level of the solution of gender problems. The problem of creating gender equality society in Ukraine is urgent today. The process of gender mainstreaming is being hampered, and probably not only because of certain social circumstances. It should be noted that both the vast majority of academic scholars and the vast majority of ordinary citizens are not ready to acknowledge the existence of gender asymmetry. Social consciousness, as the most static element of social life, depends only to a certain extent on the legislative mechanisms of regulation of social relations. This is also conditioned by the division of the spheres of public life into public and private. It is important not only to create a sufficient regulatory framework, but also to comply with it. This problem has not lost its relevance, as there are facts of violation and neglect of the current legislation.

As a result of the research, it is established that in Ukraine today gender equality issues are actualized both in ratified international documents and in the Constitution and in a number of educational legislative acts, which confirms the need for laying the groundwork for implementing gender mainstreaming.

Key words: high school, gender approach, gender equality, equal rights, opportunities.

Г. В. Штомпельвикладач кафедри іноземних мов
Центральноукраїнського національного технічного університету

ІНФОРМАЦІЙНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК БАЗОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

В умовах розвитку інформаційного суспільства відбуваються зміни і в культурі. Такий її складник як інформаційна культура починає визначати специфіку усєї культури в цілому. Виникає протиріччя між усіма складниками культури, що призводять до появи різних проблем, які вимагають рішення. Однією з таких актуальних проблем сьогодні є проблема взаємодії. Щоб вивчити можливі негативні й позитивні наслідки переходу до нового типу культури, а отже, й цивілізації, необхідно зрозуміти механізми інформаційної взаємодії. Як методи дослідження були використані діалектичний метод, діяльнісний підхід, метод аналізу й узагальнення.

Також у статті визначені різні підходи до феномену інформаційної культури: інформологічний, культурологічний і філософський. Із позицій цих підходів визначено розуміння феномену «інформаційна культура». Автор стверджує, що в інформаційній культурі особистості виділяється чотири основні компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний і дієво-практичний, комунікативний. Детально розкритий кожен із компонентів. У статті доведено, що інформаційна взаємодія є ключовою характеристикою інформаційної культури особистості. Аналізується зміст категорій «взаємодія», «інформаційна взаємодія». Показано, що взаємодія служить основою розвитку. У статті подається поняття і структура інформаційної взаємодії, розглядається її місце й роль у системі освіти.

Проведене дослідження показало, що вивчення проблеми інформаційної взаємодії вимагає звернення до філософської методології у плані розробки категоріального апарату, здатного розкрити суть і специфіку нових феноменів інформаційного суспільства. Крім того, потрібне проведення комплексного дослідження означеної проблеми в рамках сучасного наукового знання. Показано, що необхідно продовжити наукові пошуки в контексті дослідження саме особливостей функціонування особистості як суб'єкта інформаційної взаємодії в інформаційному просторі. Це створить теоретичне підґрунтя для дослідження змісту та формування інформаційної культури майбутнього фахівця.

Ключові слова: інформаційна культура, інформаційна взаємодія, майбутній фахівець, інформаційне суспільство, освіта, взаємодія, культура.

Постановка проблеми. Сучасність неможлива без протиріч, зокрема, між зростаючою вимогою дійсності до закладів вищої освіти з підготовки випускника, що вміє отримувати й використовувати інформацію із застосуванням комп'ютерної техніки для вирішення професійних і соціальних завдань, і неопрацьованістю педагогічних умов і технологічних механізмів розвитку готовності студентів до цієї діяльності. Це протиріччя визначило проблему, яка полягає у виявленні педагогічних умов і засобів, що забезпечують розвиток нової інформаційної культури особистості студентів в освітньому просторі закладу вищої освіти.

Актуальність дослідження проблеми інформаційної культури підтверджується також тим, що, по-перше, у філософії, культурології, педагогіці й інших наукових галузях знання активізувалися пошуки відповідей на безліч питань, пов'язаних із сутністю інформаційної культури особистості. По-друге, тим, що завдяки високим темпам інформатизації суспільства, оновленню інформаційних

ресурсів, розвитку теорії інформатизації, створенню інформаційного освітнього середовища, активному розвитку системи підготовки тих, хто навчається інформаційній діяльності, з'явилися передумови для створення сучасної моделі інформаційної культури й вирішення проблеми її розвитку як цілісності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку інформаційної культури тих, хто навчається в системі освіти, знаходиться на перетині таких наук як філософія, культурологія, психологія, педагогіка. Цій проблемі присвячені дослідження вчених, а саме:

1) вивчені різноманітні аспекти культури як простори становлення людини (А.І. Арнольдов, К. Беннст, О.Г. Асмолов, М. Вебер, В.М. Межуєв, Д. Садкер та інші);

2) спираючись на сутність культурологічного підходу, сформульовано розуміння інформаційної культури як результату рефлексії людського досвіду (А.І. Арнольдов, М.П. Ващекін, І.І. Горлова, Г.Г. Гранатов, О.А. Гречіхін тощо);

3) здійснений філософсько-світоглядний (А.П. Суханов, В.М. Петров, Е.П. Семешок, А.Д. Урсул, І.І. Юзвішін та інші) та психолого-педагогічний (О.О. Андрєєв, В.М. Васильєв, Я.В. Галета, Г.Г. Гранік, Р.М. Грановська, Л.П. Гурьєва, Д.Ш. Матрос та інші) аналіз феномену інформаційної культури;

4) розроблені концепції, які обґрунтовують соціально-культурну сутність інформатизації (М.В. Арапов, А.І. Арнольдів, М.П. Ващекін, А.І. Ракітов тощо);

5) досліджені методологічні й методичні аспекти проблеми формування і розвитку інформаційної культури (О.О. Андрєєв, В.М. Васильєв, Я.В. Галета, Г.Г. Гранік, Р.М. Грановський, Л.П. Гурьєва, Д.Ш. Матрос тощо).

Незважаючи на це, сьогодні не склалося єдиного уявлення щодо трактування поняття «інформаційна культура особистості».

Мета статті. Мета статті – показати, що інформаційна взаємодія є базовою характеристикою інформаційної культури особистості.

Виклад основного матеріалу. В суспільстві виробилися різні підходи до розуміння феномену інформаційної культури. Залежно від об'єкту вивчення, виділяють інформаційну культуру суспільства, інформаційну культуру окремих категорій споживачів інформації й інформаційну культуру особистості. В.Є. Леончиков зазначає, що інформаційна культура виступає «в трьох іпостасях: інформаційна культура особистості, окремих груп співтовариства і суспільства в цілому» [9].

Інформаційна культура члена сучасного інформаційного суспільства може бути представлена як порівняно цілісна підсистема професійної й загальної культури людини, пов'язана з ними єдиними категоріями (культура мислення, поведінки, спілкування й діяльності), і така, що складається з кількох взаємопов'язаних структурних елементів.

Зважаючи на аналіз психолого-педагогічної літератури (А.М. Атаян, В.Я. Буторін, С.М. Оленєв, Т.А. Полякова, Е.П. Семенюк), виділимо компоненти інформаційної культури:

– аксіологічний компонент (прийняття на особистісному рівні гуманістичної цінності інформаційної діяльності людини);

– комунікативний компонент (культура спілкування і співпраці в галузі інформатики й інформаційних технологій, використання можливостей телекомунікацій для міжособистісної й колективної взаємодії, моральна поведінка у сфері інформаційних відношень);

– інтелектуальний компонент (компетентність і вільна орієнтація у сфері інформаційних технологій, гнучкість й адаптивність мислення); прогностичний компонент (передбачення можливих наслідків інформаційної діяльності, професій-

но-соціальна адаптація в інформаційних умовах, які постійно оновлюються);

– прикладний компонент (використання інформаційно-технологічних можливостей для найбільш ефективного вирішення професійних завдань);

– правовий компонент (знання й виконання основних правових норм регулювання інформаційних стосунків, усвідомлення відповідальності за дії, котрі здійснюються за допомогою засобів інформатизації);

– ергономічний компонент (реалізація в інформаційно-професійній діяльності принципів наукової організації праці, безпеки для здоров'я, фізіологічної комфортності).

У категорії «інформаційна культура» можна вкладати різний сенс: вона може трактуватися як через уміння використовувати в діяльності технології та засоби інформатизації, так і через уміння прогнозувати й контролювати наслідки їх застосування.

Розглядаючи поняття «Інформаційна культура особистості», ми виходимо з визначення, запропонованого Н.І. Гендіною: «Інформаційна культура особистості – одна зі складових загальної культури людини, сукупність інформаційного світогляду й системи знань й умінь, які забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність з оптимального задоволення індивідуальних потреб із використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій. Є найважливішим чинником успішної професійної і непрофесійної діяльності, а також соціальної захищеності особистості в інформаційному суспільстві» [3]. Розвиток інформаційної культури особистості пов'язаний із проблемою систематичної самоосвіти впродовж усього життя через самостійну пізнавальну діяльність. Володіючи інформаційною культурою, той, хто навчається, має можливість отримувати нові знання відповідно до потреб, що виникають. При цьому особа виступає не як звичайний користувач, а як суб'єкт інформаційної взаємодії, здатний до зміни самого себе й середовища.

Проведений нами аналіз онтологічних засад процесів взаємодії в природі дозволяє стверджувати, що «взаємодія» є найважливішою й універсальною категорією, оскільки вона відбиває процеси дії різних об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість і зміну стану або взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого.

О.М. Леонтьєв, розглядаючи категорію взаємодії, підкреслює її специфіку в органічному світі, у світі живої матерії. Життя – це процес особливої взаємодії особливим чином організованих тіл. Чим вище організація «тіл», тим складніша ця взаємодія [8].

Взаємодія є складною категорією, розгляд якої виходить за межі якої-небудь однієї науки. Тому розкрити суть взаємодії можливо, проаналізувавши підходи різних наук (у першу чергу гуманітарних) до розуміння цього феномену.

Зміст категорії «взаємодія» у філософії пов'язаний із вивченням взаємозв'язку і взаємозалежності між об'єктами, які взаємодіють. Взаємодія виступає як причина й одночасно умова виникнення тих або інших об'єктів, які вступають у певні відносини, що мають для них взаємоважливе значення. За допомогою категорії «взаємодія» обґрунтовується принцип розвитку [6].

Філософи також пов'язують поняття «взаємодії» з поняттям «структури». Так, А.Г. Чусовітін, наслідуючи й розвиваючи філософські традиції, розглядає взаємодію як особливий вид безпосереднього або опосередкованого, зовнішнього або внутрішнього відношення, зв'язки. Властивості об'єкта можуть проявитися й бути пізнаними тільки у взаємодії з іншими об'єктами. Взаємодія виступає як інтегруючий чинник, за допомогою якого відбувається об'єднання частин у певний тип цілісності [14].

Для нас особливо важливий погляд філософії на взаємодію людини з людиною. Однією із провідних ідей екзистенціалізму, філософсько-психологічних досліджень, філософській антропології є уявлення про те, що особистість не можна пізнати, розглядаючи її ізольовано, поза взаємодією з іншими людьми. При цьому людина розуміється як деяке ціле, а ціле не як результат, а як процес (процес постійної зміни й розвитку).

Серед них важливим для нас є дослідження Е.В. Ільєнкова [4, с. 387–415], у якому особистість розглядається як продукт, котрий складається в мережі взаємних стосунків. Учений показує, що стосунки людини з іншою людиною мають двосторонню спрямованість: активна дія однієї з них спрямована на іншу, «відбивається» від неї й тим самим перетворюється на дію, спрямовану через іншу на саму себе.

Л.С. Виготський [2] зазначав, що управляти собою безпосередньо не можна, але можна опосередковано, через зовнішню, культурну точку опори. Учений говорив не просто про «виробництво» свідомості, а чітко виділяв два масштабні світи: «великий» світ культури і «малий» психологічний світ особистості, пов'язані стосунками інтеріоризації/екстеріоризації. Дія культури допускає відому невизначеність поведінки, бо вона є запрошуюча сила. У квантовій механіці співвідношення невизначеностей також засноване на непорівнянності за своїми масштабами мікросвіту часток і звичного нам макросвіту. Суспільні стосунки реально подані Л.С. Виготським швидше у формі предметнодіяльнісного змісту культури; вони виступають і як історично дані «форми спілкування», як конкретного знаково-опосередкованого спілкування дитини й дорослого у процесі їх спільно-розділеної діяльності, співпраці.

Звернемо увагу на взаємодію всередині особистості в контексті процесів взаємодії «Я–Інший». Ю.М. Лотман, побудувавши своє вчення про семі-

осфери й культурну комунікацію, натрапив на цілу низку закономірностей і парадоксів.

Розробляючи питання і проблематику людського спілкування через призму семіотичного підходу і розглядаючи моделі комунікативних ситуацій Р. Якобсона, Ю.М. Лотман звернув увагу на те, що, по-перше, в культурі комунікація здійснюється мінімум по двох каналах, влаштованих по-різному. По-друге, учений говорить про обов'язковість наявності в єдиному механізмі культури образотворчих і словесних зв'язків, які можуть розглядатися як канали передачі інформації [10, с. 164]. Щоб виникла ця комунікація, «Я» повинне роздвоїтися, вийти із себе, щоб виникла комунікація «Я–Я». Такий акт описаний як у психології, так і в методології під назвою «вихід рефлексії», і про нього можна багато говорити, піднімаючи тему комунікації. У разі комунікації всередині «Я», саме роздвоєння на «Я1» і «Я2» має ієрархічний характер. Мова про те, що в акті рефлексії «Я1» переходить в «Я2», що знаходиться рівнем вище. Таким чином, виникає феномен взаємодії всередині особистості (мова «Я1–Я2»), який Л.С. Виготський називав «внутрішньою мовою». Тут ми маємо справу з якісною трансформацією особистості, підсумком якої є зміна «Я1» [13, с. 6].

У цілому, дослідники виділяють такі загальні ознаки взаємодії як реального явища: цілісність, одночасність існування об'єктів, двосторонність зв'язків, взаємоперехід об'єктів, взаємозумовленість змін сторін, внутрішня самоактивність суб'єктів. Оскільки освітній процес відноситься до категорії соціальних, то аналіз соціологічних досліджень про взаємодію індивіда з навколишньою дійсністю представляється нам виправданим.

Згідно з уявленнями Г. Блумера, суб'єкт, який вступає у взаємодію з оточенням, здатний не лише змінити конкретні обставини, проявляючи себе як автор і режисер того або іншого соціального акту, але й наново створювати самого себе у процесі його здійснення. При цьому автор уважає, що взаємодія не є простою комбінацією зовнішніх і внутрішніх чинників. Вона містить необхідний момент і певну інтерпретацію цих чинників, що дає початок виникненню загальних сенсів [12].

Є.С. Лєгова, вивчаючи умови підвищення сумарного впливу індивіда і спільності на обопільний розвиток, називає найбільш важливим із них наявність суб'єкт-суб'єктних відносин, які сприяють виникненню в індивідів здатності ставитися до іншого як до себе. Виділення соціологами ефекту сумарного взаємовпливу індивіда й спільності дозволяє говорити про дійсну здатність соціальної взаємодії впливати на усвідомленість, інтенсивність і продуктивність індивідуального і групового розвитку [7].

Нами виявлено значущі для нашого дослідження ідеї: пізнання людиною самої себе відбувається в актах взаємодії; взаємодія є механізмом самовдосконалення й саморозвитку.

Отже, взаємодія є об'єктивним й універсальним процесом, яким охоплені усі форми буття й форми їх віддзеркалення. При цьому кожна форма руху матерії має у своїй основі певні типи взаємодії структурних елементів. Відповідно до досягнень сучасного природознавства, філософія вважає, що кожній якісно певній системі властивий особливий тип взаємодії й будь-яка взаємодія пов'язана з матеріальними полями й супроводжується перенесенням матерії, руху й інформації. Рух матерії в усіх його формах, видах і взаємоперетвореннях нерозривно пов'язаний із взаємодією елементів. При цьому кожному рівню розвитку матерії відповідає свій тип взаємодій.

Взаємодія у природі завжди й у всіх своїх проявах є обмін. Обмін – це універсальна категорія, яка використовується в усіх без винятку природничонаукових дисциплінах для опису процесів взаємодії. Фізичні, хімічні, біологічні, психічні процеси – на всіх рівнях системної організації матерії взаємодія супроводжується процесами передачі деякої субстанції від одного об'єкту до іншого. Власне кажучи, як такої «взаємодії взагалі» не існує, це не конкретна фізична реальність. «Взаємодія» є абстрактним узагальнюючим поняттям для різних форм взаємовпливу і взаємновіддзеркалення об'єктів матеріального світу. Взаємодія – це процес обміну, котрий відбувається між матеріальними об'єктами й виявляється в передачі від одного об'єкту до іншого деякої фізичної суті – носія взаємодії.

Дослідження наявних у науці концепцій взаємодії показують, що категорії «інформація» і «взаємодія» мають усе тісніший зв'язок. Уже з'являються нові міждисциплінарні наукові напрями, які досліджують інформаційні процеси як основу взаємодій у природі. У соціальній філософії так само зароджується розуміння фундаментальної ролі інформаційної взаємодії в суспільстві. Ця проблематика активно досліджується в соціальній інформатиці, інформології, теоріях інформаційного суспільства. До того ж починають розвиватися теорії, що розглядають інформаційні процеси як основу соціальної суті. Серед таких теорій особливо слід зазначити теорію інформаційної взаємодії В.З. Когана, в якій учений розглядає інформаційну взаємодію як суб'єктно-об'єктне відношення індивідів у суспільстві і визначає його як взаємодію людей у процесі виробництва, перетворення, передачі і споживання інформації, а так само його концепції тезауруса, інфопотока й інфофонда. На наш погляд, науковий пошук у проблемному полі категорій «взаємодія», «обмін» й «інформація» є продуктивним і дозволяє виявити основи для інтерпретації інформаційної взаємодії.

У широкому сенсі інформаційна взаємодія – це процес обміну будь-якими видами

інформації, який тривалий час існує в людському суспільстві. Він здобуває нові форми й, у міру розвитку людства, стає усе більш інтенсифікованим. Таку взаємодію можна назвати інтеграційною. У вузькому сенсі під інформаційною взаємодією часто розуміють комп'ютерну інформаційну взаємодію, котра реалізовується через інформаційні системи й інформаційні технології. Така взаємодія є інформаційною. Інформаційна взаємодія також існує в різних системах: організаційних, технологічних, комп'ютерних, технічних, обчислювальних. Така взаємодія є системною. Інформаційні взаємодії відбуваються в інформаційному полі й у мережевих системах. Інформаційні взаємодії можуть бути локальними й відбуватися між частинами систем. Інформаційні взаємодії можуть бути системними й відбуватися між системами. Інформаційні взаємодії необхідно відрізнити від інформаційних дій або інформування [11; 15]. Інформування означає пасивну передачу інформації. Інформаційна дія є одностороннім процесом. Інформаційна взаємодія – дво- або багатосторонній процес. Інформаційним взаємодіям можуть відповідати деякі інформаційні стосунки. Інформаційні взаємодії можуть супроводжуватися інформаційною відповідністю між об'єктами взаємодії або його відсутністю.

З огляду на загальне розуміння інформаційної взаємодії як стосунків, у які вступають учасники інфопроцесу [5, с. 6–7], можна дати наступне його визначення: соціальна взаємодія – це стосунки, в які вступають учасники інформаційного процесу в інформаційній реальності.

В умовах становлення інформаційного суспільства інформаційна комп'ютеризована взаємодія стає основою сучасної освіти. Про це свідчать показники використання ІКТ в освіті, які нестримно зростають [1].

Висновки і пропозиції. Отже, розвиток інформаційної культури особистості студента можна розглядати як розвиток здатності й потреби майбутнього фахівця до саморозвитку й самовдосконалення шляхом свідомого й активного привласнення нового соціального досвіду в частині використання інформаційних технологій для отримання нових знань. В основі розвитку інформаційної культури особи лежить інформаційна взаємодія.

Останніми роками приділяється особлива увага розвитку інформаційної культури в контексті вищої освіти. Розвиток інформаційної культури майбутнього фахівця припускає не лише розвиток у нього здібностей орієнтуватися в новому інформаційному просторі й уміння використовувати отримані знання в навчальній і професійній діяльності, але й безперервний розвиток і саморозвиток професіонала впродовж усієї його багаторічної діяльності.

Список використаної літератури:

1. Абдрахманова Г.И., Ковалева Г.Г. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. Статистический обзор. *Вопросы образования*. № 3. 2010. С. 145–161.
2. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Собрание сочинений в 6ти томах. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.
3. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях / Гендина Н.И. и др. Москва : Школьная б-ка, 2002. 37 с.
4. Ильенков Э.В. Философия и культура. Москва : Изд-во политической литературы, 1991. 464 с.
5. Коган В.З. Теория информационного взаимодействия : философско-социологические очерки. Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1991. 316 с.
6. Курбанов Р.О. Категория взаимодействия в философии и научном познании: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Баку, 1989. 40 с.
7. Легова Е.С. Гегель об истоках злой воли. *Вопросы философии*. 1996. № 11. С. 32–42.
8. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. Москва : Знание, 1979 509 с.
9. Леончиков В.Е. Информационная культура личности: поиски методологии. *Информационное общество: культурологические проблемы* : материалы междунар. науч. конф. Краснодар; Новороссийск, 17–19 сентября 1997. Краснодар, 1997. С. 91–93.
10. Лотман Ю.М. Семиосфера. Санкт-Петербург : Искусство СПб, 2000. 704 с.
11. Охотников А.Л. Информационный морфизм в информационном поле. *Перспективы науки и образования*. 2017. № 4(28). С. 7–11.
12. Современная американская социология / под ред. В.И. Добренёва. Москва : Изд-во МГУ, 1994. 294 с.
13. Ухтомский А.А. Избранные труды. Ленинград : Наука, 1978. 370 с.
14. Чусовитин А.Г. Концепция взаимодействия: автореф. дис. ... д-ра философ. наук: 09.00.01. Новосибирск, 1991. 52 с.
15. Tsvetkov V.Ya. Information interaction. *European Researcher. Series. A*. 2013. Vol. (62). №. 11–12. P. 2573–2577.

Shtompel H. Information interaction as a basic characteristic of the information culture of the future specialist's personality

In the conditions of development of information society changes in culture take place. Its component as information culture begins to determine the specificity of the whole culture as a whole. There is a contradiction between all the components of culture, leading to various problems that require solutions. One of the pressing problems today is the problem of interaction. In order to study the possible negative and positive effects of the transition to a new type of culture, and therefore civilization, it is necessary to understand the mechanisms of information interaction. Dialectical method, activity approach, method of analysis and generalization were used as research methods.

Also, the article identifies different approaches to the phenomenon of information culture: informological, cultural and philosophical. From the standpoint of these approaches the understanding of the phenomenon "information culture" is defined. The author states that in information culture of the personality there are four main components: cognitive, emotional-value and effective-practical, communicative. Each of the components is disclosed in detail. The article proves that information interaction is a key characteristic of an individual's information culture. The content of interaction categories, information interaction is analysed. It is shown that interaction is the basis of development. The article presents the concept and structure of information interaction, examines its place and role in education system.

The study showed that studying the problem of information interaction requires an appeal to philosophical methodology in terms of developing a categorical apparatus capable of revealing the essence and specificity of new phenomena of information society. In addition, a comprehensive study of the problem identified in the context of modern scientific knowledge is required. It is shown that it is necessary to continue scientific research in the context of the study of the peculiarities of the functioning of the individual as the subject of information interaction in the information space. This will create a theoretical basis for the study of the content and formation of information culture of future specialist.

Key words: *information culture, information interaction, future specialist, information society, education, interaction, culture.*

УДК 338.22.4566:67\4

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.38>**Л. І. Шульгіна**аспірант
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО СТВОРЕННЯ ДОСТУПНОГО СЕРЕДОВИЩА: ОСВІТНІ РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ В УМОВАХ ЗВО УКРАЇНИ

У статті здійснено аналіз освітніх реалій та перспектив підготовки соціальних працівників до створення доступного середовища в умовах закладів вищої освіти України. Встановлено, що чисельні заклади соціальної сфери потребують дедалі більше фахівців різного профілю й рівнів сучасного типу, здатних ураховувати й опиратись на економічні й соціальні реформи, ефективно діяти в умовах розвитку нашого суспільства, вміло вивчати й застосовувати перевірений життям вітчизняний і зарубіжний досвід соціальної роботи, враховувати динаміку й наслідки процесів глобалізації.

На основі узагальнення та систематизації наукових пошуків резюмовано, що в кожній країні, в тому числі й в Україні, навчання соціальної роботі повинно базуватися на власній концептуальній моделі.

Проблемою підготовки соціальних працівників в Україні займається низка науковців: В. Андрущенко, С. Архипова, О. Безпалько, В. Бех, А. Горілий, А. Капська, О. Карпенко, В. Кремень, М. Лукашевич, І. Мельничук, І. Мигович, В. Поліщук, В. Полтавець, Т. Семігіна, Ю. Швалб та інші, які здійснюють теоретичні розробки та практично досліджують ефективність їх упровадження у сфері підготовки майбутніх соціальних працівників у вітчизняних ЗВО.

У процесі визначення моделі підготовки соціальних працівників необхідно враховувати й опиратись на економічні та соціальні реформи, адже, власне, вони впливають і вирішальним чином впливатимуть на сутність соціальної й соціально-педагогічної діяльності в майбутньому і на систему вимог, які висуватимуться до професійних працівників цих сфер.

Узагальнено відсутність свідчень про цілеспрямовану підготовку фахівців цієї спеціальності до створення доступного середовища. Здійснено аналіз зарубіжного досвіду фахового навчання соціальних працівників. Резюмовано, що лише в Європі функціонує понад 420 навчальних закладів, де можна здобути освіту зі спеціальності «Соціальна робота» з обов'язковим вивченням основ соціального проектування доступного середовища. Управління системою соціальної освіти в Європі, як правило, централізоване.

Підсумовано, що сучасний соціальний працівник – це фахівець у галузі соціальної інженерії й технології, котрий ґрунтовно володіє правовими, моральними і психологічними особливостями життєдіяльності людей з інвалідністю. Сьогодні гостро постала проблема підготовки соціальних працівників рефлексивного типу, тобто таких, котрі не лише зможуть застосовувати теорію на практиці, а й аналізувати, оцінювати власну практику, критично переосмислювати набуті знання й уміння, а також неперервно саморозвиватись і вдосконалюватись в напрямі розширення знань, умінь, навичок проектування доступного середовища.

Ключові слова: соціальна робота, підготовка, соціальні працівники, студенти, доступне середовище.

Постановка проблеми. Одним із визначальних чинників формування соціальної політики, системи соціальної допомоги й обслуговування в Україні є кадрове забезпечення цього напрямку діяльності держави. Чисельні заклади соціальної сфери потребують дедалі більше фахівців різного профілю й рівнів сучасного типу, здатних ураховувати й опиратись на економічні й соціальні реформи, ефективно діяти в умовах розвитку нашого суспільства, вміло вивчати й застосовувати перевірений життям вітчизняний і зарубіжний досвід соціальної роботи, враховувати динаміку й наслідки процесів глобалізації.

Крім того, враховуючи світові тенденції й українські реалії, цілком очевидно, що кількість працівників соціальної сфери надалі неухильно зростатиме. Належить передусім забезпечити ними достатньою мірою державний сектор соціальної сфери, який постійно розширюється, диференціюється й ускладнюється. Досвід розвинених країн Заходу переконує також, що недержавні, самодіяльні, групові та індивідуальні форми допомоги соціально вразливим верствам населення є перспективними у сприянні соціалізації особистості.

Україні притаманна своєрідність процесу становлення професії соціального працівника: офіційне визнання професій «соціальна робота»

скоріше можна назвати юридичним оформленням того, що було вже нагромаджене практикою, теорією, історією нашого народу. У цьому полягає особлива складність соціальної ситуації, в якій формується професія соціального працівника. Останні світові тенденції забезпечення рівності доступу всіх громадян до отримання різноманітних послуг спрямовує сучасну підготовку майбутніх соціальних працівників до забезпечення готовності студентів створювати доступне середовище.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Актуальність питання підготовки та формування готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників зумовила появу низки тематичних досліджень провідних українських і зарубіжних науковців. Особливості навчання студентів цього профілю висвітлювалися в публікаціях зарубіжних авторів (Л. Гусякова, М. Доуел, В. Курбатов, Ф. Парслоу, Ш. Рамон, С. Тетерський, Є. Холостова, С. Шардлоу та інші) і в працях вітчизняних науковців – В. Андрущенко, С. Архипової, В. Беха, А. Горілого, І. Зверєвої, А. Капської, І. Козубовської, В. Кременя, М. Лукашевича, В. Поліщук, В. Полтавця, Т. Семигіної, Ю. Швалба, І. Мельничук, О. Карпенко.

Мета статті. Тому метою статті є аналіз освітніх реалій та перспектив підготовки соціальних працівників до створення доступного середовища в умовах ЗВО України.

Виклад основного матеріалу. У кожній країні, в тому числі й в Україні, навчання соціальної роботи повинно базуватися на власній концептуальній моделі. Закономірно, що у процесі визначення моделі підготовки соціальних працівників необхідно враховувати економічні та соціальні реформи й опиратися на них, адже власне вони впливають і вирішальним чином впливатимуть на сутність соціальної й соціально-педагогічної діяльності в майбутньому й на систему вимог, які висуватимуться до професійних працівників цих сфер. Професія соціального працівника визнана де-юре трохи більше 10 років тому, і система професійної підготовки фахівців соціальної сфери переживає складний період свого становлення [1, с. 99]. Визначити правильну стратегію в розвитку соціальної політики, конкретних напрямів і сфер соціальної роботи, системи підготовки кадрів для цієї сфери, боротися за утвердження й чистоту професії, не допускати її девальвації – сьогодні надзвичайно важливі питання для України.

Важливим є той факт, що ідеї гуманізму, які все більше утверджуються у світовій суспільній свідомості, зобов'язують Україну вирішувати соціальні проблеми відповідно до прийнятих міжнародним правом Конвенції про права осіб з інвалідністю. Згідно з цими вимогами розробка теоретичних основ і практичних механізмів державного і громадського регулювання соціальних проблем стає

пріоритетним напрямом соціальної політики, реалізувати яку до снаги лише високо освіченим професіоналам.

Сьогодні в нашій країні, як і в інших країнах світу, навчання соціальної роботі не може тільки пасивно відображати соціальний розвиток, воно мусить вести активний пошук шляхів вирішення соціальних проблем, котрі з'являються.

Нині освіта в Україні розглядається не тільки як важливий засіб задоволення фахових потреб, але і як духовна необхідність. Вона зорієнтована не лише на утвердження вітчизняних освітніх традицій і набутого досвіду, а й на примноження інтелектуального потенціалу нації, вихід на світовий рівень, розвиток і становлення демократичних засад, забезпечення в ринкових умовах державних і господарських інституцій висококваліфікованими фахівцями.

Так, сьогодні соціальна робота як специфічний вид діяльності узаконена державними нормативними документами, серед яких Закони України «Про соціальні послуги», «Про соціальну роботу», «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» [3, с. 3].

Протягом останніх років Міністерство освіти, науки, молоді та спорту України з урахуванням тенденцій розвитку світових освітніх систем, зокрема європейських, ініціювало низку масштабних заходів зі створення національно-правової бази вищої школи. Так, маємо такі важливі нормативно-правові документи як Закон України «Про освіту», Укази Президента «Основні напрями формування вищої школи», «Про заходи реформування системи підготовки спеціалістів та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів освіти» тощо.

Окреслені нормативно-правові акти регулюють процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти України. Однак не знаходимо свідчень про цілеспрямовану підготовку фахівців цієї спеціальності до створення доступного середовища. На противагу цьому звернемося до аналізу зарубіжного досвіду фахового навчання соціальних працівників.

Нині лише в Європі функціонує понад 420 навчальних закладів, де можна здобути освіту зі спеціальності «Соціальна робота» з обов'язковим вивченням основ соціального проектування доступного середовища. Управління системою соціальної освіти в Європі, як правило, централізоване. Зміст освіти, її сертифікацію визначають Міністерства освіти та охорони здоров'я (Швеція, Франція), тоді як у Сполучених Штатах Америки для розробки навчальних планів підготовки соціальних працівників є інструкція, розроблена Радою з освіти в соціальній роботі під назвою «Освітня політика та акредитаційні стандарти»

(«Educational Policy and Accreditation Standards») і передбачає деяку самостійність навчальних закладів.

Аналіз наукової літератури [4; 6; 7] дав змогу виявити різноманітність підходів та моделей підготовки майбутніх соціальних працівників до проектування доступного середовища в різних країнах світу. Так, в Англії, Швеції, Естонії, Фінляндії, Сполучених Штатах Америки підготовка фахівців із соціальної роботи здійснюється в основному університетами, де студенти проходять допрофесійне (pre-professional training) і власне професійне навчання (professional training). Наприклад, у США допрофесійне навчання передбачає вивчення циклів предметів, які дають загальноосвітню підготовку, а у професійній підготовці студент разом з особистим консультантом складає індивідуальний навчальний план, де має можливість раціонально розподілити час, обрати потрібні дисципліни та правильну послідовність їх вивчення тощо. У Чехії, Греції, Норвегії, Польщі використовуються як університетські, так і позауніверситетські типи підготовки. Вони охоплюють навчання у приватних та державних навчальних закладах разом із постійною співпрацею із соціальними агентствами, тоді як в Австрії, Німеччині, Франції – підготовка майбутніх фахівців є неперервною й наскрізною та здійснюється поза системою університетської освіти.

Так, у Франції значна частина підготовки соціальних працівників зосереджена в регіональних інститутах соціальної роботи (Instituts Régionaux du Travail Social – IRTS), які розробляють моделі та форми діяльності, здійснюють перепідготовку й підвищення кваліфікації фахівців, сприяють розвитку наукових досліджень у професійному соціальному середовищі.

Варто зазначити, що вагому роль у підготовці фахівців із соціальної роботи в закордонних навчальних закладах відіграє практична підготовка. Наприклад, у США кожен студент молодших курсів повинен провести на практиці щонайменше 400 годин під керівництвом кваліфікованих фахівців, а студент старшого курсу – не менше 900 годин [4, с. 87]. Весь навчальний процес у закладах освіти, які здійснюють підготовку соціальних працівників, базується на співробітництві й партнерських відносинах із соціальними агентствами та на контрактній формі (платній основі). У Великій Британії практична підготовка фахівців із соціальної роботи здійснюється як у навчальному закладі, так і безпосередньо на робочому місці, де до студентів прикріплюють педагогів-наставників або співробітників установ. Практичній підготовці соціальних працівників у Франції приділяється особлива увага і в середньому вона становить 40% від загальної тривалості навчання. Тоді як в Україні ці цифри значно менші.

Вивчення й осмислення зарубіжного досвіду підготовки соціальних працівників знайшли своє відображення в дисертаційних роботах багатьох дослідників. Так, Н. Видишко, Л. Віннікова, Н. Гайдук, Н. Микитенко, О. Ольхович, Н. Собчак досліджували підготовку соціальних працівників у навчальних закладах США та Канади. Окремі науковці вивчали підготовку майбутніх фахівців соціальної роботи в Європі. Так, О. Загайко та О. Пічкаре досліджували окреслений процес у Великій Британії, А. Кулікова – у Швеції, Г. Лещук – у Франції, Г. Слозанська – в Австрії.

Оскільки професійна підготовка майбутніх соціальних працівників є теоретичною основою майбутньої професійної діяльності, то необхідно зазначити, що у вищих навчальних закладах України вона розпочалася трохи більше двадцяти років тому і здійснюється за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр спеціальності 6.040200 «Соціальна робота» з наступним переходом до підготовки фахівця з повною вищою освітою освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст спеціальності 7.040202 «Соціальна робота» і з можливим продовженням навчання за другим циклом вищої освіти – магістр спеціальності 8.13010201 «Соціальна робота».

Аналізуючи концепцію наскрізної підготовки фахівців із соціальної роботи, Л. Тюття зазначає, що основною метою теоретичної і професійно-практичної підготовки майбутніх соціальних працівників є озброєння їх глибокими соціально-економічними, науково-професійними знаннями, практичними вміннями й навичками діагностики, прогнозування, організації, управління, координації, корекції, реабілітації, сприяння перетворенню знань у надбання особистості, формування ціннісних орієнтацій, духовних потреб, високих моральних якостей, здатності до постійного оновлення знань, професійної мобільності, творчого розв'язання професійних завдань [5, с. 67].

У зв'язку з наведеними міркуваннями, припускаємо, що основними завданнями в підготовці фахівців із соціальної роботи з метою формування готовності до проектування доступного середовища є такі:

- 1) структурна цілісність теоретичної і практичної соціальної роботи;
- 2) функціональне наповнення змісту освіти, що забезпечує соціальну активність, професійну компетентність, почуття відповідальності й достатній діапазон практичних умінь;
- 3) взаємозв'язок наукової, методологічної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки фахівців;
- 4) формування стилю мислення, необхідного для професійного самовдосконалення й розвитку;
- 5) управління якістю підготовки фахівців.

У дослідженнях І. Мельничук зазначається, що «<...>соціальна робота є новим фахом для України, який інтенсивно розвивається у практичному й академічному напрямках, тому підготовка майбутніх соціальних працівників ґрунтується на апробованому вітчизняному й іноземному досвіді соціальної роботи та правовому, організаційному й науково-методичному забезпеченні та спрямована на те, щоб відповідати реаліям і динамізму суспільного життя в XXI ст.» [2, с. 97].

На сучасному етапі розвитку суспільства існує потреба в пошуку нових пріоритетів в освіті та підготовці фахівців усіх сфер. Зміна характеру і змісту праці ставить перед суспільством важливі завдання, пов'язані з реформуванням концептуальних, структурних та організаційних засад підготовки спеціалістів, у тому числі й соціальних працівників.

Професійна підготовка як основа готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної роботи здійснюється в більш ніж 20 ЗВО України, зокрема, в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Національному університеті «Києво-Могилянська Академія», Національному педагогічному університеті ім. М.П. Драгоманова, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Тернопільському національному економічному університеті, Хмельницькому національному університеті, Чернігівському державному інституті права, соціальних технологій та праці тощо.

Проблемою підготовки соціальних працівників в Україні займається низка науковців: В. Андрущенко, С. Архипова, О. Безпалько, В. Бех, А. Горілий, А. Капська, О. Карпенко, В. Кремін, М. Лукашевич, І. Мельничук, І. Мигович, В. Поліщук, В. Полтавець, Т. Семигіна, Ю. Швалб та інші, які здійснюють теоретичні розробки та практично досліджують ефективність їх запровадження у сфері підготовки майбутніх соціальних працівників у вітчизняних закладах вищої освіти.

Питання, пов'язані з формуванням особистісно-професійних якостей соціального працівника, висвітлюються в дослідженнях Н. Клименюк, О. Патинок, М. Васильєвої тощо. Окремі аспекти підготовки майбутнього соціального працівника до роботи з різними групами населення й надання різних видів послуг відображені у працях Л. Горбань, М. Дідик, Р. Козубовського, А. Приходько, С. Сургової, Ю. Рябової та інших.

Психолого-педагогічні основи особистості соціального працівника розкриваються в дослідженнях К. Уршулі, Н. Троценко; О. Канюк, Д. Годлевської тощо. Наукові пошуки сучасних дослідників спрямовувалися й на формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників (Л. Прудка) та професійної підготовки до менеджменту в соціальній роботі (Є. Дєдов). Вивченню професійної культури майбутніх фахів-

ців соціальної роботи присвячені праці Г. М'ясоїд, О. Повідайчик, О. Урсол.

Висновки і пропозиції. Сучасний соціальний працівник – це фахівець у галузі соціальної інженерії й технологій, котрий ґрунтовно володіє правовими, моральними і психологічними особливостями життєдіяльності людей з інвалідністю.

Сьогодні гостро постала проблема підготовки соціальних працівників рефлексивного типу, тобто таких, які не лише зможуть застосовувати теорію на практиці, а й аналізувати, оцінювати власну практику, критично переосмислювати набуті знання й уміння, а також неперервно саморозвиватись і вдосконалюватись у напрямі розширення знань, умінь, навичок проєктування доступного середовища.

Тому перед системою професійної освіти гостро постає проблема не просто істотного підвищення рівня підготовки майбутніх фахівців, а й забезпечення якісно нового підходу до цього процесу, який би забезпечив готовність студентів до успішної професійної діяльності. Це зумовлює пошук нових шляхів удосконалення підготовки фахівців, зокрема майбутніх соціальних працівників, задля формування готовності виконувати практичні завдання соціальної роботи для створення доступного середовища.

Перспективами подальших наукових розвідок вбачаємо теоретичне обґрунтування педагогічних умов підготовки соціальних працівників до створення доступного середовища в умовах ОТГ.

Список використаної літератури:

1. Карпенко О. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук 13.00.04. Київ. нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2008. 46 с.
2. Мельничук І. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2010. 326 с.
3. Мигович І. Формування системи підготовки і підвищення кваліфікації соціальних працівників: досвід, проблеми. *Соціальна робота в Україні: теорія та практика*. 2004. №1(6). С. 98–110.
4. Поліщук В. Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери: зарубіжний досвід : посібник. Тернопіль, 2002. 222 с.
5. Тюття Л. Концепція наскрізної підготовки фахівців із соціальної роботи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2004. Вип. 1(3). С. 122–129.
6. Stenström M. Towards good practices for practice-oriented assessment in European vocational education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research, 2006. 68 p.
7. The Reflective Learning Model: Supervision of Social Work Students. *Social Work Education: The International Journal*. 2009. Vol. 28, (Iss. 8). P. 809–940.

Shulhina L. Training of social worker for creation of the accessible environment: educational realities and prospects in the conditions of the Ukrainian universities

In the article, we analysed the educational realities and prospects of training social workers for creation of accessible environment in the conditions of the Ukrainian universities. We found that numerous of social institutions need more modern specialists of different profile and levels, able to take into account and consider economic and social reforms, to act effectively in the conditions of development of our society, to be able to study and apply life-tested Ukrainian and foreign experience of social work, to consider dynamics and consequences of globalization processes.

On the basis of generalization and systematization of scientific research, we summarized that in every country, including Ukraine, social workers training should be based on its own conceptual model. In process of defining the model of training for social workers, it is necessary to take into account and use the results of economic and social reforms, because they actually influence and will decisively influence in the future on the essence of social and pedagogical activity and on the system of requirements that will be imposed on professional workers in these areas. The number of scientists investigate the problem of training of social workers in Ukraine: V. Andrushchenko, S. Arkhipova, O. Bezpalko, V. Bekh, A. Goriliy, A. Kapska, O. Karpenko, V. Kremin', M. Lukashevych, I. Melnychuk, I. Mygovych, V. Polishchuk, V. Poltavets, T. Semigina, Y. Schwalb and others. Scientists carry out theoretical developments and practically investigate the effectiveness of their implementation in the area of training of future social workers in Ukrainian universities.

We noticed and generalized lack of evidence of the purposeful training for social workers, addressed to creating accessible environment. We made the analysis of foreign experience of professional training of social workers. We summarized that in Europe there are more than 420 educational institutions where possible to get "Social work" education. Students definitely studying basics of social design of accessible environment. Management of the social education system in Europe is generally centralized.

We summarized that the modern social worker is a specialist in the field of social engineering and technology, who thoroughly possesses the legal, moral and psychological features of life of people with disabilities. Nowadays arise the problem of training of social workers of a reflexive type. It means training specialists who are not only able to apply the theory in practice, but also analyse, evaluate their own practice, critically re-think the acquired knowledge and skills, continuously self-develop and improve skills of designing accessible environment.

Key words: social work, training, social workers, students, accessible environment.

УДК 378.093-057.87:796.322(045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.39>

О. В. Яценко

старший викладач кафедри фізичної культури
Київського національного торговельно-економічного університету

О. Г. Бойко

доцент кафедри фізичної культури
Київського національного торговельно-економічного університету

А. І. Бузник

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри фізичної культури
Київського національного торговельно-економічного університету

ОРГАНІЗАЦІЯ СЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ З ФУТБОЛУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено темі залучення студентів до спеціально організованої рухової активності з використанням різноманітних форм. Зазначено тенденцію до зниження обсягу рухової активності різних верств населення, що пов'язано зі зниженням інтересу до фізкультурно-оздоровчих занять, нівелюванням цінностей здорового способу життя. Охарактеризовано низку нормативно-правових актів щодо розвитку фізичного виховання в закладах вищої освіти. Визначено необхідність формування у студентській молоді компетентностей із фізичного і спортивного виховання як основи їхньої повноцінної, гармонійної та безпечної життєдіяльності. Вказано на використання у процесі фізичного виховання в закладах вищої освіти базових моделей, а саме: секційної, професійно орієнтованої, традиційної та індивідуальної. Сучасний аналіз дозволяє стверджувати, що проведення секційних занять з фізичного виховання має враховуватись в основних видах навчальної роботи та обліковуватись відповідно до норм навчальної роботи. Зазначено, що керівники навчальних закладів відповідальні за забезпечення, розвиток і модернізацію фізичного виховання та за належний рівень рухової активності, а також за забезпечення медико-педагогічного контролю за фізичним вихованням.

У результаті дослідження визначено, що ігрова та тренувальна діяльність із футболу надають комплексний і різнобічний вплив на організм студентів, розвивають основні фізичні якості – швидкість, спритність, витривалість, силу, підвищують функціональні можливості, формують різні рухові навички. Вказано, що організація секційної роботи у футболі зі студентською молоддю має свої особливості. Студенти повинні оволодіти техніко-тактичними прийомами та навчитися застосовувати їх під час гри. Значна увага приділяється розробці та розучуванню тактичних ходів та взаємодій. Під час проведення занять був використаний метод інтервальної (повторної) прогресуючої вправи, який характеризується прогресивним збільшенням сили тренувального впливу від початку до кінця виконання конкретного тренувального завдання.

Ключові слова: студентська молодь, футбол, секційні заняття, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Нині спостерігається тенденція до зниження обсягу рухової активності всіх верств населення. Це явище пов'язане зі зниженням інтересу до фізкультурно-оздоровчих занять, нівелюванням цінностей здорового способу життя. Як зазначається в указі Президента України № 42/2016 від 09.02.2016 р. «Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація», впровадження в засобах масової інформації, насамперед на телебаченні, соціальної реклами щодо переваг оздоровчої рухової активності задля зниження ризику неінфекційних захворювань, а також пізнавальних програм для осіб різного віку з питань використання рухової активності в повсякденному житті та подо-

лання стану суспільної байдужості до особистого здоров'я та здоров'я нації, значно допоможе у вирішенні цих питань.

Занепокоєння викликає низький рівень здоров'я студентської молоді. Як зазначається у Стратегії розвитку фізичного виховання та спорту серед студентської молоді в Україні до 2025 року, модернізація та розвиток освіти повинні набути випереджального безперервного характеру, а також гнучко реагувати на всі процеси, які відбуваються в Україні та світі [8].

На державному рівні прийнято низку нормативно-правових актів щодо розвитку фізичного виховання закладах вищої освіти, а саме: Постанову Кабінету Міністрів України № 1045 від 09.12.2015 р. «Про затвердження Порядку

проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України»; Указ Президента України № 42/2016 від 09.02.2016 р. «Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація», рекомендації Всесвітньої організації охорони здоров'я, Ради Європи, Європейського Союзу та інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Відповідно до листа Міністерства освіти і науки України від 25.09.2015 р. №1/9-454 щодо організації фізичного виховання у закладах вищої освіти, передбачено унормування питання проведення науково-педагогічними працівниками кафедр фізичного виховання занять з різноманітних форм залучення студентів до спеціально організованої рухової активності. Згідно з рекомендаціями Міністерства освіти і науки України, з метою забезпечення викладання фізичного виховання в закладах вищої освіти на належному рівні запропоновані базові моделі для вирішення цього питання або різні форми їх поєднання [5]. До них належать такі:

- секційні – створення широкої мережі як спеціалізованих спортивних, так і загальнооздоровчих секцій, гуртків, клубів, які працюють за фіксованим розкладом у вільний від основних навчальних занять час (наприклад, у другу зміну для студентів, які мають навчальні заняття в першій половині дня) [5];

- професійно орієнтовані – розроблення низки комплексних програм із фізичного виховання, які прямо орієнтовані на особливості майбутньої професії (вчитель, лікар, офісний працівник, програміст тощо). Альтернативними варіантами відвідування таких програм можуть бути суто спортивні секції, військово-прикладні секції (з орієнтуванням як юнаків, так і дівчат на досягнення вимог до вступу на програми військової підготовки), військово-медична підготовка з елементами загально-фізичної підготовки [5];

- традиційні – збереження фізичного виховання як обов'язкової дисципліни з нарахуванням за неї кредитів, виставленням балів та занесенням до розкладу занять із наданням студентам можливості як відвідувати заняття з групою, так і займатись індивідуально у спортивних секціях та оздоровчих гуртках, клубах, програмах тощо на їх вибір [5];

- індивідуальні – закріплення за кожним студентом працівника кафедри фізичного виховання чи іншого спеціалізованого підрозділу, який виконує роль тьютора з питань оздоровлення та фізичного розвитку, рекомендує певні види фізичної активності (як організовані, так і самостійні), розробляє індивідуальну програму фізичного розвитку. Зокрема, до них належать спортивні та оздоровчі секції, гуртки, клуби, а можливо, й лекторії з

збереження здоров'я, планування родини тощо. Дві–три обов'язкові зустрічі зі студентом упродовж навчального року нададуть змогу м'якше мотивувати його до фізичної активності [5].

На переконання О.О. Садовського [7], підвищення рівня залученості студентів до спеціально організованої рухової активності можливе через покращення рівня їх рекреаційної культури. Так, науковець теоретично обґрунтував технологію формування рекреаційної культури студентів для ефективного вирішення завдань залучення молоді до регулярних рекреаційно-оздоровчих програм, що враховує соціально-психологічні, педагогічні й організаційні передумови розробки та передбачає функціональну взаємодію таких структурних елементів як мета, завдання, принципи, компоненти, етапи впровадження, критерії ефективності, а також запропонував організаційно-методичні умови її реалізації в умовах закладу вищої освіти [7].

Такий підхід застосовано у праці Н.Л. Корж [2], яка теоретично обґрунтувала технологію формування ціннісного ставлення у студентів до фізичної культури у процесі самостійних занять [2]. На її думку, фундаментальним завданням для успішного залучення студентів до занять фізичною культурою і спортом залишається вивчення їх мотивації, занесення до програми занять різних видів спортивно-оздоровчої рухової активності, які б відповідали інтересам студентів, мотивації до фізичного самовдосконалення та сприяли б підвищенню рівня їх фізичної підготовленості та стану здоров'я [2].

Мета статті. Головною метою роботи є розробка програми секційних занять із футболу зі студентською молоддю.

Виклад основного матеріалу. На думку Е.І. Маляра, актуальність та доцільність вибору футболу як одного з основних засобів для покращення професійно-прикладної фізичної підготовки студентів є очевидною. Футбол – це вид спорту, де найбільшою мірою йде сприяння всебічному розвитку людини, пред'являються високі вимоги організму людини. Футбол складається з конструктивних, творчих, інтуїтивних елементів, взаємозв'язаних між собою, які безпосередньо впливають на набуття майстерності кожним гравцем команди [3, с. 8].

Колективний характер футбольної діяльності виховує почуття дружби, товариства, взаємодопомоги, розвиває такі цінні моральні якості як почуття відповідальності, повага до партнерів і суперників, дисциплінованість, активність. Кожен футболіст може проявити свої особисті якості: самостійність, ініціативу, творчість. Разом із тим гра вимагає підпорядкування особистих прагнень інтересам колективу [6, с. 56].

Проведення секційних занять з фізичного виховання має враховуватись в основних видах

навчальної роботи та обліковуватись відповідно до норм навчальної роботи. Для формування у студентської молоді компетентностей фізичного і спортивного виховання та масового спорту як основи їх повноцінної, гармонійної та безпечної життєдіяльності, застосування набутих здатностей упродовж життя в особистій, навчальній та професійній діяльності, в побуті та сім'ї, а також для підготовки та участі студентів у різноманітних спортивних заходах на університетському, державному, міжнародному рівнях необхідно проводити академічні заняття з фізичного виховання із пріоритетним застосуванням різних видів спорту, популярних у студентському середовищі.

Модернізація в закладах вищої освіти має бути органічно поєднана з іншими компонентами здорового способу життя, з посиленням відповідальності керівників навчальних закладів за забезпечення, розвиток і модернізацію фізичного виховання та належного рівня рухової активності, із забезпеченням медико-педагогічного контролю за фізичним вихованням.

Секційні заняття, які передбачають створення широкої мережі як спеціалізованих спортивних, так і загальнооздоровчих секцій та секцій рекреаційної спрямованості, що працюють за фіксованим розкладом у вільний від основних навчальних занять час, здійснюються науково-педагогічними працівниками кафедри та передбачають добровільну участь студентів, відповідно до їх уподобань та інтересів; вибір спрямованості занять здійснюється відповідно до варіативних модулів, студенти можуть обирати декілька видів рухової активності [1, с. 128].

Організація секційної роботи з футболу зі студентською молоддю має свої особливості. Студенти повинні оволодіти техніко-тактичними прийомами та навчитися застосовувати їх під час гри. Значна увага приділяється розробці та розумінню тактичних ходів та взаємодій. Якщо розглядати питання взаємозв'язку оволодіння техніко-тактичними діями з розвитком фізичних якостей, котрі визначають їхню ефективність, виникає проблема техніко-тактичного тренування, або, в ширшому значенні, техніко-тактичної підготовки.

В Київському національному торговельно-економічному університеті з 18 листопада по 26 листопада 2019 року пройшли ігри Спартакіади з футболу серед факультетів. Як проходила підготовка студентів до Спартакіади, піде мова далі.

Вправи на розвиток фізичних здібностей вносились у тренувальний процес, заняття проходили у другій половині дня. Тривалість кожного була 90–120 хвилин. Тренувальний процес починався з розминки. Для цього використовувалася спеціальний комплекс вправ, який складався із двох частин: загальної та спеціальної. Футболісти

починали робити розминку з малих м'язових груп з переходом до великих і виконували вали вправи, спрямовані на поліпшення рухливості суглобів.

У спеціальній частині розминки використовувалися вправи із м'ячем: передачі, ведення, удари, зупинки, переведення, удари по воротах. Тривалість розминки – 30–35 хвилин. Для спеціальної частини використовувалася комплекс вправ інтервального тренування. Під час проведення занять був використаний метод інтервальної (повторної) прогресуючої вправи, який характеризується прогресивним збільшенням сили тренувального впливу від початку до кінця виконання конкретного тренувального завдання. Його можна досягти зі зростанням інтенсивності або тривалості робочих фаз при стандартизованих інтервалах відпочинку, або за рахунок скорочення інтервалів відпочинку.

Наведемо приклади комплексу вправ для студентів, які тренуються в секціях із футболу:

1. Стрибки через бар'єри та прискорення на максимальній швидкості 15 м (5 бар'єрів, 5–6 підходів, відпочинок – 80–90 с).

2. Удар головою по м'ячу у стрибку: спочатку відштовхуючись однією ногою, правою, потім лівою (працюємо 30–40 с, відпочинок – 120–150 с, 3 повторення).

3. Перебігання з однієї сторони степа на іншу, правим, потім лівим боком, та прискорення на максимальній швидкості 15 м (10 перебігань, 5–6 підходів, відпочинок – 90 с).

4. Слалом із м'ячем між 10ма фішками та прискорення на максимальній швидкості 15 м (4–6 повторень, відпочинок – 80–90 с).

5. 30 м ведення м'яча із двома обертами на 360 градусів (5 повторень, відпочинок – 80–90 с).

6. Вистрибування на місці з положення в присіді та прискорення на максимальній швидкості 15 м (6–8 вистрибувань, 4–6 повторень, відпочинок – 80–90 с).

7. Стрибки через бар'єри, човниковий біг до 5ти конусів та удар по м'ячу, який котиться, із 15–18 м (5–6 підходів, відпочинок – 80–90 с).

8. 30 м швидкого ведення м'яча та удар по воротах із відстані 14–16 м (5–6 повторень, відпочинок – 80–90 с).

9. Спринт із місця з різних положень – сидячи, лежачи (лицем, спиною), (4 підходи на кожену вправу, відпочинок – 20–30 с).

Використання такого комплексу вправ у ході тренування із застосуванням інтервального методу має високу ефективність. Основна частина в експериментальній групі: вправи на гнучкість; вправи з тактики; навчальна гра. Заключна частина складалася з дихальних вправ, зауваження виховного характеру, настанови та рекомендації.

Ігрова та тренувальна діяльність надають комплексний і різнобічний вплив на організм

студентів, розвивають основні фізичні якості – швидкість, спритність, витривалість, силу, підвищують функціональні можливості, формують різні рухові навички [4, с. 156].

Цілорічні заняття футболом у різноманітних кліматичних і метеорологічних умовах сприяють фізичному загартуванню, підвищують опірність організму до захворювань і підсилюють адаптаційні можливості організму. При цьому виховуються важливі звички постійного дотримання побутового, трудового, навчального та спортивного режимів. Це істотно сприяє формуванню здорового способу життя, досягненню творчого довголіття. Змагальний характер, висока емоційність, самостійність дій роблять футбол ефективним засобом активного відпочинку.

Висновки і пропозиції. Спортивні ігри є пріоритетним видом рухової активності серед студентів, оскільки це доступний та активний вид рухової активності для юнаків та дівчат. Заняття з футболу ґрунтуються на загальній фізичній підготовці студентів, їх спортивно-технічних показниках і технічній підготовленості. Перспективи подальшого дослідження полягають в обґрунтуванні програми секційних занять із футболу студентської молоді.

Список використаної літератури:

1. Глоба ТА. Пріоритетний вибір студентів вищих навчальних закладів різних регіонів України щодо видів рухової активності (видів спорту). *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. № 45. С. 126–132.
2. Корж Н.Л. Формування ціннісного ставлення у студентів до фізичної культури в процесі самостійних занять : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 ; Дніпропетр. держ. ін-т фіз. культури і спорту. Дніпро, 2016. 19 с.
3. Мальяр Е.І. Розвиток професійно важливих якостей студентів спеціальності «Оподаткування» засобами футболу : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» ; Львівський держ. ун-т фіз. культури. Львів, 2008. 20 с.
4. Мальяр Е.І. Визначення рівня фахової дієздатності студентів-податківців після переважного використання засобів футболу у їх ППФП. *Молода спортивна наука України* : зб. наук. ст. з галузі фіз. культури і спорту. Анотації, зміст та допоміжні індекси, 2007. Вип. 11. Т. 1. С. 156–161.
5. МОН України. Щодо організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах [Інтернет]. 2015 [цитовано 2019 Бер 5]. Лист МОН №1/9-454. 2015. Вер. 25. Доступно: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/47947/.
6. Оксьом П.М., Шумаков О.В. Міні-футбол – ефективний засіб фізичного виховання студенток вищого педагогічного навчального. *Проблеми та перспективи розвитку ігрових видів спорту* : зб. наук. пр. V Всеукр. наук. практ. конф. Львів, 2007. С. 54–58.
7. Садовський О. О. Формування рекреаційної культури студентської молоді в процесі фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту : 24.00.02 ; МОНУ, НУФВСУ. Київ, 2017. 237 с.
8. Стратегія розвитку фізичного виховання та спорту серед студентської молоді до 2025 року. [Інтернет]; [цитовано 2010 Вер. 3]. URL: <http://studsport.com.ua/normatyvno-pravova-baza/>

Yatsenko O., Boiko O., Buznyk A. Organization of football sports clubs for youth students in higher education institutions

The article deals with involving youth students in specially organized physical activity using various forms. There is a tendency to decrease physical activity among people of different social classes, which is associated with fading interest to physical education and health, low value of healthy lifestyle. A number of normative legal acts on the development of physical education in higher education institutions have been analysed in the article. The necessity of forming in students physical and sports competences, as the basis for their full, harmonious and safe life is determined. The process of physical education in institutions of higher education is organized according to such basic models as: club session model, professionally oriented, traditional and individual models. Modern analysis suggests that conducting physical education sessions should be taken into account in the main types of educational work and accounted for in accordance with educational norms. It is stated that heads of educational institutions are to provide, develop and modernize physical education and appropriate level of physical activity with medical and pedagogical control over the process.

As a result of the research it is determined that playing and training activities in football have a complex and versatile impact on students' physical health, develop basic physical qualities – speed, agility, endurance, strength, increase functional capacity, form various motor skills. It is stated that organization of football sport clubs for students has its own peculiarities. Students should learn techniques and tactics, learn how to apply them while playing. Much attention is paid to the development and learning of tactical moves and interactions. During the sessions, a method of interval (recurrent) progressive exercise was used, characterized by a progressive increase in the strength of training influence from the beginning to the end of performing a specific training task.

Key words: student youth, football, club sessions, institution of higher education.

НОТАТКИ