ISSN 2311-5491

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

Випуск 63

Київ
2018

УДК 37.013(006)
Н 34

ФАХОВЕ ВИДАННЯ
затверджено наказом Міністерства освіти і науки України (додаток 7)
від 21.12.2015 р. № 1328 *(педагогічні науки)*

Державний комітет телебачення і радіомовлення України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 8811 від 01.06.2004 р.

Офіційний сайт видання: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова
(протокол № 1 від 27 вересня 2018 р.)

Редакційна рада:

В. П. Андрущенко – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова *(голова Редакційної ради);*
В. І. Бондар – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
Р. М. Вернидуб – доктор філософських наук, професор;
В. Б. Євтух – доктор історичних наук, професор, академік НАН України;
І. І. Дробот – доктор історичних наук, професор;
М. І. Жалдак – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
А. А. Зернецька – доктор філологічних наук, професор;
Л. І. Мацько – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України;
О. С. Падалка – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
В. М. Синьов – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
Г. М. Торбін – доктор фізико-математичних наук, професор *(заступник голови Редакційної ради);*
М. І. Шут – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

Редакційна колегія серії:

В. І. Бондар – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
О. В. Биковська – доктор педагогічних наук, професор;
В. В. Борисов – доктор педагогічних наук, професор;
Л. П. Вовк – доктор педагогічних наук, професор;
Беата Гурніцка – доктор Phd Опольського ун-ту (Республіка Польща);
М. І. Жалдак – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
М. С. Корець – доктор педагогічних наук, професор;
Л. А. Куліш – кандидат педагогічних наук, доцент *(відповідальний секретар);*
Л. Л. Макаренко – доктор педагогічних наук, професор *(головний редактор);*
М. М. Марусинець – доктор педагогічних наук, професор;
В. Д. Сиротюк – доктор педагогічних наук, професор;
В. М. Слабко – доктор педагогічних наук, професор;
Фабіан Андрушкевич – доктор педагогічних наук, професор (Опольський ун-т, Республіка Польща);
О. П. Хижна – доктор педагогічних наук, професор;
С. М. Яшанов – доктор педагогічних наук, професор.

Н 34 **НАУКОВИЙ ЧАСОПИС** НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА. *Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* – Випуск 63 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 250 с.

УДК 37.013(006)

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень і експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкриття педагогічних, психологічних та соціальних аспектів, які обумовлюють актуалізацію поставленої проблеми і допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

ISSN 2311-5491

© Автори статей, 2018
© Редакційна рада і редакційна колегія серії, 2018

ISSN 2311-5491

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY

Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 63

Kyiv
2018

UDC 37.013(006)
H 34

PROFESSIONAL EDITION
By Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine (annex 7)
dated 21.12.2015 No 1328 *(pedagogical sciences)*

The State Committee for Television and Radio-Broadcasting of Ukraine
Certificate of state registration of print media Series KB No 8811 dated 01.06.2004

Official web-site: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Approved by the Decision of Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(Minutes No 1 dated September 27, 2018)

Editorial council:

V. P. Andrushchenko – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine, Corresponding Member of NAS of Ukraine, Rector of Dragomanov NPU , *(Head of Editorial Council);*
V. I. Bondar – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
R. M. Vernydub – Doctor of Philosophical Sciences, Professor;
V. B. Yevtukh – Doctor of Historical Sciences, Professor, Academician of NAS of Ukraine;
I. I. Drobot – Doctor of Historical Sciences, Professor;
M. I. Zhaldak – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
A. A. Zernetska – Doctor of Philological Sciences, Professor;
L. I. Matsko – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
O. S. Padalka – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
V. M. Syniov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
H. M. Torbin – Doctor of Physico-Mathematical Sciences, Professor *(Deputy Head of Editorial Council);*
M. I. Shut – Doctor of Physico-Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine.

Editorial board of series:

V. I. Bondar – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
O. L. Bykovska – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
V. V. Borysov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
L. P. Vovk – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
Beata Hurnitska – Ph.D., University of Opole (the Republic of Poland);
M. I. Zhaldak – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
M. S. Korets – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
L. A. Kulish – Candidate of Pedagogical Scineces, Associate Professor *(Executive secretary);*
L. L. Makarenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor *(Executive editor);*
M. M. Marusynets – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
V. D. Syrotiuk – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
V. M. Slabko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
Fabian Andrushkevych – Dr. Sc. in Pedagogic, Full Professor, (University of Opole, Republic of Poland);
O. P. Khyzhna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
S. M. Yashanov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

H 34 **NAUKOVYI CHASOPYS** NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. *Series 5. Pedagogical sciences: realias and perspectives.* – Issue 63 : collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv : Publishers of National Pedagogical Dragomanov University, 2018. – 250 p.

УДК 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

ISSN 2311-5491

© Authors of articles, 2018
© Editorial Board and Editorial Council, 2018

УДК 364[477]–056:342

Балдинюк О. Д.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УКРАЇНІ

Статтю присвячено аналізу законодавчих та нормативно-правових документів щодо соціального захисту дітей з інвалідністю. Ставлення до громадян з обмеженими можливостями є характерною ознакою цивілізованості держави та її демократичності. Рівень державного соціального захисту осіб з інвалідністю є відображенням рівня розвитку суспільства загалом. Одним із важливих напрямів державної соціальної політики на сьогодні є соціальний захист дітей з інвалідністю. Основним обов'язком суспільства є забезпечення соціальної інтеграції, створення рівних можливостей для повноцінного життя, самореалізації, здобуття освіти та працевлаштування, залучення дітей з інвалідністю до духовного, культурного й спортивного життя. Отже, вирішення таких гострих та актуальних питань вимагає неухильної уваги законодавців і належного нормативного врегулювання, а також активізації зусиль виконавчої влади для їх практичної реалізації.

Ключові слова: *соціальний захист, інвалідність, діти з інвалідністю, нормативно-правове регулювання, соціально-правовий захист дітей, державна політика, інклюзивне навчання, законодавство України.*

Погіршення екологічної ситуації, високий рівень захворюваності батьків, відсутність культури здорового способу життя, низка соціальних, педагогічних, психологічних і медичних проблем сприяють збільшенню числа дітей з інвалідністю.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я кожен десятий житель Землі – людина з обмеженими можливостями, з них 120 млн – діти та підлітки. Серед дітей з інвалідністю найбільш чисельна вікова група 8–14 років (42,3 %), переважають хлопчики (59 %). Близько 80 % дітей із функціональними обмеженнями виховуються в сім'ях, решта – в інтернатних закладах [16, с. 127].

На сьогодні інвалідність дітей є суспільною проблемою. Для цієї категорії населення нагальними залишаються проблеми, пов'язані із соціальним захистом, інтеграцією в суспільство, навчанням та працевлаштуванням, "безбар'єрністю" архітектурно-транспортного, соціального та інформаційного характеру.

Соціальна робота з дітьми з особливими потребами передбачає всебічну їх підтримку з боку держави, дотримання конституційних прав. Вони потребують не лише соціальної та медичної реабілітації, а й створення таких умов, за яких дитина з інвалідністю зможе реалізувати себе в суспільстві повною мірою.

Проблема життєдіяльності дітей з обмеженими функціональними можливостями є предметом дослідження фахівців багатьох галузей науки: медицини, педагогіки, психології, соціальної педагогіки та соціальної роботи.

На сьогодні існує певний науково-теоретичний доробок із питань соціальної роботи з дітьми з особливими потребами. Серед вітчизняних науковців і практиків, які займалися дослідженням проблем у сфері соціальної реабілітації дітей-інвалідів та їх соціально-педагогічної й психологічної підтримки, варто назвати Т. Добровольську, І. Звєрєву, А. Капську, О. Молчан, І. Солодовнікову. Правові основи соціального захисту інвалідів висвітлені в наукових працях В. Андрєєва, Є. Астрахана, Н. Болотіної, М. Захарова, П. Пилипенко та інших авторів. Питанням соціальної роботи із сім'ями, у яких виховуються діти з інвалідністю, присвячено праці І. Іванової, Н. Грабовенко, А. Маллера, М. Семаго, Т. Соловйової, О. Холостової та інших учених.

Особливості психічного розвитку та становлення осіб із психофізичними вадами представлені в роботах Л. Виготського, Л. Божович, І. Дубровіної, Н. Толстих, А. Прихожан. Питання організації соціально-педагогічної роботи з батьками дітей з інвалідністю розглядаються в працях Н. Грабовенко, Т. Соловйової та інших авторів.

На наше переконання, питання соціально-правового захисту дітей з обмеженими фізичними можливостями не втрачає своєї актуальності, незважаючи на те, що йому приділяється увага як на законодавчому рівні (шляхом закріплення прав, пільг та компенсацій дітям-інвалідам), так і на суспільному рівні (шляхом передбачення державних гарантій їх економічної й моральної підтримки).

Мета статті – розглянути роль чинного законодавства щодо соціально-правового захисту дітей з інвалідністю.

Сьогодні в Україні науковцями термін "інвалідність" розглядається по-різному: "люди з інвалідністю", "люди зі спеціальними потребами", "люди з обмеженою дієздатністю", "люди з вадами фізичного та розумового розвитку", "люди з особливими потребами", "люди з патологічними станами", "люди з функціональними обмеженнями" тощо.

Що стосується терміна "інвалід", міжнародне визначення якого вперше було подане в Декларації ООН "Про права інвалідів" у 1975 р., то це "особа, яка не може самостійно забезпечити повністю або частково потреби нормального особистого та/або соціального життя через вроджене або набуте порушення фізичних чи розумових здібностей" [1].

Якщо проаналізувати англійський словник, то можна побачити, що термін "invalid" у перекладі українською мовою означає "хворий, непрацездатний, інвалід" [14, с. 281]. Також використовується слово

"disability", що означає "нездатність" – стан фізичного або розумового розладу, те, що робить людину нездатною, неспроможність, безсилля, непрацездатність. Причому в цьому разі вживається водночас словосполучення "person with disability" чи *"people with disability",* де відразу помітно, що це особа, особистість, людина з певними вадами [14].

У Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів, прийнятих Генеральною Асамблеєю ООН у грудні 1993 р., термін "інвалідність" визначається як "наявність різнобічних функціональних обмежень". Люди можуть стати інвалідами внаслідок фізичних, розумових, сенсорних дефектів, стану здоров'я чи психічних захворювань, що за своїм характером бувають постійними або тимчасовими. Обмеження життєдіяльності – це "повна або часткова втрата здатності здійснювати самообслуговування, пересування, орієнтацію, спілкування, контроль за своєю поведінкою, а також можливості займатися трудовою діяльністю" [13, с. 133].

Інвалідність у національному законодавстві визначається як міра втрати здоров'я у зв'язку із захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами, що під час взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження життєдіяльності особи, унаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист [10, с. 20].

У нашій державі якість життя людей з інвалідністю, як правило, нижча, ніж у решти населення, що зумовлено такими факторами:

– недостатністю в нашому суспільстві гуманізму й милосердя до людей з особливими потребами;

– нерозвиненістю та непристосованістю соціальної інфраструктури міст і сільських населених пунктів з урахуванням задоволення основних потреб інвалідів;

– низьким рівнем матеріального забезпечення й соціального обслуговування, їх недостатньою гнучкістю;

– низькою якістю чи відсутністю технічних засобів і пристосувань, необхідних для обслуговування, пересування та праці осіб з інвалідністю;

– наявністю значних труднощів в отриманні якісної професійної освіти, особливо вищої, у задоволенні духовних потреб.

Найважливіша мета соціального захисту населення – створення умов для вільного та всебічного розвитку особистості, її гідного існування. Соціальний захист у державі повинен передбачати два взаємопов'язані напрями дій – надання громадянам рівних можливостей для забезпечення належного життя власною працею та підтримку недієздатних і соціально вразливих верств населення. Держава має виступати гарантом захищеності таких людей, брати на себе обов'язок із забезпечення умов для їх нормального життя, навчання, професійної підготовки, адаптації та інтеграції в соціальне середовище.

Соціальний захист дітей з інвалідністю варто розглядати як систему гарантованих державою економічних, соціальних і правових заходів, які забезпечують дітям з обмеженими можливостями умови для подолання й компенсації існуючих у них обмежень шляхом надання необхідної допомоги, матеріального обслуговування, соціально-побутового, медичного забезпечення, створюють умови для отримання ними освіти, професійної підготовки, забезпечення зайнятості з метою створення рівних можливостей у суспільному житті з іншими громадянами [17, с. 8].

Серед міжнародних документів, що стосуються визначення й дотримання прав і свобод людей з обмеженнями можливостями, визначальне місце посідають Загальна декларація прав людини та Декларація про права інвалідів.

Основними нормативно-правовими актами, спрямованими на забезпечення реалізації прав дітей з інвалідністю в Україні, є Конституція України, Сімейний кодекс України, закони України "Про охорону дитинства", "Про соціальні послуги", "Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей", "Про оздоровлення та відпочинок дітей", "Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні", "Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування", "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" тощо.

Відповідно до ст. 46 Конституції України соціальний захист включає такий важливий складник, як соціальне забезпечення, яке відображає одну з форм розвитку інституту соціального захисту [11, с. 46].

З метою поліпшення соціального захисту дітей-інвалідів 16 листопада 2000 р. Верховною Радою України прийнято Закон України "Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам". Цим законом передбачені заходи, спрямовані на поліпшення матеріального забезпечення дітей-інвалідів та інвалідів із дитинства, зокрема, цим категоріям інвалідів надається право на державну соціальну допомогу, яка виплачується замість пенсії. У названому законі наголошується на тому, що надбавка на догляд за дитиною-інвалідом віком до 18 років призначається одному з батьків, усиновителів, опікуну, піклувальнику, які не працюють, не навчаються, не проходять службу, не займають виборну посаду та фактично здійснюють догляд за дитиною-інвалідом [5].

Важливим показником розвитку суспільства є гуманне, турботливе й милосердне ставлення до дітей з особливими потребами, які не мають змоги вести повноцінне життя. Їхні проблеми завжди актуальні, незважаючи на те, що держава намагається розв'язувати їх через адаптацію в суспільство.

Для поліпшення умов перевезення пасажирів з ураженням опорно-рухового апарату у вересні 2001 р. Кабінетом Міністрів України прийнято Розпорядження "Про розробку та організацію серійного виробни-

цтва міських пасажирських автобусів і тролейбусів, переобладнаних або обладнаних спеціальними пристроями для перевезення інвалідів на візках". Передбачено серійний випуск уніфікованих вітчизняних транспортних засобів, які б забезпечували маломобільним групам населення, насамперед інвалідам на візках, рівні з іншими громадянами можливості в користуванні міським пасажирським транспортом [15].

Унаслідок світових процесів глобалізації, демократизації й гуманізації, а також під впливом досвіду європейського освітнього простору в українській системі освіти спостерігається процес модернізації, який включає низку змін, зокрема й поступовий перехід до інклюзивної моделі навчання. Ця модель передбачає організацію спільного навчання осіб з особливими потребами та їхніх здорових однолітків у загальноосвітніх навчальних закладах шляхом створення необхідних умов для такого навчання відповідно до потреб і можливостей осіб з обмеженими можливостями здоров'я. У свою чергу питання щодо необхідності переходу до інклюзивного навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я в українській системі освіти знайшло своє відображення в низці державних документів.

Правові аспекти щодо освіти дітей з інвалідністю містяться в законах України "Про освіту", "Про дошкільне виховання", "Про загальну середню освіту" тощо. Значну увагу приділено вирішенню проблем дітей з особливостями психічного та фізичного розвитку в Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій Указом Президента України від 17 квітня 2002 р.

Зокрема, у ст. 21 Закону України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" від 21 березня 1991 р. зазначається: "Держава гарантує інвалідам дошкільне виховання, здобуття освіти на рівні, який відповідає їх здібностям і можливостям" [6]. У ст. 3 Закону України "Про освіту" вказано, що "громадяни України мають право на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно від стану здоров'я". У ст. 37 цього закону говориться: "Для дітей, які потребують тривалого лікування, створюються дошкільні навчальні заклади, загальноосвітні санаторні школи-інтернати, дитячі будинки. Навчальні заняття з такими дітьми проводяться також у лікарнях, санаторіях, удома" [7]. Чинне місце серед нормативно-правових документів посідає Закон України "Про загальну середню освіту", у ст. 21 якого проголошено: "Діти з вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату мають забезпечуватися засобами індивідуальної корекції в порядку, установленому Кабінетом Міністрів України" [9].

У ст. 19 Закону України "Про охорону дитинства" зазначено: "Для дітей-інвалідів та інвалідів з дитинства, які потребують опіки та стороннього догляду, органи управління освіти за згодою батьків дітей або осіб, які їх замінюють, забезпечують навчання в загальноосвітніх і спеціальних закладах за відповідними навчальними програмами, у тому числі й домашніх умовах. Тоді як діти-інваліди та інваліди з дитинства, які перебувають у реабілітаційних закладах, закладах та установах системи охорони здоров'я, системи праці та соціального захисту населення, мають право на здобуття освіти за індивідуальними навчальними програмами, які узгоджуються з індивідуальними програмами реабілітації дітей-інвалідів та інвалідів з дитинства". У ст. 26 цього ж закону вказано: "Забороняється дискримінація дітей-інвалідів і дітей із вадами розумового чи фізичного розвитку. Дітям-інвалідам і дітям із вадами розумового чи фізичного розвитку надається можливість отримати базову, професійно-технічну та вищу освіту також у домашніх умовах. Таким дітям гарантується безоплатне забезпечення засобами індивідуальної корекції" [8].

Законом України "Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання" [4] врегульовано питання щодо часткового або повного утримання за рахунок держави дітей, які навчаються в спеціальних та інклюзивних класах загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема, забезпечення безоплатним харчуванням дітей цієї категорії, приведення педагогічного навантаження вихователя (асистента учителя) у відповідність із педагогічним навантаженням вихователя загальноосвітньої спеціальної школи (школи-інтернату).

У грудні 2009 р. Україна ратифікувала Конвенцію про права інвалідів, у ст. 24 якої проголошується: "Держави-учасниці визнають право інвалідів на освіту, забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання протягом усього життя. Держави-учасниці забезпечують, щоб діти з обмеженими можливостями здоров'я могли мати доступ до загальної вищої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих і навчання протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими". Серед актів Міністерства освіти і науки України варто звернути увагу на Концепцію розвитку інклюзивної освіти (затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р.). У її загальних положеннях зазначено, що Україна, приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенції ООН про права інвалідів, Конвенції ООН про права дитини), взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема й щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами. Мета Концепції розвитку інклюзивної освіти – створення умов для вдосконалення системи освіти та соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, шляхом упровадження інноваційних технологій, зокрема й інклюзивного навчання; формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до дітей та осіб із порушеннями психофізичного розвитку й інвалідністю. Відповідно до мети основні завдання документа є такими: запровадження інноваційних освітніх технологій у контексті форм інклюзивного підходу та моделей надання спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю; формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-

соціального супроводу; упровадження інклюзивної моделі навчання в загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням потреби суспільства; удосконалення системи підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання [12, с. 3–5].

Як зазначається в Державній доповіді про становище дітей в Україні щодо захисту права на освіту, істотне вдосконалення нормативно-законодавчої бази дало змогу запровадити інклюзивне навчання дітей з інвалідністю вже з дошкільного віку, створити новий тип загальноосвітнього навчального закладу (навчально-реабілітаційний центр), збільшити фінансування навчання цих дітей в інклюзивних класах загальноосвітніх закладів, урегулювати оплату праці педагогів цих класів. Відповідно, освітня інклюзія в дошкільних, загальноосвітніх і вищих навчальних закладах набула позитивної динаміки (частка дітей з інвалідністю в складі всіх користувачів навчальних закладів за час дії програми щорічно збільшувалася). Позитивна динаміка освітньої інклюзії в навчальних закладах свідчить про організацію більш сприятливих, ніж раніше, умов доступу до навчання, про збільшення толерантності до освітньої інклюзії всіх учасників навчально-виховного процесу (адміністраторів, педагогів, дітей і батьків) [2, с. 110–111].

Передбачається, що до 2022 р. всі діти, які навчаються в спеціальних школах для дітей із затримкою психічного розвитку, поступово перейдуть у звичайні навчальні заклади. Попередньо ці діти навчатимуться в спеціальних підготовчих класах, потім перейдуть у спеціальні та інклюзивні класи загальноосвітніх навчальних закладів, де розвиватимуться поряд зі звичайними дітьми. Організацію їх навчання буде побудовано на основі особистісно орієнтованих методів з урахуванням індивідуальних особливостей таких дітей [3].

Висновки. Таким чином, проблеми соціальної роботи з дітьми з інвалідністю є досить актуальними як на рівні суспільства й держави, так і на місцевому та індивідуальному рівнях. Саме ця актуальність повинна спонукати соціальні інституції та тих, хто в них працює, приділяти велику увагу пошуку, розробленню та впровадженню моделей соціальної підтримки, які б найбільше відповідали потребам дітей з особливими потребами та були оптимально пристосовані до місцевих умов, традицій і ресурсних можливостей.

Проведене дослідження не претендує на вичерпність вивчення проблеми. Широке коло проблем соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями спонукає до їх вивчення та вирішення в соціально-педагогічному аспекті, оскільки саме від підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми з інвалідністю залежить успішність подолання описаних проблем.

Використана література:

1. Декларація про права інвалідів : затверджена Резолюцією тринадцятої сесії Генеральної Асамблеї ООН 3447 (XXX) від 9 грудня 1975 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.un.org/russian/documen/declarat/disabled.htm.
2. Державна доповідь про становище дітей в Україні “Реалізація Конвенції ООН про права дитини в Україні: досягнення, проблеми, перспективи” (за період 2009–2016 років). – Київ, 2016. – 164 с.
3. До 2022 р. учнів із спеціальних шкіл для дітей із затримкою психічного розвитку поступово переведуть до інклюзивних класів загальноосвітніх навчальних закладів // Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/10/26/do-2020-roku-uchniv-iz-spezialnix-shkil/.
4. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання : Закон України від 5 червня 2014 р. № 1324-VII. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1324-18.
5. Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам : Закон України від 16 листопада 2000 р. № 2109-III. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2109-14.
6. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні : Закон України від 21 березня 1991 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/875-12.
7. Про освіту : Закон України від 23 травня 1991 р. № 1060-XII // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 34. – Ст. 451.
8. Про охорону дитинства : Закон України від 26 квітня 2001 р. № 2402-III // Відомості Верховної Ради України. – 2001. – № 30. – Ст. 142. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2402-14.
9. Про загальну середню освіту : Закон України від 13 травня 1999 р. № 651-XIV // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 28. – Ст. 230.
10. Іпатов А. Поняття інвалідності в аспекті сучасного міжнародного права / А. Іпатов, І. Ханюкова // Український вісник медико-соціальної експертизи. – 2015. – № 3. – С. 15–21.
11. Конституція України : Закон України від 28 червня 1996 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/cgibin/laws/main.cgi?nreg=254%EA%2F96-%E2%F0&c=1.
12. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Дефектолог. – 2010. – № 3(39). – С. 3–5.
13. Кривоконь Н. Проблеми соціальної роботи та соціальної політики в Україні : [навчальний посібник] / Н. Кривоконь. – Чернігів : Чернігівський державний технологічний університет, 2012. – 320 с.
14. Новий англо-український словник : [понад 140 000 слів та словосполучень]. – 2-ге вид., випр. та доп. – Київ : Чумацький Шлях, 2004. – 668 с.
15. Основи соціального захисту інвалідів в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.ztobljust.gov.ua/structure/Osnovi_sotsialnogo_zahistu_invalidiv_v_Ukrayini/.
16. Платонова О. Особливості соціалізації дітей з обмеженими функціональними можливостями / О. Платонова // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу “Києво-Могилянська академія”. Серія “Педагогіка”. – 2014. – Т. 251. – Вип. 239. – С. 127–130.
17. Тарасенко В. Правове забезпечення соціального захисту дітей-інвалідів в Україні : автореф. дис. … канд. юрид. наук : 12.00.05 / В. Тарасенко ; Одеська національна юридична академія. – Одеса, 2005. – 18 с.

References:

1. Deklaratsiia pro prava invalidiv (zatv. Rezoliutsiieiu trynadtsiatoi sesii Heneralnoi Asamblei OON 3447 (XXX) vid 9 hrudnia 1975 r.). [Elektronnyi resurs]. – Resurs dostupu : http://www.un.org/russian/documen/declarat/disabled.htm.
2. Derzhavna dopovid pro stanovyshche ditei v Ukraini “Realizatsiia Konventsii OON pro prava dytyny v Ukraini: dosiahnennia, problemy, perspektyvy” (za period 2009–2016 rr.). – Kyiv, 2016. – 164 s.
3. Do 2022 r. uchniv iz spetsialnykh shkil dlia ditei iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku postupovo perevedut do inkliuzyvnykh klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / Ofitsiinyi sait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/10/26/do-2020-roku-uchniv-iz-speczialnix-shkil/.
4. Zakon Ukrainy “Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy pro osvitu shchodo orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia”. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1324-18.
5. Zakon Ukrainy “Pro derzhavnu sotsialnu dopomohu invalidam z dytynstva ta ditiam-invalidam”. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2109-14.
6. Zakon Ukrainy “Pro osnovy sotsialnoi zakhyshchenosti invalidiv v Ukraini” vid 21 bereznia 1991 r. / [Elektronnyi resurs] : Rezhym dostupu : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/875-12.
7. Zakon Ukrainy“Pro osvitu” № 1060-XII // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. – 1991. – № 34. – St. 451.
8. Zakon Ukrainy“Pro okhoronu dytynstva” № 2402-III // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. – 2001. – № 30. – St. 142. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2402-14.
9. Zakon Ukrainy“Pro zahalnu seredniu osvitu” № 651-XIV // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. – 1999. – № 28. – St. 230.
10. Ipatov A., Khaniukova I. Poniattia invalidnosti v aspekti suchasnoho mizhnarodnoho prava // Ukrainskyi visnyk medyko-sotsialnoi ekspertyzy. – 2015. – № 3. – S. 15–21.
11. Konstytutsiia Ukrainy. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://zakon.rada.gov.ua/cgibin/laws/main.cgi?nreg=254%EA%2F96-%E2%F0&c=1.
12. Kontseptsiia rozvytku inkliuzyvnoi osvity // Defektoloh. – 2010. – № 3(39). – S. 3–5.
13. Kryvokon N. Problemy sotsialnoi roboty ta sotsialnoi polityky v Ukraini : [navchalnyi posibnyk]. – Chernihiv : Chernihivskyi derzhavnyi tekhnolohichnyi universytet, 2012. – 320 s.
14. Novyi anhlo-ukrainskyi slovnyk [ponad 140 000 sliv ta slovospoluchen]. – 2-he vyd., vypr. ta dop. – Kyiv : Chumatskyi Shliakh, 2004. – 668 s.
15. Osnovy sotsialnoho zakhystu invalidiv v Ukraini. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : https://www.ztobljust.gov.ua/structure/Osnovi_sotsialnogo_zahistu_invalidiv_v_Ukrayini/.
16. Platonova O. Osoblyvosti sotsializatsii ditei z obmezhenymy funktsionalnymy mozhlyvostiamy // Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu “Kyievo-Mohylianska akademiia”. Seriia “Pedahohika”. – 2014. – T. 251. – Vyp. 239. – S. 127–130.
17. Tarasenko V. Pravove zabezpechennia sotsialnoho zakhystu ditei-invalidiv v Ukraini: avtoref. dys. … kand. yuryd. nauk : 12.00.05 / Odeska natsionalna yurydychna akademiia. – Odesa, 2005. – 18 s.

Балдынюк Е. Д. Нормативно-правовое регулирование социально-правовой защиты детей с инвалидностью в Украине

Статья посвящена анализу законодательных и нормативно-правовых документов по социальной защите детей с инвалидностью. Отношение к гражданам с ограниченными возможностями является характерным признаком цивилизованности государства и его демократичности. Уровень государственной защиты лиц с инвалидностью является отражением уровня развития общества в целом. Одним из важных направлений государственной социальной политики сегодня является социальная защита детей с инвалидностью. Основной обязанностью общества является обеспечение социальной интеграции, создание равных возможностей для полноценной жизни, самореализации, получения образования и трудоустройства, привлечение детей с инвалидностью к духовной, культурной и спортивной жизни. Следовательно, решение таких острых и актуальных вопросов требует неукоснительного внимания законодателей и надлежащего нормативного урегулирования, а также активизации усилий исполнительной власти для их практической реализации.

Ключевые слова: *социальная защита, инвалидность, дети с инвалидностью, нормативно-правовое регулирование, социально-правовая защита детей, государственная политика, инклюзивное обучение, законодательство Украины.*

Baldyniuk O. D. Normative-legal regulation of social and legal protection of children with disabilities in Ukraine

The article is devoted to the analysis of legislative and regulatory documents on the social protection of children with disabilities. The attitude towards citizens with disabilities is a characteristic feature of the civilization of the state and its democratic character. The level of state social protection of persons with disabilities is a reflection of the level of development of society as a whole. One of the important areas of state social policy is social protection for children with disabilities. The main responsibility of the society is to ensure social integration, equal opportunities for full-time living, self-realization, education and employment, and the involvement of children with disabilities in spiritual, cultural and sports life. Therefore, the resolution of such urgent and urgent issues requires the steady attention of legislators and require appropriate regulatory regulation and activation of the efforts of the executive authorities for their practical implementation.

Key words: *social protection, disability, children with disabilities, legal regulation, social and legal protection of children, state policy, inclusive education, legislation of Ukraine.*

УДК 378.041:81-243

Березнева І. М.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті йдеться про необхідність застосування інноваційних підходів до вивчення іноземної мови у військових закладах вищої освіти, що спрямовані на розвиток професійно значущих якостей майбутнього військового фахівця. Доведено, що вивчення іноземної мови сприяє розвитку критичного мислення сучасного курсанта, оскільки дає можливість працювати з великою кількістю інформації, сприяє її раціональній обробці, дає можливість опрацьовувати інваріантні вирішення проблем. З'ясовано, що знання іноземної мови дає змогу не лише орієнтуватися в додаткових джерелах інформації, щоб знаходити шляхи вирішення найбільш складних оперативних і стратегічних завдань, а й висувати нові гіпотези та творчі ідеї. У процесі вивчення іноземної мови формуються такі прийоми мислення, як абстрагування, аналіз і синтез, аналіз через синтез, узагальнення тощо. Це дає змогу курсантам пізнавати інформацію, яка недоступна безпосередньому сприйняттю, спираючись при цьому на мінімум фактів.

Ключові слова: *курсант, іноземна мова, критичне мислення, інновація, комунікація, стратегія, військовий фахівець, процес.*

На сучасному етапі реформування військової галузі України виникла необхідність не лише оновити технічне оснащення, а й удосконалити систему підготовки військових фахівців. Варто урізноманітнити підходи до формування провідних компетентностей, серед яких важливе місце посідає комунікативна. Саме вона дає змогу реалізувати і професійний, і особистісний потенціал військового фахівця. Як правило, комунікативна компетентність формується в процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, однак найбільш інтенсивно – у процесі вивчення державної та іноземних мов, оскільки глибоке вивчення лінгвістичного матеріалу відкриває широкі перспективи для розвитку різноманітних пізнавальних інтересів і критичного мислення. Критичне мислення за таких обставин виступає як сформована якість, що дає можливість швидкого й ефективного вирішення нестандартних завдань. Як зазначає В. Чебан, у процесі навчання важливо здійснювати систематичне тренування розумових, психічних і фізичних сил курсантів військових закладів вищої освіти, причому з максимальною напругою, оскільки критичний підхід військовослужбовця до одержуваної в бойових умовах інформації, особливо щодо позиції супротивника, всебічна перевірка різних варіантів дії є обов'язковими компонентами військової діяльності [9, с. 46]. Викладене зумовлює актуальність обраної теми.

Сьогодні значно зросла потреба в наукових дослідженнях, що пов'язані з питаннями підготовки військових фахівців. Вітчизняна військова галузь накопичила чималий досвід із цієї проблематики, про що свідчать наукові праці А. Балаховського, І. Бежана, В. Вдовюка, П. Корчемного, М. Нещадима, М. Рудного, В. Ткаченка, В. Ягупова. Як свідчить аналіз наукової літератури, сучасні науковці приділяють значну увагу дослідженню критичного мислення (Б. Бадмаєв, В. Дротюк, О. Марченко, В. Чебан). Вивчаючи проблему формування військового інтелігента, В. Міщенко зазначає, що сучасний світ став ще складнішим, біполярність соціальних систем змінилася багатовекторністю різних політичних сил, протистояння існуючих ідеологій вилилося в соціокультурну протидію цивілізацій, заснованих на різних філософських і релігійних цінностях, різних рівнях економіки та життя. Сучасна війна (у реальному чи віртуальному вимірі) – це "битва інтелектів". Тому вчений вважає, що майбутнім військовим фахівцям необхідно надавати допомогу не лише в опануванні системи відповідних знань, умінь і навичок, а й у систематизації та класифікації цих знань, у згортанні й розгортанні інформації. Як підкреслює науковець, життя постійно вимагає реалізації креативної педагогіки: продовжуючи практику традиційних навчальних прийомів, необхідно більш активно застосовувати проблемно-логічні завдання, методи конвергентного й дивергентного мислення, діалектичну та синергетичну технології, ігрові інтелектуальні методики тощо [5].

О. Марченко вивчала питання формування критичного мислення курсантів у процесі вивчення дисциплін фізико-математичного циклу. Однак потенційні можливості складного процесу оволодіння іноземною мовою та вплив лінгвістичних знань на креативність вирішення професійних завдань майбутніх фахівців військової галузі досліджено недостатньо.

Мета статті – розкрити шляхи формування критичного мислення курсантів військового закладу вищої освіти (далі – ЗВО) у процесі вивчення іноземної мови.

Вивчення іноземної мови є складником усебічного розвитку особистості військовослужбовця, підготовки його до життя та військово-професійної діяльності. На думку В. Ягупова, розумове виховання військовослужбовців передбачає вирішення таких проблем: накопичення загальних і військово-професійних знань; розвиток мислення загалом та різних його видів (діалектичного, логічного, абстрактного, алгоритмічного, технічного, творчого, системного, критичного); формування культури розумової праці, а саме спеціальних умінь (читати мапу, електричну схему тощо), здатності раціональної організації режиму розумової праці, спроможності виконувати роботу точно й акуратно, зосереджено та уважно працювати в екстремальних

умовах, долати труднощі військової служби; розвиток різних видів пам'яті; формування вмінь вести самоспостереження, контролювати себе, переносити знання в інші умови тощо [1].

Низка науковців звертають увагу на необхідність формування в курсантів у процесі навчання такого складу мислення, таких прийомів розумової діяльності, які дають офіцерові можливість усебічно вивчати індивідуальні особливості підлеглих, уміло розбиратися в проблемній ситуації, швидко вибирати необхідні засоби й методи вирішення конфлікту, бойового завдання тощо. Крім того, опанування та бойове застосування новітньої бойової техніки і зброї з елементами роботизації й комп'ютеризації потребує від особового складу високого інтелектуального рівня [7]. Іноземна мова дає можливість постійного підвищення професійного рівня з опертям на міжнародний досвід. Крім того, останнім часом значно зросли інформаційні потоки, що загострило проблеми, пов'язані з інтенсифікацією навчання курсантів військових ЗВО.

Уміння зробити всебічний аналіз причин тих чи інших подій, виділити головне, закономірне, абстрагуючись від випадкового, тимчасового, вимагає певної культури мислення майбутнього військового фахівця, свідомого розвитку його розумових здібностей. Курсанти, які сьогодні проходять професійну підготовку у військовому ЗВО, завтра, можливо, братимуть участь у несенні чергування в бойових або наближених до них умовах, коли виникнення екстремальних нетипових ситуацій вимагає від фахівця негайного прийняття рішення. Цей факт актуалізує особливі вимоги до інтелекту військовослужбовця, розвитку "здатності до максимальної продуктивності розуму в умовах максимальної небезпеки", а також приймати "непопулярні" рішення та брати на себе відповідальність за них (Б. Ломов, В. Міщенко, М. Смульсон, Б. Теплов).

Знання іноземної мови не лише дає змогу орієнтуватися в додаткових джерелах інформації, щоб знаходити шляхи вирішення найбільш складних оперативних і стратегічних завдань, а й допомагає висувати нові гіпотези та творчі ідеї. Майбутній офіцер зобов'язаний володіти такими прийомами мислення, як абстрагування, аналіз і синтез, аналіз через синтез, узагальнення тощо. Професія потребує від сучасного військового фахівця здатності пізнавати інформацію, яка недоступна безпосередньому сприйняттю, спираючись при цьому на мінімум фактів. Особливого значення в цьому процесі набуває розумова навичка цілеспрямування діяльності та випередження ходу подій, визначення шляхів досягнення поставлених цілей, планування дій під час розв'язання бойових завдань, а також готовність до максимально продуктивної розумової праці в умовах надзвичайної небезпеки і великих навантажень [2, с. 49].

Особливістю військової фахової діяльності є наявність ситуацій, коли необхідно прийняти правильне рішення за короткий термін, причому в умовах часткової або повної невизначеності. Тому суттєвою характеристикою офіцера є його спроможність володіти такою ситуацією, яка потребує від військового спеціаліста великої інтелектуальної напруги. Кожна припущена військовим спеціалістом помилка ускладнюється можливістю використання її супротивником, унаслідок чого її негативні наслідки багаторазово збільшуються. У зв'язку із цим здатність до передбачення, прогнозування є необхідним елементом професійної діяльності військовослужбовця. Науковцями Б. Ананьєвим та Ю. Кулюткіним, які аналізували структуру розв'язування проблемних завдань, встановлено, що різний характер прийняття людиною рішення визначається тим, як співвідносяться між собою антиципаційна (когнітивна) та регуляторна (контрольна) складові частини акту розв'язання завдання. Саме в процесі вивчення іноземної мови когнітивний і контрольний складники акту розв'язання мовленнєвого завдання корелюють якнайбільше, що дає змогу формувати та розвивати навичку критичного мислення. У процесі роботи нами встановлено, що курсанти з несформованими навичками критичного мислення приймають імпульсивні рішення або рішення з ризиком. Урівноважені рішення свідчать про те, що людина не просто володіє іноземною мовою на рівні розуміння, а має такі знання, які дають змогу забезпечити її здатність до адекватної критичної оцінки умов завдання.

Із цією метою до програм вивчення курсу іноземної мови внесено теми, які безпосередньо дадуть змогу курсантам на основі знань іноземної мови розв'язувати військові завдання. Завдання на геополітичну характеристику країн і регіонів, аналіз відмінностей у побудові лінгвістичних текстів, навички точного перекладу дають змогу майбутнім фахівцям військової галузі краще орієнтуватися у вирішенні питань стратегії й тактики ведення бойових дій. При цьому варто зазначити, що сприйняття ризику є важливою поведінковою характеристикою військовослужбовця. Так, військовослужбовці, які схильні до ризику, менше часу витрачають на прийняття рішень і готові приймати якісні рішення з меншою кількістю інформації. Догматизм є характерною рисою індивідів з обмеженим світоглядом, які сприймають оточення як зосередження погроз, посилаються на авторитети як на абсолют і через це агресивно ставляться до товаришів по службі, виявляючи авторитарні риси характеру. Догматики не схильні до пошуку значного обсягу інформації, досить швидкі в ухваленні рішення, проте при цьому демонструють високий рівень упевненості в правильності й слушності прийнятих рішень. Саме заняття з іноземної мови не лише дають змогу виявити рівні засвоєння лінгвістичних знань, а й реально показують можливість швидкого реагування на будь-яку іншомовну інформацію, яка в процесі військових дій може стати вирішальним фактором.

Критичність мислення військовослужбовця сприймається вченими також як комплексне усвідомлення явища, що пізнається, та виявляється в спроможності розкладати його на частини й інтегрувати, синтезувати висновки про предмет, що вивчається. Військовослужбовці з високою комплексністю усвідомлення виявляють спроможність до опрацювання інформації, розглядають значну кількість альтернатив і приймають більш адекватне рішення, ніж військові спеціалісти з низькою комплексністю усвідомлення. Зазначається,

що командири з високою комплексністю усвідомлення в критичних ситуаціях краще справляються зі своїми обов'язками, начальники цього типу більш схильні до широких контактів із підлеглими, а також прагнуть до використання різноманітних ресурсів під час розв'язання завдань [4, с. 35].

Критичність мислення як неодмінна передумова професійного становлення військових спеціалістів відображається в розроблених психограмах і професіограмах для військових спеціальностей (професій, штатних посад тощо). У цих документах звертається увага насамперед на формування в майбутніх військових професіоналів таких умінь:

– виділяти в наявній інформації істотні, головні моменти, необхідні для розв'язання проблеми;

– діяти нешаблонно, швидко приймати рішення в обставинах, що змінюються, бачити декілька можливих шляхів розв'язання проблеми та обмірковувати, вибирати найбільш ефективний із них, розглядати проблему з декількох різних позицій;

– мати незалежні й самостійні судження;

– робити висновки із суперечливої інформації, проводити аргументований критичний аналіз подій, явищ, вчинків;

– брати на себе відповідальність за ухвалені рішення та дії;

– правильно оцінювати оточуючих людей, виявляти їхні сильні й слабкі сторони [3; 6; 8].

Процес вивчення іноземної мови формує такі вміння комплексно, а саме під час засвоєння лексичного та граматичного складу мови, складання діалогів, аудіювання текстів, обговорення почутої інформації, доцільного вибору необхідних мовних засобів.

Висновки. Отже, зазначене дає підстави стверджувати, що критичність мислення курсантів військових ЗВО виявляється в наявності знань про сутність критичного мислення та його важливість у системі професійної підготовки; у прагненні до вдосконалення інтелектуального потенціалу, що виражається в усвідомленні й регуляції перебігу мисленнєвого процесу та прогнозуванні його результатів; у знаходженні й позбавленні помилок у навчальній і майбутній професійній діяльності. Вивчення ж іноземної мови спрямоване на підготовку військового фахівця, здатного виконувати завдання організаційно-управлінського характеру. За таких умов іноземна мова в процесі формування критичного мислення виступає і метою, і засобом навчання.

Використана література:

1. Військове виховання: історія, теорія та методика : навчальний посібник / за ред. В. Ягупова. – Київ. : Graphic&Design, 2002. – 560 с.
2. Ефремов И. Авторитет военачальника как социальное явление / И. Ефремов // Военная мысль. – 2004. – № 10. – С. 48–55.
3. Лєбедєва С. Психологічне забезпечення професійної та функціональної надійності фахівців снайперських груп спеціальних підрозділів МВС України : [монографія] / С. Лєбедєва, О. Тимченко. – Харків : ХНАДУ, 2005. – 326 с.
4. Марченко О. Педагогічні умови формування критичного мислення курсантів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Марченко ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2005. – 251 с.
5. Міщенко В. Формування інтелекту військового спеціаліста на засадах педагогічної творчості / В. Міщенко // Основні напрямки виховання військової інтелігенції у сучасних умовах : матер. наук.-практ. конф. вищих навч. закладів м. Харкова (м. Харків, 22–23 листопада 2001 р.). – Харків : Харківський військовий ун-т, 2002. – С. 150–152.
6. Пасічник В. Психологічні особливості ефективної управлінської діяльності керівників груп авіаційних фахівців : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.09 / В. Пасічник ; Харківський військовий ун-т. – Харків, 2004. – 20 с.
7. Буланова-Топоркова М. Педагогика и психология высшей школы : [учеб. пособие для студ. и аспирантов вузов] / М. Буланова-Топоркова, А. Духавнева, Л. Столяренко и др. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 543 с.
8. Розробка професіограм та виявлення професійно-важливих якостей для військових спеціальностей (професій, штатних посад) : [метод. рекомендації] / [Ю. Стасєв, В. Бєлімов, М. Грушенко та ін.] ; за ред. Ю. Стасєва. – Харків : Контур, 2006. – 24 с.
9. Чебан В. Военное образование: бюрократический и государственный подходы / В. Чебан // Военная мысль. – 2004. – № 1. – С. 44–47.

References:

1. Viys'kove vykhovannya: istoriya, teoriya ta metodyka: navchal'nyy posibnyk (2002). [Military education: history, theory and methodology: textbook] / Za red. V. Yahupova. – Kyiv : Graphic&Design, 2002. – 560 s.
2. Efremov Y. (2004). Avtorytet voenachal'nyka kak sotsyal'noe yavlenye [The authority of the warlord as a social phenomenon] // Voennaya mysl'. – 2004. – № 10. – S. 48–55.
3. Lyebedyeva S., Tymchenko O. (2005) Psykholohichne zabezpechennya profesiynoyi ta funktsional'noyi nadiynosti fakhivtsiv snaypers'kykh hrup spetsial'nykh pidrozdiliv MVS Ukrayiny: monohrafiya [Psychological support of professional and functional reliability of specialists of sniper groups of special units of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine: monograph]. – Kharkiv : KHNADU, 2005. 326 s.
4. Marchenko O. (2005) Pedahohichni umovy formuvannya krytychnoho myslennya kursantiv u protsesi navchannya u vyshchykh viys'kovykh navchal'nykh zakladakh : dys. … kand. ped. nauk [Pedagogical conditions of formation of critical thinking of students in the process of studying at higher military educational institutions] : 13.00.04 / Khark. nats. ped. un-t imeni H. S. Skovorody. – Kharkiv, 2005. – 251 s.
5. Mishchenko V. (2002) Formuvannya intelektu viys'kovoho spetsialista na zasadakh pedahohichnoyi tvorchosti [Formation of intelligence of a military specialist on the basis of pedagogical creativity]. // Osnovni napryamky vykhovannya viys'kovoyi intelihentsiyi u suchasnykh umovakh: materialy nauk.-prakt. konf. vyshchykh navch. zakladiv m. Kharkova, (Kharkiv, 22–23 lystop. 2001 r.). Kharkiv. – Khark. viys'k. un-t. – 2002. – S. 150–152.

6. Pasichnyk V. (2004) Psykholohichni osoblyvosti efektyvnoyi upravlins’koyi diyal’nosti kerivnykiv hrup aviatsiynykh fakhivtsiv [Psychological peculiarities of effective management of the leaders of groups of aviation specialists] : avtoref. dys. … kand. psykh. nauk: 19.00.09 / Khark. viys’k. un-t. – Kharkiv, 2004. – 20 s.
7. Pedahohyka y psykholohyya vysshey shkoly: ucheb. posobye (dlya studentov y aspyrantov vuzov) (2002) [Pedagogy and psychology of higher education: study. allowance (for students and post-graduate students of high schools)] / M. Bulanova-Toporkova, A. Dukhavneva, L. Stolyarenko y dr.). Rostov-na-Donu: Fenyks, 2002. – 543 s.
8. Rozrobka profesiohram ta vyyavlennya profesiyno-vazhlyvykh yakostey dlya viys’kovykh spetsial’nostey (profesiy, shtatnykh posad): metod. rek. (2006) [Development of professioniograms and revealing of professional qualities for military specialties (professions, staff positions): methodical recommendations] / Stasyev Yu., Byelimov V., Hrushenko M. ta in. ; za red. Yu. Stasyeva. – Kharkiv : Kontur, 2006. – 24 s.
9. Cheban V. (2004) Voennoe obrazovanye: byurokratycheskyy y hosudarstvennyy podkhody [Military education: bureaucratic and state approaches] // Voennaya mysl’. – 2004. – № 1. – S. 44–47.

Березнева И. Н. Особенности формирования критического мышления курсантов военного учреждения высшего образования в процессе изучения иностранного языка

В статье говорится о необходимости применения инновационных подходов к изучению иностранного языка в военных учреждениях высшего образования, направленных на развитие профессионально значимых качеств будущего военного специалиста. Доказано, что изучение иностранного языка способствует развитию критического мышления современного курсанта, поскольку дает возможность работать с большим количеством информации, способствует ее рациональной обработке, позволяет обрабатывать инвариантные решения проблем. Выяснено, что знание иностранного языка позволяет не только ориентироваться в дополнительных источниках информации, чтобы находить пути решения наиболее сложных оперативных и стратегических задач, но и выдвигать новые гипотезы и творческие идеи. В процессе изучения иностранного языка формируются такие приемы мышления, как абстрагирование, анализ и синтез, анализ через синтез, обобщение и другие. Это позволяет курсантам познавать информацию, которая недоступна непосредственному восприятию, опираясь при этом на минимум фактов.

Ключевые слова: *курсант, иностранный язык, критическое мышление, инновация, коммуникация, стратегия, военный специалист, процесс.*

Berezneva I. M. Peculiarities of formation of critical thought of the cadets of the military institution in the process of learning a foreign language

The article deals with the necessity of applying innovative approaches to the study of a foreign language in military institutions of higher education, aimed at the development of professionally significant qualities of a future military specialist. It is proved that the study of a foreign language contributes to the development of critical thinking of a modern cadet, and gives the opportunity to work with a large amount of information, promotes its rational processing, allows to work out invariant solutions of problems. It is found out that the knowledge of a foreign language not only allows us to orientate ourselves in additional sources of information in order to find ways to solve the most complex operational and strategic problems, but also helps to put forward new hypotheses and creative ideas. In the process of learning a foreign language, such thinking techniques as abstraction, analysis and synthesis, analysis through synthesis, generalization, etc. are formed. This allows cadets to learn information that is inaccessible to immediate perception, while relying on a minimum.

Key words: *cadet, foreign language, critical thinking, innovation, communication, strategy, military specialist, process.*

УДК 378.011.3-051:5]:005.336.2/.3

Біляковська О. О.

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті актуалізується проблема забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін. Виокремлено низку взаємопов'язаних чинників, які впливають на якість професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін: недостатню авторитетність учительської професії, падіння престижу природничо-математичної освіти, зниження знань учнів із предметів природничо-математичного циклу, вступ до закладів вищої освіти на відповідні напрями підготовки абітурієнтів із невисокими балами із зовнішнього незалежного оцінювання. Наголошено на важливості та необхідності знань із природничо-математичних наук для цілісного розвитку молодої людини в сучасному мережевому суспільстві. Якісна професійна підготовка майбутніх учителів є важливим складником модернізації української освіти, головним стрижнем, навколо якого мають здійснюватися інноваційні освітні процеси в сучасному європейському просторі.

Ключові слова: *майбутні вчителі, природничо-математична освіта, якість професійної підготовки, цілісний розвиток.*

Зміна освітньої парадигми зумовлена посиленням уваги до особистості того, хто навчається, і являє собою найбільшу соціальну цінність, передбачає побудову освітнього процесу таким чином, щоб забезпечити здобуття якісної освіти за індивідуальною траєкторією особистісно-професійного становлення й розвитку. Одним із ключових завдань модернізації вищої освіти є забезпечення її якості, побудова ефективної освітньої системи вищих навчальних закладів із дієвою економікою та управлінням, що відповідає як запитам сучасного життя, потребам розвитку країни, суспільства й держави, так і потребам та інтересам особистості [12, с. 53]. Тому центральними тенденціями забезпечення високого рівня освіти стають орієнтація на запити тих, хто здобуває освіту, і створення оптимальних умов для їх навчання та розвитку. Окрім того, вирізняється загальна тенденція щодо зростання вимог до якості професійної підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів, що зумовлюється низкою причин: а) зростанням впливу наукового-технічного прогресу; б) створенням і запровадженням у виробництво й соціальну сферу сучасних технологій, у тому числі інформаційних, що вимагає від спеціаліста додаткових знань, умінь і навичок; в) виникненням нових суміжних галузей у техніці, медицині, освіті, що приводить до необхідності підготовки фахівців широкого профілю, які вміють вирішувати складні, комплексні завдання [13, с. 228].

В умовах загальноєвропейської інтеграції професія вчителя змінюється та набуває якісно нових характеристик. Зокрема, вона повинна стати висококваліфікованою професію; професією, якої необхідно навчатися впродовж усього життя; професією, що базується на партнерстві, ефективній взаємодії; мобільною професією, спрямованою в майбутнє. Експертами освітньої галузі ці характеристики тлумачаться як засадничі принципи, або стрижневі вимоги до професії європейського вчителя XXI ст. Розглянемо їх детальніше:

1) вимога високої кваліфікації передбачає, що вчителям необхідно мати не тільки предметні знання, а й відповідну педагогічну кваліфікацію (широкі фахові знання, ґрунтовні педагогічні знання, уміння та компетентності управління й педагогічного супроводу процесу навчання учнів, а також розуміння соціальних і культурних вимірів освіти);

2) вимога навчання впродовж життя означає, що вчителям необхідно продовжувати свій професійний розвиток протягом усієї педагогічної кар'єри;

3) вимога партнерства як основи педагогічної професії передбачає, що всі заклади вищої освіти, які проводять підготовку вчителів, організовують роботу в партнерстві зі школами, місцевими органами влади та різними провайдерами у сфері педагогічної освіти;

4) вимога мобільності професії вчителя передбачає, що мобільність – центральний компонент програм професійної підготовки й підвищення кваліфікації вчителів. І як слушно зауважують науковці, на часі формування "вчителя-європейця" як людини, яка, по-перше, відкрита світу, з повагою ставиться до культури різних народів і спрямована на діалог з іншими культурами; по-друге, як мобільної у своєму розвитку й праці людини, тобто здатної сприймати нове, системно мислити, розуміти взаємозв'язки та взаємозалежності в суспільному розвитку; по-третє, як професіонала своєї справи, якому притаманні особистісна відповідальність за неперервний професійний розвиток, наукова обґрунтованість і творчий характер практичної діяльності, неперервна й системна освіта та професійна підготовка [1, с. 68–69].

Різні аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх учителів висвітлювали В. Андрущенко, Ю. Бабанський, В. Бондар, М. Бурда, Н. Буринська, С. Гончаренко, М. Гриньова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, О. Пєхота, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, Л. Хомич, О. Ярошенко та інші вчені. Досліджувана проблема привертає увагу дедалі ширшого кола науковців, особливо гостро її питання стоїть на сучасному етапі євроінтеграційних процесів, глобалізаційних впливів, реформування освітньої системи на всіх ланках, мобільності студентів і викладачів. Це зумовлює потребу в узагальненні

досвіду професійної підготовки майбутніх учителів, а головною вимогою, яка об'єднує всі аспекти, є забезпечення її якості.

Мета статті – з'ясувати окремі аспекти проблеми та виокремити низку чинників, які впливають на якість професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.

Зазначимо, що якісна професійна підготовка майбутніх учителів є важливим складником модернізації української освіти, головним стрижнем, навколо якого мають здійснюватися інноваційні освітні процеси в сучасному європейському просторі. Водночас якісна професійна підготовка вчителів природничо-математичних дисциплін детермінована такими факторами:

– для сучасного суспільства природнича й математична грамотність є соціально необхідною;

– останнє десятиліття свідчить про значне зростання світоглядної функції природничо-математичної освіти (здійснено видатні відкриття, досягнуто вагомих результатів їх застосування для вирішення глобальних проблем людства);

– соціальний запит суспільства стосовно освіти орієнтований на природничо-математично грамотну молоду людину, яка опанувала знання про живу природу, закони її розвитку та методи вивчення, володіє навичками чіткого формулювання теоретичних і практичних проблем, уміє їх вирішувати;

– зміст сучасної природничо-математичної освіти постійно оновлюється, що й зумовлює зміни її цілей і структури [3, с. 28].

Принагідно зауважимо, що під час комплексного розгляду проблеми забезпечення якості майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін на особливу увагу заслуговує зміст природничо-математичної освіти. Не можна недооцінювати роль природничо-математичної грамотності для розвитку кожної особистості зокрема та суспільства загалом. Нові потоки інформації в мінливому мережевому суспільстві вимагають від кожної особистості дієвих знань у різних сферах, зокрема й із дисциплін природничо-математичного циклу. Основа цих знань закладається в загальноосвітніх навчальних закладах, розвивається в подальшому неперервному навчанні та самовдосконаленні особистості. Підвищення якості природничо-математичної освіти є стратегічним завданням освітньої політики кожної держави. З огляду на важливість природничо-математичної освіти для всебічного розвитку особистості на державному рівні в 2011 році було прийнято Державну цільову соціальну програму підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року (затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2011 року № 561). У цьому нормативному документі зазначено, що головним завданням держави на період до 2015 року є підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти, зокрема: "поліпшення якості шкільної природничо-математичної освіти; зміцнення матеріально-технічної та навчально-методичної бази загальноосвітніх навчальних закладів; застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення предметів природничо-математичного циклу; створення умов для подальшого розвитку інтересу учнівської молоді до природничо-математичних наук; забезпечення розвитку системи перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів" [4]. Водночас, незважаючи на задекларовані завдання, маємо констатувати, що згадана державна цільова програма достроково припинила своє існування згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 5 березня 2014 року № 71.

Науковці зазначають падіння престижу природничо-наукової освіти. Окрім того, природничо-математична освіта як складова частина цілісної системи освіти має низку проблем, серед яких – значне зменшення обсягу природничо-математичних дисциплін (скорочення кількості годин) за сталого змісту матеріалу, недостатній рівень знань випускників шкіл із природничих і математичних дисциплін за вимогами вищих навчальних закладів до абітурієнтів, зниження якості природничо-математичної підготовки випускників закладів освіти та її невідповідність вимогам сучасного ринку праці, недостатнє фінансування освіти з боку держави [8, с. 43].

Важливо, щоб визнання провідної ролі природничо-математичної освіти як стрижневого складника освітньої системи відбувалося на державному рівні. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року зазначено, що природничо-математична освіта – це одна з важливих складових частин розвитку особистості, саме тому вона потребує оновлення змісту. Для здійснення реформ у цьому руслі необхідно враховувати суспільні запити, потреби інноваційного розвитку науки й виробництва, запровадження сучасних методів навчання, удосконалення механізмів оцінювання результатів навчальної діяльності [9].

Важливим чинником, який впливає на якість професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін, є незадовільний сучасний стан підготовки випускників загальноосвітньої школи з природничо-математичних предметів. Серед причин цього дослідники виокремлюють такі: а) недосконалість чинних навчальних програм; б) повільну адаптацію нових програм (базового, поглибленого, профільного навчання); в) невідповідність існуючих підручників сучасним освітнім вимогам; г) недостатність методичних, наочних посібників, засобів навчання, мультимедійних матеріалів для вчителів; ґ) недостатнє матеріально-технічне оснащення шкіл; д) рівень професійної підготовленості вчителів; е) невміння вчителів застосовувати елементи нових технологій навчання; є) перевантаження навчальною інформацією тих учнів, які не пов'язують своє майбутнє з природничими науками, і навпаки, недоотримання здібними учнями знань у необхідному обсязі [6, с. 104].

Окрім того, контингент вступників на педагогічні спеціальності – це надзвичайно різні за своїм інтелектуальним і педагогічним потенціалом студенти. На жаль, маємо констатувати, що на фізико-математичні, біологічні, хімічні факультети вступають здебільшого абітурієнти з не надто високими балами із зовнішнього незалежного оцінювання, що пов'язано з двома стійкими тенденціями – падінням престижу професії вчителя загалом і непрестижністю навчання на цих факультетах зокрема та низьким порогом вступу. Однією з причин недостатньої престижності учительської професії є її низький суспільний статус, що проявляється в розмірі заробітної плати, трудомісткості навантаження, емоційному та психологічному напруженні. Учні в процесі тривалого навчання в школі можуть спостерігати цю прозору ситуацію соціального престижу професії учителя. А тому вибір учительської професії випускниками школи здійснюється або за покликом серця, або просто за можливістю вступу до вищого навчального закладу з метою отримання диплому. Усі ж, хто прагне престижного фаху чи блискавичної кар'єри, зазвичай оминають педагогічні спеціальності [7, с. 14].

Зокрема, у сучасних умовах можемо спостерігати низку взаємопов'язаних зовнішніх (об'єктивних) чинників, які пов'язані з якістю професійної підготовки майбутніх учителів, а саме зниження якості знань учнів загальноосвітніх навчальних закладів із математики, фізики, хімії тощо та вступ до закладів вищої освіти на напрям підготовки "математика" абітурієнтів із невисокими знаннями. Так, у 2016 році на фізико-математичні факультети педагогічних університетів на математичну та фізичну спеціальність зараховували абітурієнтів із вкрай низькими балами із зовнішнього незалежного оцінювання – 100,11–100,40 та 100,85–100,40 бала відповідно. Постає риторичне питання: як вивчати вищу математику зі студентами, які не знають елементарної? Як досягати акредитаційних показників якості (50 % студентів мають написати контрольні роботи з математики на "4" і "5", а 90 % – на "3", "4" і "5")? Очевидно, що за неуспішність виключати студентів не будуть, інакше нікого буде навчати. Наприклад, у 2016 році за планом (держзамовленням) на 619 місць на математичну спеціальність педагогічних вищих навчальних закладів зараховано лише 457 студентів, а на педагогічну спеціальність "фізика" замість 311 студентів за держзамовленням зараховано лише 210 [11, с. 52]. Безумовно, усе це ускладнює підготовку майбутнього вчителя, від чого у свою чергу потерпає сучасний учень. Також спостерігається зниження мотивації зайняти посаду вчителя математики, зменшення потреби в кількості вчителів математики [5, с. 265–266].

Водночас варто наголосити на важливості та необхідності знань із природничо-математичних наук для цілісного розвитку молодої людини в сучасному мережевому суспільстві. Зокрема, вагомими аргументами щодо ґрунтовного вивчення природничо-математичних дисциплін є такі:

– сучасні технології вимагають якісно нових знань, які можна одержати лише в процесі вивчення фундаментальних природничих і математичних наук;

– знання з природничо-математичних дисциплін уможливлюють для майбутнього фахівця ширший професійний вибір;

– у процесі природничо-наукової підготовки майбутній фахівець опановує наукові методи дослідження, що робить його затребуваним на ринку праці навіть за межами своєї спеціальності;

– володіння базовими природничо-математичними компетенціями, критичне мислення й науковий світогляд, які формуються під час вивчення природничо-математичних дисциплін, дають змогу майбутньому фахівцеві краще орієнтуватися в сучасному високотехнологічному суспільстві.

Принагідно зазначимо, що якісна професійна підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін сприяє формуванню в них природничо-наукового світогляду, який є невід'ємною частиною загальнолюдської культури, дає уявлення про світ, у якому вони живуть, про їх місце й роль у цьому світі; забезпечує формування природничо-наукової компетентності; є основою для засвоєння дисциплін циклу професійної та практичної підготовки й оволодіння майбутньою професією; впливає на формування професійних якостей майбутнього вчителя, рівень його мобільності, конкурентоспроможності й затребуваності на ринку праці; формує поняття наукової методології та логіки сучасного дослідження, сприяє становленню таких особистісних якостей випускника, як креативність і критичність мислення [2, с. 62].

Як слушно наголошує В. Оніпко, учитель природничо-математичних дисциплін "має бути фахівцем високого рівня відповідного профілю та спеціалізації, щоб забезпечувати варіативність та особистісну орієнтацію навчально-виховного процесу через послідовне, педагогічно доцільне проектування індивідуальних освітніх програм розвитку особистості; практичну орієнтацію освітнього процесу через введення інтерактивних, ефективних технологій, проектно-дослідницьких методів, поширення навчального співробітництва; остаточне профільне самовизначення старшокласників і формування здібностей та компетентностей, необхідних для продовження професійної освіти". Також ми згодні з думкою дослідника щодо того, що освітня практика підтверджує доцільність підготовки не вузькоспеціалізованого педагога, викладача конкретного навчального предмета, а фахівця, здатного викладати цикл споріднених дисциплін, обізнаного з інноваційними педагогічними технологіями, методиками активного навчання тощо [10, с. 160].

Висновки. Отже, у відкритому, інформаційному, глобалізованому освітньому просторі професійна підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін має відповідати викликам сьогодення, а забезпечення її якості стає першочерговим завдання вищої школи та вимогою часу на тлі інтеграційних процесів української освіти.

Використана література:

1. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачек // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1. – С. 58–69.
2. Білецька Г. Напрями удосконалення природничо-наукової підготовки майбутніх екологів у вищих навчальних закладах / Г. Білецька // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – Вип. 2. – С. 17–23.
3. Біляковська О. Якість професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: сутність і зміст / О. Біляковська // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія "Педагогіка, психологія і соціологія". – Покровськ, 2017. – № 2(21). – С. 25–30.
4. Державна цільова соціальна програма підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року : затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2011 року № 561 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show.
5. Ковтонюк М. Сучасні тенденції професійної та загальнопрофесійної підготовки майбутніх учителів математики в Україні / М. Ковтонюк // Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський, 2015. – Вип. 18. – С. 261–267.
6. Кособаева Б. Проблемы профессиональной подготовки учителей химии и повышение квалификации / Б. Кособаева, Е. Син, А. Абдыкапарова // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 11(53). – С. 104–108.
7. Коцан І. Професійна підготовка сучасного вчителя: проблеми і орієнтири / І. Коцан // Вища освіта України. – 2013. – № 2. – С. 13–19.
8. Кузьмич Л. Підготовка учителя математики в університетах України у кінці XIX – на початку XX ст. / Л. Кузьмич // Збірник наукових праць "Педагогічні науки". – Херсон, 1998. – Вип. III. – С. 41–54.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html.
10. Оніпко В. Структура змісту підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін до реалізації біотехнологічного профілю у ЗНЗ / В. Оніпко // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Вип. 9. – С. 159–166.
11. Сікорський П. Зовнішні чинники і їх вплив на якість вищої освіти в Україні / П. Сікорський // Вища освіта України. – 2016. – № 4. – С. 51–57.
12. Сисоєва С. Освітні реформи: освітологічний контекст / С. Сисоєва // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 3. – С. 44–55.
13. Токарь Є. Наукові підходи до визначення поняття якості в галузі освіти / Є. Токарь // Наукові записки Кіровоградського університету. – 2010. – Вип. 91. – С. 228–232.

References:

1. Andruschenko V., Tabachek I. (2005). Formuvannya osobistosti vchitelya v suchasnich umovach [Formation of the teacher's personality in modern conditions]. Politichniy menedzhment. Vol. 1. S. 58–69. [in Ukrainian]
2. Bilez'ka G. A. (2014). Napryami udoskonalennya prirodnicho-naukovoyi pidgotovky maybutnich ekologiv u vyschich navchal'nich zakladach [Directions of improving the natural-scientific preparation of future ecologists in higher education establishments]. Pedagogichniy prozes: teoriya i praktika. Vol. 2. S. 17–23. [in Ukrainian]
3. Bilyakovs'ka O. (2017). Yakist' profesiynoї pidgotovki maybutnich vchiteliv prirodnicho-matematichnich disziplin: sutnist' i zmist [The quality of future teachers of natural and mathematical sciences professional training: the essence and the content]. Naukovi prazi DonNTU. Seriya: "Pedagogika, psichologiya i soziologiya". Pokrovs'k. Vol. 2 (21). S. 25–30. [in Ukrainian]
4. Derzhavna zil'ova sozial'na programa pidvischennya yakosti shkil'noyi prirodnicho-matematichnoyi osviti na period do 2015 roku [State Target Social Program for Improving the Quality of School Natural and Mathematical Education for the period up to 2015], zatverdzhena postanovoyu Kabinetu Ministriv № 561 vid 13 kvitnya 2011 roku [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show.
5. Kovtonyuk M. M. (2015). Suchasni tendenziї profesiynoї ta zagal'noprofesiynoї pidgotovki maybutnich uchiteliv matematiki v Ukrayini [Contemporary trends of professional and general training of future mathematics teachers in Ukraine]. Pedagogichna osvita: teoriya i praktika. Zbirnik naukovich praz'. Kam'yanez'-Podil's'kiy. Vol. 18. S. 261–267. [in Ukrainian].
6. Kosobaeva B., Sin E., Abdykaparova A. (2016). Problemy professional'noy podgotovki uchiteley chimii i povyshenie kvalifikazii [Problems of professional training of teachers of chemistry and further training]. Problemy sovremennoy nauki i obrazovaniya. Vol. 11 (53). S. 104–108. [in Russian]
7. Kozan I. (2013). Profesiyna pidgotovka suchasnogo vchitelya: problemy i orієntiri [Professional training of a modern teacher: problems and points]. Vyscha osvita Ukrayiny. Vol. 2. S. 13–19. [in Ukrainian]
8. Kuz'mich L. V. (1998). Pidgotovka uchitelya matematiki v universitetach Ukraïni u kinzi XIX – na pochatku XX st. [Training of the teacher of mathematics at the universities of Ukraine in the late nineteenth and early twentieth centuries]. Zbirnik naukovych praz' "Pedagogichni nauki". Cherson. Vol. III. S. 41–54. [in Ukrainian]
9. Nazional'na strategiya rozvitku osviti v Ukrayini na period do 2021 roku [National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021], schvalena Ukazom Prezidenta Ukrayini vid 25 chervnya 2013 roku № 344 / 2013 [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html.
10. Onipko V. (2012). Struktura zmistu pidgotovki maybutn'ogo vchitelya prirodnichich disziplin do realizaziї biotechnologichnogo profilyu u ZNZ [Structure and contents of training future teachers of natural sciences to the implementation of biotechnological profile]. Vitoki pedagogichnoї maysternosti. V. 9. S. 159–166. [in Ukrainian]
11. Sikors'kiy P. I. (2016). Zovnishni chinniki i yikh vplyv na yakist' vyschoyi osvity v Ukrayini [External factors and their impact on the quality of higher education in Ukraine]. Vyscha osvita Ukrayiny, Vol. 4. S. 51–57. [in Ukrainian]
12. Sisoєva S. O. (2013). Osvitni reformi: osvitologichniy kontekst [The educational reforms: ostiological context]. Teoriya i praktika upravlinnya sozial'nimi sistemami. Vol. 3. S. 44–55. [in Ukrainian]
13. Tokar' Є. (2010). Naukovi pidchody do viznachennya ponyattya yakosti v galuzi osvity [Scientific approaches to the definition of the concept of quality in education]. Naukovi zapiski Kirovograds'kogo universitetu. Vol. 91. S. 228–232. [in Ukrainian]

Биляковская О. О. Отдельные аспекты проблемы обеспечения качества профессиональной подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин

В статье актуализируется проблема обеспечения качества профессиональной подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин. Выделен ряд взаимосвязанных факторов, влияющих на качество профессиональной подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин: недостаточная авторитетность учительской профессии, падение престижа естественно-математического образования, снижение знаний учащихся по предметам естественно-математического цикла, вступление в высшие учебные заведения на соответствующие направления подготовки абитуриентов с низкими баллами по внешнему независимому оцениванию. Подчеркнута важность и необходимость знаний по естественно-математическим наукам для целостного развития молодого человека в современном сетевом обществе. Качественная профессиональная подготовка будущих учителей является важной составляющей модернизации украинского образования, главным стержнем, вокруг которого должны осуществляться инновационные образовательные процессы в современном европейском пространстве.

Ключевые слова: *будущие учителя, естественно-математическое образование, качество профессиональной подготовки, целостное развитие.*

Bilyakovska O. O. Some aspects of the problem of assuring quality of future teachers of natural and mathematical sciences professional training

The article deals with the problem of assuring quality of future teachers of natural and mathematical sciences professional training. A range of interconnected factors influencing quality of future teachers of natural and mathematical sciences professional training is defined, such as insufficient authority of the teaching profession, natural and mathematical education losing its prestige, students' knowledge reduction of natural and mathematical sciences, entering relevant faculties of higher educational institutions and training the entrants with low points of external independent evaluation. Importance and necessity of knowledge of natural and mathematical sciences for the holistic development of a young person in modern network society are emphasized. Qualitative professional training of future teachers is an essential constituent of modernization of Ukrainian education, the main core around which innovative educational processes in modern European space should be carried out.

Key words: *future teachers, natural and mathematical education, quality of professional training, holistic development.*

УДК 377/ 37.018:061.1

Бородієнко О. В.

СУЧАСНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У статті представлено результати дослідження сучасних чинників, які визначають вектори розвитку професійної освіти й навчання в країнах Європейського Союзу. У результаті застосування групи методів порівняльно-педагогічних досліджень (PEST-аналізу та SWOT-аналізу) визначено специфіку сучасного європейського контексту та чинників (політичних, економічних, соціально-демографічних, технологічних), які впливають на політику й вектори розвитку досліджуваної сфери в країнах Європейського Союзу. Визначено ймовірні загрози та можливості для розвитку сфери професійної освіти й навчання в короткостроковій та середньостроковій перспективі. Представлено ймовірний сценарій розвитку в напрямі подальшої уніфікації та посилення рівня конвергенції освітніх систем, зростання соціального замовлення на неперервну професійну освіту, уніфікації освітніх стандартів підготовки й забезпечення гнучких можливостей здобуття професійної освіти, посилення використання ІКТ в навчальному процесі, розвитку підприємницької та цифрової компетентності, упровадження нових форм організації взаємодії в закладах професійної освіти.

Ключові слова: *професійна освіта та навчання, порівняльно-педагогічні дослідження, методи аналізу контексту, чинник, країни Європейського Союзу.*

Для усвідомлення ретроспективи та сучасного стану розвитку сфери професійної освіти й навчання (далі – ПОН) у країнах Європейського Союзу (далі – ЄС), специфіки наднаціональної політики ЄС, її еволюції й пріоритетів, виявлення адаптаційного потенціалу досвіду та кращих практик у модернізації цієї сфери для України важливим є аналіз загального контексту, у якому відбувається розвиток сфери ПОН та який у свою чергу визначає закономірності й внутрішню логіку розвитку досліджуваної сфери. Адаптаційний потенціал зарубіжного досвіду визначається, зокрема, подібністю контекстів існування досліджуваного явища (а отже, і чинників, які його характеризують), а також значними напрацюваннями досліджуваного регіону в напрямі розвитку сфери ПОН, виокремлення стратегічних векторів згідно з поточним і перспективним контекстом, створення методології забезпечення якості у сфері ПОН тощо.

Результати аналізу наукових джерел свідчать про значний інтерес українських і зарубіжних дослідників до вивчення проблем розвитку професійної освіти й навчання в країнах ЄС. Має місце значна диверсифікованість напрямів досліджень. Зокрема, проблемам забезпечення якості професійної освіти й навчання присвячено праці А. Вішера (A. Visscher), Л. Пуховської, В. Радкевич, О. Бородієнко; питанням стандартизації ПОН у країнах ЄС – роботи Г. Ханфа (G. Hanf), Н. Ничкало, С. Леу; проблемам забезпечення неперервності

ПОН – дослідження М. Сімонса (M. Simmons), Н. Пазюри, В. Радкевич, О. Бородієнко; порівняльно-педагогічним дослідженням у сфері ПОН – розвідки Т. Дайсінгера (T. Deißinger), Л. Пуховської, В. Радкевич, О. Бородієнко; проблемам розбудови європейської політики у сфері ПОН – праці М. Мулдера (M. Mulder), Дж. Веста (J. West), А. Лопеса-Фогса (A. Lopez-Fogues), Р. Харіса (R. Harris). Однак можна констатувати відсутність наукового доробку з проблем аналізу сучасних чинників, контексту, які визначатимуть розвиток ПОН у коротко- й середньостроковій перспективі.

Метою статті є дослідження специфіки сучасного європейського контексту та чинників (політичних, економічних, соціально-демографічних, технологічних), які впливають на політику й вектори розвитку сфери ПОН у країнах ЄС, визначення ймовірних загроз і можливостей для розвитку досліджуваної сфери в короткостроковій та середньостроковій перспективі, а також обґрунтування ймовірного сценарію розвитку сфери ПОН у країнах ЄС.

Для комплексної характеристики сукупності найбільш значущих чинників впливу використаємо такий інструмент, як PEST-аналіз, який дає змогу визначити вплив зовнішніх порівняно зі сферою ПОН чинників, які, з одного боку, перебувають поза сферою її контролю, а з іншого – безпосередньо впливають на вибудовування наднаціональної, спільної європейської стратегії та політики в цій сфері. У процесі вибудовування стратегії розвитку сфери ПОН береться до уваги також аналіз SWOT (причому S (strength – сильні сторони) та W (weaknesses – слабкі сторони) визначаються стосовно самої сфери ПОН, а O (opportunities – можливості) та T (threats – загрози) визначаються для зовнішнього середовища) [1]. Таким чином, призмою аналізу зовнішнього середовища (та окремих його факторів) є те, які можливості воно зумовлює для досліджуваної сфери, а також те, які загрози воно викликає.

PEST-аналіз охоплює комплексний аналіз 4 груп чинників: P (political) – політичних, E (economic) – економічних, S (social) – соціальних, T (technological) – технологічних. Аналіз політичних чинників передбачає дослідження загальних політичних процесів, які відбуваються в ЄС; тенденцій та актуальних політичних векторів на наднаціональному, національному й регіональних рівнях; перспектив зміни політичного середовища, у якому розгортатимуться процеси розвитку сфери ПОН у майбутньому; політики щодо розвитку сфери ПОН на наднаціональному, національному та регіональних рівнях; процедур, регуляторних механізмів у системах управління сферою ПОН.

Відповідно, дослідження економічних чинників передбачає аналіз таких елементів: сучасного стану розвитку спільного ринку ЄС та його місця в глобальному економічному вимірі; тенденцій у розвитку економіки країн ЄС, місця в міжнародному поділі праці, рівнів конкурентоздатності; макроекономічної стратегії ЄС щодо глобального й регіонального економічного лідерства; специфіки сучасних економічних процесів, які відбуваються на наднаціональному, національному та регіональних рівнях; SWOT-аналіз сучасної макроекономічної ситуації, виявлення її можливостей і загроз, з'ясування того, якою мірою сфера ПОН сприятиме реалізації стратегічних ініціатив у сфері економіки; прогнозних векторів економічного розвитку, специфіки економічного середовища, у якому розгортатимуться процеси розвитку сфери ПОН у майбутньому.

Соціальні чинники охоплюють такі моменти: тенденції в соціальних явищах, які визначають трансформацію цінностей, поведінки, ставлення осіб до власної кар'єри, професійного зростання тощо; демографічні тенденції, які визначають актуальну та перспективну пропозицію робочої сили; процеси міграції трудоактивного населення; актуальні та перспективні вектори впливу на громадську думку, у тому числі щодо привабливості сфери ПОН і її місця в суспільно-економічному розвитку; прогнозні вектори суспільного розвитку, специфіку соціально-демографічного середовища, у якому розгортатимуться процеси розвитку сфери ПОН у майбутньому.

Технологічні чинники включають тенденції в розвитку технологій і їх впливу на економічний розвиток досліджуваного регіону, наднаціональну та національну політику щодо розвитку інновацій на теренах ЄС, а також вплив технологічного розвитку на попит щодо кваліфікованої робочої сили, структуру професій і зміст навчання.

Розглянемо *політичні чинники.* Результати аналізу джерел [2–5] дають змогу, з одного боку, виокремити два протилежні вектори розвитку політичних процесів на теренах ЄС (посилення інтеграційних процесів та уніфікацію політики в різних напрямах і посилення деволюційних процесів, спрямованих на вихід окремих країн із Єврозони), а з іншого – з'ясувати найбільш суттєві політичні тенденції, характерні для сучасного етапу розвитку регіону:

– зростання рівня нестабільності політичної ситуації, що зумовлюється, з одного боку, прагненням Великобританії до виходу з ЄС, а з іншого – скороченням підтримки громадянами ЄС-27 ідеї руйнування інтеграційного союзу та виходу окремих країн із нього (через побоювання опинитися сам на сам зі значними економічними й соціальними проблемами);

– зниження рівня довіри до спільного ринку ЄС, що зумовлюється не явищами економічного характеру, як це було раніше, а недостатньо контрольованими міграційними процесами та загрозою тероризму;

– домінування в законодавчих органах влади політичних партій, які концентрують власну політику на популістських антиіммігаційних, антикорупційних та антиєвропейських питаннях;

– посилення загрози тероризму й гостра необхідність упроваджувати системні заходи з гарантування безпеки громадян ЄС, скорочення рівня радикалізації суспільства, посилення контролю імміграції, створення засобів гарантування кібербезпеки тощо;

– створення єдиного європейського політичного простору, що поглиблює політичну гомогенність європейського регіону, надаючи процесу виборів кандидатів до законодавчого органу ЄС більше європейського, ніж національного, характеру.

Далі варто проаналізувати *економічні чинники.* Структурні характеристики економіки, її кількісний вимір є основою формування потреби у кваліфікованих фахівцях. Існуючі тенденції та прогноз розвитку економіки є основою прогнозування розвитку сфери ПОН та, відповідно, прогнозного бачення щодо її перспектив. Політика щодо сфери ПОН може стати суттєвим складником у загальній економічній політиці, спрямованій на подолання існуючих невідповідностей у розвитку економіки.

Основні стратегічні вектори ЄС щодо економічного розвитку були закладені в Лісабонській стратегії [6]: "розумне зростання" – розвиток економіки, яка базується на знаннях та інноваціях; "сталий розвиток" – розвиток більш ефективної, конкурентоздатної та "зеленої" економіки; "інклюзивний розвиток" – економіка з високим рівнем зайнятості, соціальною та територіальною єдністю. Результатом аналізу короткострокових результатів реалізації Лісабонської стратегії [7; 8] був перегляд цілей розвитку ЄС у напрямі розвитку економіки знань та інновацій, створення привабливого для інвестування й роботи середовища, економічного розвитку та зайнятості на основі соціальної єдності, сталого розвитку.

Результати аналізу джерел і статистичної інформації [9–12] дають змогу визначити загальні тенденції й закономірності розвитку економіки країн ЄС, які є значимими для дослідження їх впливу щодо політики у сфері ПОН:

– поглиблення процесів інтеграції, вироблення спільної уніфікованої економічної політики та механізмів, які забезпечують синергетичну взаємодію;

– високий рівень координації в монетарній і фіскальній сферах;

– стійкий рівень зростання економіки впродовж тривалого періоду;

– існування негативних чинників розвитку економіки (відносно високий рівень безробіття, високі боргові зобов'язання в деяких країнах, відсутність зростання продуктивності економіки, старіння населення);

– високий рівень технологічного розвитку економіки та постіндустріальний тип її розвитку;

– домінування в структурі економіки технологічних галузей (хімічна й фармацевтична промисловість, аерокосмічна галузь, виробництво транспортного, промислового, електричного устаткування, механізмів та автоматизованих систем управління ними, електронного й телекомунікаційного обладнання, продуктів харчування, текстильних виробів та одягу тощо), що зумовлює потребу ринку у фахівцях із високим рівнем кваліфікації та цифровою компетентністю.

Аналіз *соціально-демографічних чинників* розвитку сфери ПОН є необхідним із позиції виявлення тенденцій у відтворенні населення, його трудоактивного потенціалу, що має безпосередній вплив, з одного боку, на ємність внутрішньоєвропейського ринку (відповідно, і на потребу ринку у кваліфікованих фахівцях), а з іншого – на структуру споживання (що у свою чергу визначає потребу у відповідних якісних кваліфікаційних характеристиках фахівців).

Результати аналізу наукової літератури та статистичних показників [13–16] дають змогу визначити такі демографічні й соціальні тенденції у відтворенні населення країн – членів ЄС:

– скорочення частки населення ЄС у загальній кількості населення світу на тлі стабільного додатнього приросту населення;

– старіння населення в країнах – членах ЄС (постійна тенденція до скорочення частки молодого населення віком до 15 років та зростання частки населення старше 60 років);

– стабільно високий рівень зайнятості населення, проте значна його диверсифікація в розрізі країн-членів;

– досить високий рівень безробіття;

– наявність соціально-демографічних груп населення, які мають найвищий ризик втратити роботу, зниження доходів, негативних соціальних наслідків (жінки, молоді люди та особи старшого віку, мігранти);

– зростання ролі мігрантів у соціально-демографічних процесах країн – членів ЄС, зокрема, покращення показників вікової структури населення та його відтворення;

– поглиблення в структурі попиту на робочу силу розриву між надлишковою пропозицією низькокваліфікованої робочої сили та зростаючим незадоволеним попитом ринку на висококваліфікованих фахівців;

– зростання рівня зайнятості населення серед осіб старше 65 років;

– зростання кількості самозайнятих осіб та осіб, які мають більше однієї роботи.

Розглянемо *технологічні чинники.* Основи стратегії ЄС щодо технологічного розвитку були закладені в Лісабонській стратегії [6], у якій окреслено стратегічні вектори розвитку в напрямі створення "найбільш конкурентоздатної й динамічної економіки у світі, яка базується на знаннях та здатна до стійкого розвитку на основі збільшення кількості й привабливості робочих місць і більшої соціальної згуртованості". Ключовою ідеєю в цій меті було формування економіки, яка базується на знаннях (що включає розвиток інноваційного складника економіки, забезпечення впровадження нових технологій та поліпшення загальної ефективності економіки за рахунок цього).

Стратегічні ініціативи й рекомендації щодо розвитку інновацій було сформульовано також у висновках Європейської комісії щодо ходу реалізації Лісабонської стратегії [17], зокрема:

– створення спільного європейського простору знань та інновацій для розбудови нової конкурентоздатної економіки (що уможливить створення інноваційних товарів і послуг, постійний розвиток професійної компетентності працівників, створення нових робочих місць, дасть поштовх до реалізації інноваційних ідей у реальному секторі для створення доданої цінності);

– створення можливостей для постійного діалогу та взаємодії тим, хто безпосередньо включений у процес розбудови інновацій та економки, яка базується на знаннях (на основі приватно-публічного партнерства);

– збільшення обсягу приватних інвестицій у технологічний сектор;

– започаткування 7-рамкової Програми розвитку та досліджень, яка сприятиме розширенню співпраці між країнами – членами ЄС, залученню приватних інвестицій у технологічний сектор, зростанню практичної спрямованості наукових досліджень, спрямуванню досліджень у найбільш нові й затребувані технологічні сектори, зростанню загального потенціалу сектора досліджень та інновацій;

– всебічна підтримка на рівні держав-членів та створення дієвих механізмів підтримки інноваційного бізнесу, технологічних стартапів, спільних дослідницьких проектів, доступу до венчурного капіталу, переорієнтування державних закупівель на високотехнологічні товари й послуги, заснування центрів підтримки інновацій на регіональному та локальному рівнях;

– започаткування Європейської програми розвитку конкурентоздатності та інновацій, яка має на меті створення нового механізму фінансування малого й середнього бізнесу з високим інноваційним потенціалом, розширення мережі технологічної підтримки інновацій, створення та підтримку регіональних центрів і європейської мережі інновацій;

– організація технологічних платформ на базі публічно-приватного партнерства, метою яких є запровадження довготермінових дослідницьких програм;

– розбудова цифрового суспільства на базі всеохоплюючого використання ІКТ в процесі урядування, виробництва, приватного життя;

– фокусування на дослідженнях та інноваціях у сфері ІКТ, на розвитку контенту, систем безпеки, інтероперабельності й конвергентності.

Важливою складовою частиною технологічного розвитку країн ЄС є інновації у сфері ІКТ. Європейська стратегія розвитку цифрового суспільства [18] базується насамперед на подоланні технологічної фрагментованості та створенні єдиного ринку послуг ІКТ, зростанні рівня інтероперабельності цифрових мереж, посиленні рівня кібербезпеки, зростанні рівня інвестування в розвиток мереж, розвитку наукових досліджень та інновацій у сфері ІКТ, зростанні рівня цифрової грамотності й цифрових умінь, зростанні рівня використання ІКТ для реалізації суспільно значущих ініціатив.

Проведений аналіз чинників розвитку ПОН дає змогу визначити основні можливості (O – opportunities) та загрози (T – threats) для цієї сфери, які зумовлюються зовнішнім середовищем. Основними *загрозами* вважаємо такі:

1) можливий вихід країн зі складу ЄС послабить економічний потенціал регіону та ймовірно призведе до скорочення попиту на кваліфікованих фахівців у середньостроковій перспективі;

2) прихід до національних законодавчих органів влади кандидатів від правих партій імовірно поглибить відцентрові тенденції в розвитку євроінтеграційних процесів, що призведе до переорієнтації цих країн на національну, а не європейську траєкторію розвитку сфери ПОН;

3) загроза тероризму та радикалізації суспільства може призвести до втрати економічної привабливості регіону, зростання в ньому соціального напруження, що негативним чином позначиться на сфері ПОН;

4) низький рівень зайнятості серед молоді ймовірно позначиться на зниженні рівня привабливості освіти загалом та ПОН зокрема.

Водночас можемо виокремити основні *можливості* для розвитку сфери ПОН, зокрема такі:

1) посилення “європейськості” політичного процесу ймовірно приведе до подальшої уніфікації та посилення рівня конвергенції освітніх систем, у тому числі ПОН;

2) продовження тренду до стійкого економічного зростання на теренах ЄС сприятиме підвищенню рівня попиту на кваліфіковану робочу силу, що позитивно позначиться на сфері ПОН;

3) постіндустріальний тип економіки країн ЄС із переважаючим високотехнологічним устроєм зумовлює попит на кваліфікованих фахівців із високим рівнем цифрової компетентності;

4) процес старіння населення в ЄС та ймовірне збільшення пенсійного віку зумовлює зростання попиту й соціального замовлення на *Continuous vocational training* – неперервну професійну освіту, яка в новій якості має забезпечити постійних розвиток актуальних компетентностей упродовж життя;

5) зростаюча кількість мігрантів усередині регіону зумовлює необхідність уніфікації освітніх стандартів підготовки кваліфікованих фахівців, а також забезпечення гнучких можливостей здобуття професійної освіти та визнання результатів навчання на теренах регіону;

6) подолання розривів між високою пропозицією низькокваліфікованої робочої сили та зростаючим попитом на висококваліфікованих фахівців лежить у забезпеченні якості ПОН, оновленні її змісту відповідно до найновіших досягнень технологічного прогресу;

7) імплементація Європейської стратегії цифрового суспільства зумовлює необхідність, з одного боку, поглибленого розвитку в учнівської молоді цифрової компетентності, а з іншого – посиленого використання ІКТ в навчальному процесі для забезпечення його доступності, інтерактивності та індивідуалізації;

8) зростання кількості самозайнятого населення поглиблює необхідність розвитку в учнівської молоді підприємницької компетентності;

9) політика ЄС щодо технологічного розвитку та інновацій, зростання рівня технологічної ємності виробництва зумовлює необхідність внесення змін у зміст і форми організації навчального процесу та організації взаємодії в закладах професійної освіти (створення технологічних хабів, стартап-інкубаторів тощо);

10)оскільки привабливість сфери ПОН, як показує дослідження, є похідною від рівня обізнаності суспільства щодо її можливостей, то важливим є постійне його інформування на європейському та національному рівнях;

11)сприйняття сфери ПОН як такої, що забезпечує виключно первинну професійну підготовку, зумовлює необхідність розбудови гнучких траєкторій подальшого професійного розвитку, у тому числі з можливістю здобуття вищої освіти.

Висновки. У результаті дослідження визначено специфіку сучасного європейського контексту, який впливає на політику та вектори розвитку сфери ПОН у країнах ЄС. Результати аналізу дали змогу визначити ймовірні загрози (зокрема, скорочення попиту на кваліфікованих фахівців у середньостроковій перспективі, переорієнтацію деяких країн – членів ЄС на національну траєкторію розвитку сфери ПОН, скорочення рівня привабливості ПОН) та можливості (зокрема, подальшу уніфікацію й посилення рівня конвергенції освітніх систем, у тому числі ПОН; підвищення рівня попиту на висококваліфіковану робочу силу з високим рівнем технологічної й цифрової компетентності; зростання попиту та соціального замовлення на Continuous vocational training – неперервну професійну освіту; уніфікацію освітніх стандартів підготовки кваліфікованих фахівців і забезпечення гнучких можливостей здобуття професійної освіти, визнання результатів навчання на теренах регіону; забезпечення якості ПОН, оновлення її змісту відповідно до найновіших досягнень технологічного прогресу; посилення використання ІКТ в навчальному процесі для забезпечення його доступності, інтерактивності й індивідуалізації; необхідність розвитку в учнівської молоді підприємницької компетентності; внесення змін у зміст і форми організації навчального процесу та організацію взаємодії в закладах професійної освіти (наприклад, створення технологічних хабів, стартап-інкубаторів тощо)) для розвитку сфери ПОН.

Використана література:

1. Sammut-Bonnici T. PEST analysis / T. Sammut-Bonnici, D. Galea // Wiley Encyclopedia of Management / ed. by C. Cooper. – San Francisco : John Wiley & Sons, Ltd, 2015. – [Electronic resource]. – Access mode : https://www.researchgate.net/publication/257303449_PEST_Analysis.
2. Archick K. The European Union: Questions and Answers / K. Archick. – Washington : Congressional Research Service, 2018. – 19 p.; Ten issues to watch in 2018. In-Depth analysis. – European Parliamentary Research Service, 2018. – 25 p.
3. Kriesi H. The Political Consequences of the Financial and Economic Crisis in Europe: Electoral Punishment and Popular Protest / H. Kriesi. [Electronic resource]. – Access mode : https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/spsr.12006.
4. László A. The economic and social consequences of BREXIT / A. László [Electronic resource]. – Access mode : https://www.boeckler.de/pdf/v_2016_06_16_vortrag_andor.pdf.
5. Archick K. The European Union: Current Challenges and Future Prospects / K. Archick. – Washington : Congressional Research Service, 2016. – 16 p.
6. Communication from the Commission: Europe 2020: a Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth / European Commission. – Brussels, 2010. – Com(2010) 2020.
7. A New Strategy for the Single Market at the Service of Europe's Economy and Society: Report to the President of the European Commission J.M. Barroso by M. Monti (2010, 9 May). [Electronic resource]. – Access mode : http://ec.europa.eu/internal_market/strategy/docs/monti_report_final_10_05_2010_en.pdf.
8. The Lisbon Review 2010: Towards a More Competitive Europe? // World Economic Forum. – 2010. – [Electronic resource]. – Access mode : https://members.weforum.org/pdf/Gcr/LisbonReview/TheLisbonReview2010.pdf.
9. The World Factbok. Central Intelligence Agency / European Union. [Electronic resource]. – Access mode : https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ee.html.
10. World Economic Situation and Prospects 2018. New York : United Nations Publications, 2018. – 188 p.
11. The Global Economy in 2030: Trends and Strategies for Europe. – London : Centre for European Policy Studies, European Strategy and Policy Analysis System, 2013. – 166 p.
12. European Economic Forecast 2017. – Luxembourg : European Commission, Directorate-General for Economic and Financial Affairs, 2017. – 195 p.
13. EU demographic indicators. Situation, trends, and potential challenges. European Parliament, 2015 [Electronic resource]. – Access mode : http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2015/551335/EPRS_BRI(2015)551335_EN.pdf.
14. Goldstein J. Demographic Pressures on European Unity / J. Goldstein, F. Kluge // Population Development and Review. – 2016. – Vol. 42. – Issue 2. – [Electronic resource]. – Access mode : https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2016.00137.x.
15. Europe 2050: Demographic Suicide. Schuman Report on Europe, the state of the Union 2017, Editions Lignes de Reperes (March 2017). [Electronic resource]. – Access mode : https://www.robert-schuman.eu/en/european-issues/0462-europe-2050-demographic-suicide.
16. Population and population change statistics. Eurostat Statistics Explained. [Electronic resource]. – Access mode : http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_and_population_change_statistics.
17. European Council 25/26 March 2010. Presidency Conclusions. – Brussels, 2005. – (04.05). – [Electronic resource]. – Access mode : http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/84335.pdf.
18. A Digital Agenda for Europe: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. – Brussels, 2010. – COM(2010) 245 final/2.

Бородиенко А. В. Современные факторы развития профессионального образования и обучения в странах Европейского Союза

В статье представлены результаты исследования современных факторов, определяющих векторы развития профессионального образования и обучения в странах Европейского Союза. В результате применения группы методов сравнительно-педагогических исследований (PEST-анализа и SWOT-анализа) определена специфика современного европейского контекста и факторов (политических, экономических, социально-демографических, технологических), которые влияют на политику и векторы развития исследуемой сферы в странах Европейского Союза. Определены возможные угрозы и возможности для развития сферы профессионального образования и обучения в краткосрочной и среднесрочной перспективе. Представлен вероятный сценарий развития в направлении дальнейшей унификации и усиления уровня конвергенции образовательных систем, роста социального заказа на непрерывное профессиональное образование, унификации образовательных стандартов подготовки и обеспечения гибких возможностей получения профессионального образования, усиления использования ИКТ в учебном процессе, развития предпринимательской и цифровой компетентности, внедрения новых форм организации взаимодействия в учреждениях профессионального образования.

Ключевые слова: *профессиональное образование и обучение, сравнительно-педагогические исследование, методы анализа контекста, фактор, страны Европейского Союза.*

Borodiyenko O. V. Modern factors of development of vocational education and training in European Union countries

The article presents the results of the study of modern factors that determine the vectors for the development of vocational education and training in the European Union countries. As a result of the application of a group of methods of comparative-pedagogical research (PEST-analysis and SWOT-analysis), the specifics of the contemporary European context and factors (political, economic, socio-demographic, technological) that influence the policy and vectors of development of the studied sphere in the European Union countries are determined. The threats and opportunities for the development of the vocational education and training sphere in the short-term and medium-term perspective are identified. It is presented a likely scenario of development of vocational education and training in the direction of further unification and strengthening of the level of convergence of educational systems, growth of social order for continuous vocational training, unification of educational standards of vocational training and provision of flexible opportunities for vocational education, increased use of ICT in the educational process, development of entrepreneurial and digital competence, introduction of new forms of organization of interaction in vocational education and training institutions.

Key words: *vocational education and training, comparative-pedagogical researches, methods of context analysis, factor, European Union countries.*

УДК 37.013.42.011.3-057.88-053.6:005.336.2(045)

Великжаніна Д. В.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розкрито актуальність фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до розвитку ключових компетентностей для життя підростаючого покоління. Визначено й теоретично обґрунтовано основні критерії, конкретизовано показники та виділено рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах загальноосвітньої школи. Для визначення готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками в умовах орієнтації сучасної школи на розвиток ключових життєвих компетентностей особистості дитини виділено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-ресурсний, діяльнісний і рефлексивний критерії. Кожен критерій включає сукупність якісних показників, що розкривають зміст та надають характеристику готовності майбутнього фахівця із соціальної педагогіки до професійної діяльності з підлітками в напрямі формування їх життєвої компетентності. Виокремлено такі рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків, як високий, достатній, середній і низький.

Ключові слова: *життєва компетентність, компетентнісно спрямована освіта, загальноосвітній навчальний заклад, підліток, майбутній соціальний педагог, готовність до професійної діяльності соціальних педагогів, критерії, показники та рівні професійної готовності.*

У зв'язку зі стрімкими темпами розвитку українського суспільства в напрямі впровадження інновацій у всі сфери життєдіяльності людини та оволодіння особистістю сучасними технологіями обробки й обміну великою кількістю інформації, знань і корисного досвіду, набуття необхідних для життя компетентностей (hard & soft skills) актуальності набуває проблема навчання й виховання підростаючого покоління на засадах компетентнісного підходу в освіті.

Компетентнісно спрямована освіта як нова освітня парадигма передбачає оволодіння дітьми соціально значущими видами діяльності, ключовими компетентностями для успішного саморозвитку й самореалізації особистості; формування здатності учнів самостійно здобувати та ефективно застосовувати знання, вчитися впродовж усього життя; уміння прогнозувати життєві ситуації та власні дії, приймати ефективні рішення з урахуванням власного життєвого досвіду, цінностей і наявних ресурсів; здатність планувати власну життєдіяльність, аналізувати та застосовувати здобутий життєвий досвід [4, с. 10–14].

Відповідно до Закону "Про освіту", який набрав чинності 29 вересня 2017 року, сучасна школа орієнтується на формування в учнів компетентностей, які потрібні людині в XXI столітті. Цими компетентностями є креативність, критичне мислення, інноваційність, когнітивна гнучкість, здатність до продуктивної взаємодії з людьми, уміння вчитися впродовж життя, уміння вирішувати складні життєві завдання [10].

Сучасна школа як простір соціалізації дитини має на меті акумулювати всі можливі ресурси для розкриття особистістю, що розвивається, свого внутрішнього потенціалу та задатків у розмаїтті видів діяльності людини, для набуття особистістю актуального життєвого знання й практичного інструментарію його застосування в реальному житті, для оволодіння здатностями самостійно творити своє життя, для набуття життєвої компетентності загалом.

Завдання загальноосвітньої школи – створити умови для самостійного здобуття учнями необхідного життєвого й соціального досвіду, розвитку життєвої компетентності кожного учня. Результатом освітньої діяльності школи має бути життєво компетентний випускник, здатний і готовий до життєтворчості, подальшого самостійного творення власного життя [4, с. 392–396].

Конкретизуючи мету й завдання оновленої української школи, варто окреслити поняття "життєва компетентність особистості", що розуміється як системна властивість людини – цілісна, ієрархічна, динамічна система здатностей (або окремих компетенцій), яка дає змогу людині свідомо й творчо визначати та здійснювати власне життя, розвивати свою індивідуальність, розбудовувати життєвий ціннісно-нормативний простір, самостійно та творчо вирішувати складні життєві завдання, набувати й виконувати соціальні ролі [4, с. 114].

Формування життєвої компетентності підростаючого покоління постає ключовим завданням сучасної освіти та провідним напрямом соціально-педагогічної роботи з дітьми. Адже допомога в соціалізації учня, у формуванні його життєвих позицій і компетентностей, у підготовці до самостійного життя, у розкритті талантів та виборі життєвих цілей і стратегій їх досягнення, а також здійснення захисту гідності, здоров'я, інтересів дитини – це покликання соціального педагога закладу освіти.

Особливої уваги з боку соціальних педагогів потребують підлітки. Це та вікова категорія учнів, яка характеризується прагненням до соціального визнання й самовираження, до самостійності та незалежності в усіх сферах життя; схильністю до критики оточуючих і самих себе, до пошуку ідеалів та авторитетів серед однолітків та імпозантних особистостей; нестабільністю поведінки, демонстративністю чи замкненістю, вразливістю, бажанням бути дорослими тощо. Тому надзвичайно важливим є процес їх особистісного й соціального становлення, формування ціннісних орієнтацій та визначення векторів самореалізації, набуття

життєвих знань і вмінь в процесі соціальної практики, розвитку життєтворчого потенціалу та оволодіння ключовими життєвими компетентностями під пильною увагою всіх учасників освітнього процесу, особливо соціальних педагогів, які зосереджують свою професійну діяльність у навчальному закладі на вирішенні саме цих питань.

Тому однією з важливих умов реалізації компетентнісного підходу в освіті, результативної педагогічної дії в сучасній школі щодо всебічного розвитку та формування життєвої компетентності учнів, зокрема підлітків, є професійна підготовка соціальних педагогів, здатних продуктивно вирішувати ключові завдання Нової української школи, яка у свою чергу характеризується оновленим змістом освіти, що базується на формуванні ключових компетентностей і наскрізних умінь для успішної самореалізації учня як особистості, громадянина та фахівця [5].

Аналіз наукової літератури свідчить про накопичення у сфері фахової освіти значної теоретичної й практичної бази та досвіду для оптимізації й модернізації підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності в умовах компетентнісно спрямованої освіти. Так, питання професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками розглядали О. Безпалько, В. Багрій, Р. Вайнола, Т. Веретенко, І. Доброскок, М. Євтух, Н. Заверико, І. Звєрєва, А. Капська, О. Карпенко, І. Козубовська, Н. Краснова, Г. Лактіонова, М. Малькова, Л. Міщик, К. Моісеєнко, Н. Ничкало, С. Пащенко, О. Пожидаєва, В. Поліщук, Н. Сейко, З. Фалинська, С. Харченко, В. Шульга та інші вчені.

Проблемі формування життєвої компетентності особистості та організації практичної соціально-педагогічної роботи в цьому напрямі присвячені дослідження П. Горностая, І. Єрмакова, В. Ляшенка, Г. Несен, В. Нечипоренко, В. Ніщети, О. Пометун, Д. Пузікова, О. Савченко, Л. Сохань, М. Степаненка, В. Циби, І. Ящук та інших авторів.

Водночас проблеми формування готовності майбутніх соціальних педагогів саме до роботи з підлітками в напрямі формування їх життєвої компетентності потребують обґрунтування й аналізу.

Так, професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів є процесом і результатом формування їх готовності до роботи за фахом, що здійснюється шляхом оволодіння сукупністю відповідних знань, умінь і навичок.

Поняття "готовність до роботи", на думку В. Поліщук, розглядається як прояв професійної компетентності майбутнього соціального педагога, яка є своєрідним синтезом професійних знань, індивідуального стилю професійної діяльності, творчого підходу до діяльності, педагогічної рефлексії [9, с. 79].

А. Капська, О. Безпалько, Р. Вайнола визначають готовність соціальних педагогів до професійної діяльності як "здатність швидко й адекватно реагувати на зміни, які відбуваються в суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх видах навчально-виховних установ і закладів соціально-педагогічної роботи" [1, с. 72–73].

О. Пожидаєва розглядає готовність до професійної діяльності як багатоструктурну систему, що відповідає принципам і завданням професійної підготовки фахівців; як інтегральне особистісне утворення, що ґрунтується на мотиваційно-ціннісному ставленні до надання послуг клієнтові, містить знання сутності діяльності, характеризується застосуванням необхідних професійних умінь і навичок для реалізації професійних цілей [8, с. 91].

Готовність соціальних педагогів до роботи з підлітками, як зазначає М. Малькова, характеризується засвоєнням ними професійного знання стосовно особливостей розвитку підлітків, специфіки соціально-педагогічної взаємодії з дітьми підліткового віку, а також оволодінням толерантним стилем педагогічного спілкування з підлітками [6, с. 13–14].

На переконання В. Нечипоренко, готовність педагогів до реалізації компетентнісного підходу в освіті полягає в їх здатності "актуалізувати свій професійний потенціал для розвитку життєвої компетентності вихованців"; характеризується сукупністю його особистісних і професійних якостей, спрямованих на вирішення питань всебічного розвитку дітей, набуття підростаючим поколінням життєвого досвіду, компетентностей для самостійного життя й розвитку; передбачає оволодіння ними інноваційними освітніми технологіями з розкриття та розвитку життєтворчого потенціалу дітей, формування життєво важливих у сучасному світі компетенцій [7, с. 273–298].

З огляду на наведене пропонуємо розуміти готовність майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками в напрямі формування їх життєвої компетентності в школі, по-перше, як стан особистості, що характеризує її чітке уявлення та впевненість щодо роботи з дітьми ієї вікової категорії, що зумовлений стійкими мотивами та підкріплюється особистісними якостями щодо сприяння особистісного розвитку й соціалізації підлітків, надання їм допомоги в розкритті талантів, самореалізації, визначенні життєвих орієнтирів; по-друге, як ступінь засвоєння та здатність грамотної реалізації професійних соціально-педагогічних знань, які розкривають особливості роботи щодо формування в підлітків ключових компетентностей для життя; по-третє, як результат оволодіння професійними уміннями й навичками, що має прояв у здатності здійснювати соціально-педагогічну роботу в загальноосвітній школі з формування життєвої компетентності підлітків із відповідною ефективністю.

Визначення готовності майбутніх соціальних педагогів до ефективної професійної роботи з підлітками щодо реалізації завдань сучасної української школи, зокрема, набуття учнями ключових життєвих

компетентностей є актуальним питанням професійного навчання у вищій школі, адже дасть змогу розкрити позитивні акценти їх фахової освіти, коригувати й модернізувати чинні програми підготовки фахівців із соціальної педагогіки за рахунок упровадження в практику освітнього процесу сучасного знання, інноваційного досвіду та навчально-методичного контенту.

Метою статті є визначення та характеристика критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах загальноосвітньої школи.

Дослідження готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у загальноосвітній школі потребує розуміння базових понять для його здійснення, таких як "критерій", "показник" і "рівень". Так, в українському педагогічному енциклопедичному словнику поняття "критерій" визначається як ознака, на основі якої здійснюється оцінка чогось, та як умовно прийнята міра, що дає можливість здійснити вимірювання об'єкта й на основі цього надати цьому оцінку [3, с. 245]. Критеріями є відповідні ознаки, що дають змогу чітко розпізнати характеристики досліджуваного об'єкта, скласти його відповідний образ, дійти певних висновків. Критерій передбачає низку показників. Поняття "показник" у свою чергу означає характерну рису або відмінність досліджуваного об'єкта, своєрідний індикатор, його якісні чи кількісні властивості, а також результати конкретного виду діяльності або процесу [2]. Показники як складова частина відповідного критерію досліджуваного об'єкта регулюються рівнями їх наявності та силою вираження (прояву). Рівнем називають ступінь якості або величину, результат досягнення чогонебудь [2]. Так, визначене трактування вищезгаданих понять переконує нас у тому, що підходи до дослідження готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в школі з підлітками щодо формування в них життєвої компетентності мають бути багатогранними, із чітко визначеними її характеристиками й ознаками, з охопленням усіх відомих нам відмінностей такої готовності, з багаторівневими ступенями її вияву.

На підставі проаналізованої наукової літератури виокремлено критерії готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі. Такими критеріями є мотиваційно-ціннісний, когнітивно-ресурсний, діяльнісний та рефлексивний. А їх характеристику визначають якісні показники.

Так, ***мотиваційно-ціннісний*** критерій готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі визначає особистісну й професійну зацікавленість майбутнього соціального педагога в роботі в школі з підлітками, у навчанні й вихованні підростаючого покоління на засадах гуманізму, рівності та толерантності, партнерської педагогіки й компетентнісного підходу в освіті. Цей критерій готовності також виявляється в сукупності індивідуальних особистісних рис студентів, їх доброчесних якостей і схильностей, моральних цінностей, що дають змогу майбутнім соціальним педагогам розуміти важливість та необхідність здійснення професійної роботи з підростаючим поколінням щодо його особистісного, соціального, морального, життєвокомпетентнісного становлення.

Морально-ціннісний критерій готовності майбутніх соціальних педагогів до цієї діяльності в школі характеризується такими якісними *показниками:*

– інтересом до обраної професії, особистою зацікавленістю майбутнього соціального педагога в роботі в загальноосвітній школі, зокрема й із підлітками;

– стійкою мотивацією студентів до організації професійної соціально-педагогічної роботи, виявленням і реалізацією потреби в здійсненні суспільно корисної діяльності, а також уважністю та небайдужим ставленням до оточуючих;

– стійкими ціннісними орієнтаціями (наприклад, гуманністю, толерантністю, тактовністю, співпереживанням, добротою, справедливістю, працелюбністю, взаємодопомогою, здоровим способом життя, особистісним, творчим і професійним саморозвитком, соціальною активністю й небайдужістю, добропорядною та відповідальною поведінкою, самоорганізацією);

– постійним прагненням саморозвитку, самоосвіти, особистісного самовдосконалення й професійного зростання майбутніх соціальних педагогів;

– наявністю таких особистісних якостей майбутніх соціальних педагогів, як комунікабельність, дипломатичність, готовність прийти на допомогу, відповідальність, ініціативність та активність, креативність, повага до дітей;

– стійкими мотивами до поглибленого й успішного вивчення фахових дисциплін, потребою в досягненні позитивних результатів у навчанні та практичній професійній діяльності, зацікавленістю у вирішенні проблемних питань соціальної педагогіки;

– інтересом до практичної роботи з дітьми в загальноосвітній школі, до впровадження компетентнісного підходу в навчанні й вихованні дітей, інноваційного педагогічного досвіду в освітній процес загальноосвітнього навчального закладу;

– орієнтацією на допомогу підліткам на шляху їх життєвого становлення, на прийняття дитини такою, якою вона є, а також увагою до проблем, які спіткали її життя;

– орієнтацією на ставлення до особистості підлітка без оцінок, на прояв поваги до підлітка, на допомогу в соціалізації, самопізнанні й саморозвитку підлітків, набутті ними корисного життєвого знання та досвіду через соціальне виховання;

– усвідомленням значущості та розуміння необхідності розвитку життєвої компетентності дітей з огляду на сучасні життєві реалії суспільства, розумінням особистісної й соціальної значущості життєвої компетентності людини, її впливу на активність і продуктивність в усіх сферах життя.

Когнітивно-ресурсний критерій являє собою сукупність фахових академічних знань, що необхідні майбутнім соціальним педагогам для реалізації своїх професійних завдань у напрямі формування ключових життєвих компетентностей у підлітків у процесі їх навчання в загальноосвітній школі. *Показники* когнітивно-ресурсного критерію є такими:

– якісне оволодіння студентами теоретичним знанням із соціальної педагогіки, вікової та педагогічної психології, соціології, конфліктології, здатність до міждисциплінарної інтеграції соціально-педагогічних питань;

– знання функцій державних і недержавних установ у системі соціально-педагогічної діяльності, основ державної політики та соціально-правового захисту дітей і молоді;

– оволодіння знанням щодо соціально-педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі, функцій і напрямів, принципів та методів професійної соціально-педагогічної роботи в школі;

– засвоєння знань щодо ключових соціально-педагогічних понять і методичних інструментів роботи соціального педагога з дітьми та їх оточенням, особливостей роботи в різних мікросоціумах (з підлітками з неблагополучних сімей, підлітками з девіантною поведінкою та правопорушниками тощо), а також щодо сучасних тенденцій розвитку освіти й суспільства;

– набуття студентами знань вікових особливостей розвитку особистості підлітка, специфіки потреб та інтересів підлітків, кола проблем підліткового середовища та причин їх виникнення й механізмів попередження;

– розуміння специфіки групової та індивідуальної соціально-педагогічної роботи з дітьми підліткового віку;

– розуміння сутності життєвої компетентності, особливостей її формування в дітей, зокрема підлітків, в умовах загальноосвітньої школи;

– володіння знанням щодо ефективних методів, форм і засобів, новітніх педагогічних технологій щодо формування життєвої компетентності підлітків;

– здатність застосовувати різні інформаційні ресурси для поглиблення й примноження професійного знання щодо роботи з підлітками в напрямі розвитку їх життєвої компетентності.

Діяльнісний критерій готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі включає в себе професійні компетенції, що виявляються в уміннях і навичках організовувати та здійснювати практичну роботу за фахом, продуктивно взаємодіяти з підлітками щодо їх компетентнісного становлення. *Показники* готовності студентів до професійної роботи в зазначеному напрямі за цим критерієм є такими:

– здатність використовувати теоретичний і методичний багаж знань у площині практичної професійної дії, самостійно приймати професійні рішення;

– уміння реалізовувати базові аспекти, функції й напрями роботи соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі, здійснювати менторську допомогу учням, діяти в межах правового кола та захисту інтересів дитини;

– здатність здійснювати соціально-педагогічний вплив на особистісний, морально-духовний, творчий розвиток підлітків;

– уміння виявляти повагу, толерантність до підлітків, бачити в кожній дитині особистість, встановлювати довірливі відносини, суб’єкт-суб’єктну взаємодію з підлітками в процесі організації соціально-педагогічної діяльності щодо розвитку їхніх ключових життєвих компетентностей;

– здатність до роботи в команді та співпраці з усіма учасниками процесу розвитку й особистісного становлення підлітків, а також уміння організовувати індивідуальну та групову соціально-педагогічну роботу з дітьми;

– здатність організовувати соціально-педагогічну роботу щодо формування життєвої компетентності підлітків з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, а також із залученням їхніх здібностей, особистісних і соціальних ресурсів;

– уміння організовувати практикуми життєвої компетентності для підлітків, складати особистісні та групові життєві проекти, творчо вирішувати різні життєві й професійні завдання, залучати підлітків до процесу вирішення різних життєвих ситуацій, а також мотивувати підлітків до оволодіння знанням і вмінням самостійно вирішувати життєві завдання різної складності, визначати траєкторію власної життєпобудови;

– здатність обирати доцільні й дієві засоби соціально-педагогічного впливу та взаємодії з підлітками, готовність використовувати інноваційний педагогічний досвід у роботі, накопичений досвід формування життєвої компетентності;

– здатність брати участь у соціальних проектах, благодійних акціях, соціальних ініціативах, а також самостійна організація суспільно корисних заходів;

– готовність і здатність розробляти соціально-педагогічний інструментарій задля досягнення успішності й результативності в практичній діяльності з підлітками в напрямі їх особистісного та життєвого становлення;

– уміння організовувати співпрацю учнів, їх батьків і педагогів у напрямі формування ключових життєвих компетентностей підлітків, проводити практикуми, тренінгові заняття з розвитку життєвої компетентності учнів;

– здатність надавати консультативну допомогу всім учасникам педагогічного процесу щодо розкриття життєтворчого потенціалу підлітків, їх успішної соціалізації та самореалізації.

Рефлексивний критерій готовності майбутніх соціальних педагогів до формування в підлітків життєвої компетентності в умовах навчання в школі характеризується сформованістю вмінь здійснювати аналіз власної професійної діяльності та її результатів, здатністю до побудови стратегій самоосвіти й професійного самовдосконалення на основі самоаналізу роботи з дітьми в цьому напрямі. Цей критерій формують такі показники:

– здатність аналізувати власну професійну діяльність, нести відповідальність за результати соціально-педагогічної роботи з підлітками в школі в напрямі формування в них життєвої компетентності;

– здатність здійснювати об'єктивну оцінку власних знань і вмінь щодо організації роботи з розвитку життєвої компетентності підлітків;

– здатність до побудови стратегій самоосвіти та професійного самовдосконалення на основі самоаналізу роботи з дітьми в напрямі їх компетентнісного становлення;

– прагнення до самовдосконалення, професійного оптимізму, креативного мислення, послідовності в діях, наполегливості та цілеспрямованості.

Узагальнений і систематизований вигляд критеріальної бази визначення готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі представлено в таблиці 1.

На нашу думку, доцільно виділити чотири рівні сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків: низький, середній, достатній і високий.

Низький рівень сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками в школі щодо формування їх життєвої компетентності визначається як такий, за якого студенти не демонструють зацікавленість у роботі за фахом, виявляють байдуже ставлення до соціально-педагогічної діяльності в школі, проблем підліткового середовища та актуальних питань сучасної освіти (зокрема, до розвитку ключових життєвих компетентностей підростаючого покоління); не усвідомлюють значення й необхідність формування життєвої компетентності підлітків; мають труднощі в реалізації функцій і напрямів соціально-педагогічної роботи в загальноосвітній школі; мають фрагментарні теоретичні знання; не вміють враховувати індивідуальні особливості підлітків та специфічність їх соціально-психологічного розвитку в практичній соціально-педагогічній діяльності щодо набуття ними життєвої компетентності; не вміють задіяти ресурси загальноосвітнього навчального закладу у вирішенні проблемних питань розвитку життєвої компетентності підлітків; виявляють труднощі у використанні технологій формування життєвої компетентності дітей на практиці; не вміють аналізувати власні професійні дії й результати.

Середній рівень готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками в школі щодо формування їх життєвої компетентності характеризується такими рисами: нестійкою мотивацією до виконання професійної діяльності, до роботи в загальноосвітньому навчальному закладі; пасивністю, недостатньою зацікавленістю у вирішенні проблем підлітків щодо їх особистісного й життєвого розвитку; недостатнім усвідомленням важливості роботи соціального педагога саме з підлітками; нестійкістю мотивації щодо роботи в школі в напрямі формування життєвої компетентності підлітків; прогалинами в теоретичній підготовці, у правильному використанні в практичній роботі соціального педагога засобів реалізації компетентнісного підходу до навчання й виховання учнів; репродуктивністю професійної діяльності; недостатнім рівнем уміння аналізувати свою діяльність за фахом.

Достатній рівень готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками в загальноосвітньому навчальному закладі щодо формування їх життєвої компетентності характеризується такими рисами: позитивним ставленням студентів до професійної діяльності щодо розвитку життєвої компетентності підлітків; стійким інтересом до соціально-педагогічної роботи в школі; виявом позитивних особистісних характеристик, що здатні забезпечити ефективність професійної діяльності соціального педагога; усвідомленням значення соціально-педагогічного впливу на розвиток життєвої компетентності підростаючого покоління; достатнім володінням теоретичним знанням, практичними вміннями щодо організації соціально-педагогічної роботи в школі з ефективною реалізацією її ключових аспектів; умінням використовувати практичний інструментарій формування життєвої компетентності підлітків з урахуванням їх індивідуальних особливостей та з опертям на їх здібності; здатністю до здійснення адекватної оцінки своєї роботи, наявністю потреби в професійному самовдосконаленні.

Високий рівень готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками в загальноосвітньому навчальному закладі щодо формування їх життєвої компетентності визначається такими ознаками: стійкою мотивацією студентів до соціально-педагогічної роботи в школі, зокрема, у напрямі розвитку ключових компетентностей для життя учнів; бажанням працювати з підлітками, проявом поваги й небайдужості до них як особистостей з огляду на індивідуальні характеристики кожної дитини; чітким усвідомленням необхідності соціально-педагогічної роботи щодо розкриття життєтворчого потенціалу підлітків, набуття ними

Таблиця 1

Критерії та показники готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі

Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	1. Інтерес до обраної професії. Стійки мотиви до поглибленого й успішного вивчення фахових дисциплін. Зацікавленість у вирішенні професійних завдань. Потреба в досягненні позитивних результатів у навчанні та практичній професійній діяльності. Інтерес до практичної роботи з дітьми в загальноосвітній школі, упровадження компетентнісного підходу до навчання та виховання дітей, інноваційного педагогічного досвіду в освітній процес загальноосвітнього навчального закладу. 2. Усвідомлення значущості та розуміння необхідності розвитку життєвої компетентності дітей з огляду на сучасні життєві реалії суспільства. Прагнення до соціально-педагогічної діяльності з дітьми, зокрема підлітками. Стійкі мотиви сприяти підростаючому поколінню на шляху їх життєвого становлення й соціалізації, допомагати підліткам у самопізнанні та саморозвитку, набутті корисного життєвого знання й досвіду засобами соціального виховання. Усвідомлення особистісної та соціальної значущості життєвої компетентності людини, її впливу на активність і продуктивність в усіх сферах життя. 3. Потреба в саморозвитку, самоосвіті, особистісному самовдосконаленні. Прагнення професійного зростання й самовдосконалення. 4. Вияв таких ціннісних орієнтацій, як гуманність, толерантність, співпереживання, взаємодопомога, здоровий спосіб життя, особистісний, творчий і професійний саморозвиток, соціальна активність та небайдужість, добропорядна й відповідальна поведінка.
Когнітивно-ресурсний	1. Якісне оволодіння знанням щодо соціально-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі, щодо ключових соціально-педагогічних понять та методичних інструментів роботи соціального педагога з дітьми і їх оточенням, щодо сучасних тенденцій розвитку освіти й суспільства. 2. Знання вікових особливостей дітей підліткового віку, кола актуальних проблем підліткового середовища, специфіки соціально-педагогічної роботи з підлітками. 3. Знання сутності життєвої компетентності, особливостей її формування в дітей, зокрема підлітків, в умовах загальноосвітньої школи. Володіння знанням щодо ефективних методів, форм і засобів формування життєвої компетентності підлітків. Володіння уміннями й навичками (діагностичними, проективними, організаційними, комунікативними), які здатні забезпечити реалізацію соціально-педагогічних завдань щодо формування життєвої компетентності підлітків. 4. Застосування відповідних інформаційних ресурсів для поглиблення й примноження професійного знання щодо роботи з підлітками в напрямі розвитку їх життєвої компетентності.
Діяльнісний	1. Здатність використовувати теоретичний і методичний багаж знань у площині практичної професійної дії, самостійно приймати професійні рішення. Уміння реалізовувати базові аспекти, функції та напрями роботи соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі. 2. Організація соціально-педагогічного впливу на особистісний, морально-духовний, творчий розвиток підлітків. Уміння виявляти повагу, толерантність до підлітків, бачити в кожній дитині особистість. 3. Уміння встановлювати довірливі відносини, суб’єкт-суб’єктну взаємодію з підлітками в процесі організації соціально-педагогічної діяльності щодо розвитку їхніх ключових життєвих компетентностей. 4. Здатність організовувати соціально-педагогічну роботу щодо формування життєвої компетентності підлітків з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, із залученням їхніх здібностей, особистісних і соціальних ресурсів. Уміння організовувати практикуми життєвої компетентності для підлітків. Здатність складати особистісні та групові життєві проекти. Здатність креативно вирішувати різні життєві й професійні завдання. 5. Здатність здійснювати творчий підхід у роботі з підлітками, залучати їх до процесу вирішення різних життєвих ситуацій. Готовність використовувати інноваційний педагогічний досвід у роботі з підлітками, досвід формування життєвої компетентності. Готовність і здатність розробляти соціально-педагогічний інструментарій (проекти, програми, методики й технології, тренінги, long-студії та express-курси, семінари тощо) задля досягнення успішності й результативності в практичній діяльності з підлітками в напрямі їх особистісного та життєвого становлення.
Рефлексивний	1. Здатність аналізувати власну професійну діяльність, нести відповідальність за результати соціально-педагогічної роботи з підлітками в школі в напрямі формування в них життєвої компетентності. 2. Здатність здійснювати об’єктивну оцінку власних знань і вмінь щодо організації роботи з розвитку життєвої компетентності підлітків. 3. Здатність до побудови стратегій самоосвіти та професійного самовдосконалення на основі самоаналізу роботи з дітьми в напрямі їх компетентнісного становлення.

життєво важливих здатностей; глибоким знанням теоретичних основ організації роботи соціального педагога в школі, зокрема й із підлітками; умінням провадити професійну діяльність на засадах компетентнісного підходу в освіті з високим рівнем особистої вмотивованості та відповідальності; здатністю ефективно використовувати всі ресурси й засоби соціально-педагогічної діяльності щодо формування життєвої компетентності підлітків, творчо вирішувати нестандартні професійні завдання; ініціативністю та активністю в роботі з підлітками; прагненням професійно вдосконалюватися.

Висновки. Таким чином, визначені критерії, показники й рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі не вичерпують всебічність професійної підготовки студентів до цього виду діяльності, проте дають змогу здійснити її оцінку та окреслити дієві шляхи позитивного впливу на процес фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Перспективами дослідження цієї проблеми вважаємо визначення діагностичного інструментарію виявлення готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків за вищевказаними критеріями та показниками.

Використана література:

1. Капська А. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Капська, О. Безпалько, Р. Вайнола. – Київ, 2002. – 164 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Бусел. – Київ ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2009. – 1736 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. Гончаренко. – 2-ге вид., доп. і виправл. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
4. Єрмаков І. Теорія і практика життєвого проектування саморозвитку особистості : [практико-орієнтований посібник] / І. Єрмаков, В. Нечипоренко, Д. Пузіков. – Запоріжжя : Вид-во Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2011. – 436 с.
5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року : схвалена Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 988 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934.
6. Малькова М. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / М. Малькова ; Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2006. – 22 с.
7. Нечипоренко В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції : [монографія] / В. Нечипоренко. – Запоріжжя : Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. – 512 с.
8. Пожидаєва О. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін : дис. … кан. пед. наук : 13.00.05 / О. Пожидаєва. – Київ, 2011. – 319 с.
9. Поліщук В. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. … докт. пед. наук : 13.00.04 / В. Поліщук. – Тернопіль, 2006. – 454 с.
10. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-19 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

References:

1. Aktualjni problemy socialjno-pedaghoghichnoji roboty (moduljnyj kurs dystancijnogho navchannja) / A. J. Kapsjka, O. V. Bezpaljko, R. Kh. Vajnola. – K., 2002. – 164 s. [in Ukrainian]
2. Ghoncharenko S. U. Ukrajinsjkyj pedaghoghichnyj encyklopedychnyj slovnyk. Vydannja drughe, dopovnene j vypravlene / S. U. Ghoncharenko. – Rivne: Volynsjki obereghy, 2011. – 552 s. [in Ukrainian]
3. Kontseptsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity “Nova ukrainska shkola” na period do 2029 roku. Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 14, 2016, no. 988-r. Retrieved from http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934 [in Ukrainian]
4. Maljkova M. O. Formuvannja profesijnoji ghotovnosti majbutnikh socialjnykh pedaghoghiv do vzajemodiji z deviantnymy pidlitkamy: avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.05 / M. O. Maljkova; Lughansjkyj nacionaljnyj pedaghoghichnyj un-t imeni Tarasa Shevchenka. – Lughansjk, 2006. – 22 s. [in Ukrainian]
5. Nechyporenko V. V. Systemnyj rozvytok navchaljno-reabilitacijnogho centru jak vidkrytoji innovacijnoji socialjno-osvitnjoji instytuciji: monoghr. / V. V. Nechyporenko. Zaporizhzhja: Vyd-vo Khortycjkogho nacionaljnogho navchaljno-reabilitacijnogho baghatoprofiljnogho centru, 2013. – 512 s. [in Ukrainian]
6. Polishhuk V. A. Teorija i metodyka profesijnoji pidghotovky socialjnykh pedaghoghiv v umovakh neperervnoji osvity: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / V. A. Polishhuk. – Ternopilj, 2006. – 454 s. [in Ukrainian]
7. Pozhydajeva O. V. Pidghotovka majbutnikh socialjnykh pedaghoghiv do konsuljtatyvnoji dijaljnosti v procesi vyvchennja fakhovykh dyscyplin: dys. … kan. ped. nauk : 13.00.05 / O. V. Pozhydajeva. – Kyjiv, 2011. – 319 s. [in Ukrainian]
8. Pro osvitu : Zakon Ukrajiny, September 05, 2017, no. 2145-19. Retrieved from http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian]
9. Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoji ukrajinsjkoji movy / Uklad. i gholov. red. V. T. Busel. – Kyiv : Irpinj: VTF “Perun”,. – 1736 s. [in Ukrainian]
10. Yermakov I. Gh., Nechyporenko V. V., Puzikov D. O. Teorija i praktyka zhyttjevogho proektuvannja samorozvytku osobystosti: Praktyko-orijentovanyj posibnyk. – Zaporizhzhja : Vyd-vo Khortycjkogho navchaljno-reabilitacijnogho baghatoprofiljnogho centru, 2011. – 436 s. [in Ukrainian]

Великжанина Д. В. Критерии, показатели и уровни готовности будущих социальных педагогов к формированию жизненной компетентности подростков в общеобразовательной школе

В статье раскрыта актуальность профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к развитию ключевых компетентностей для жизни подрастающего поколения. Определены и теоретически обоснованы основные критерии, конкретизированы показатели и выделены уровни готовности будущих социальных педагогов к формированию жизненной компетентности подростков в условиях общеобразовательной школы. Для определения готовности будущих социальных педагогов к работе с подростками в условиях ориентации современной школы на развитие ключевых жизненных компетентностей личности ребенка выделены мотивационно-ценностный, когнитивно-ресурсный, деятельностный и рефлексивный критерии. Каждый критерий включает совокупность качественных показателей, раскрывающих содержание и характеристику готовности будущего социального педагога к профессиональной деятельности с подростками в направлении формирования их жизненной компетентности. Выделены такие уровни готовности будущих социальных педагогов к формированию жизненной компетентности подростков, как высокий, достаточный, средний и низкий.

Ключевые слова: *жизненная компетентность, компетентностно ориентированное образование, общеобразовательное учебное заведение, подросток, будущий социальный педагог, готовность к профессиональной деятельности социальных педагогов, критерии, показатели и уровни профессиональной готовности.*

Velykzhanina D. V. Criteria, indicators and levels of the future social educators formation of the adolescents' life competence in a general educational institution

The article reveals the relevance of the future social educators' professional training to the development of key competences for the life of younger generation.

The main criteria have been determined and theoretically substantiated, the indicators have been specified and the levels of the future social educators' readiness for forming the life competence of adolescents in the conditions of a general school have been highlighted. To determine the future social educators' readiness to work with adolescents in the context of the orientation of the modern school on the development of key vital competencies of the child's personality, the motivational-value, cognitive-resourceful, activity and reflexive criteria were highlighted. Each criterion includes a set of qualitative indicators that reveal the content and characterize the readiness of the future specialist in social pedagogy for professional activities with adolescents in the direction of forming their vital competencies. The following levels of future social educators' readiness regarding the development of teenagers' vital competence are highlighted: high, sufficient, average and low.

Key words: *life competence, competently directed education, general educational institution, adolescent, future social educator, readiness for professional activity of social pedagogues, criteria, indicators and levels of professional readiness.*

УДК 316.61;159.923.2

Власенко О. М.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІ

Автор досліджує проблему готовності майбутнього вчителя до організації дозвіллєвої діяльності школярів освітнього закладу, визначає сутність ключових понять "дозвілля", "дозвіллєва діяльність", "готовність до організації дозвілля", досліджує умови підготовки студентів до організації дозвіллєвої діяльності. Автор зауважує, що одним із чинників досягнення соціалізації та повноцінної самореалізації молоді, розвитку творчої особистості школяра може стати доцільно організована дозвіллєва діяльність та створення дозвіллєвого середовища освітнього закладу, які дозволять ефективно вирішувати широкий комплекс виховних завдань. Виділено низку педагогічних умов, які забезпечать ефективне формування готовності майбутнього вчителя до організації дозвіллєвої діяльності школярів: урахування інтересів, потреб та здібностей майбутніх учителів, активність, використання технологій організації дозвіллєвої діяльності.

Ключові слова: *діяльність, дозвіллєва діяльність, творчість, самореалізація, готовність, освітнє середовище, освітній процес, заклад вищої освіти.*

Проблема організації дозвіллєвої діяльності школярів на сьогодні є важливою в контексті педагогічних досліджень школярів. На базі освітніх закладів створюються театри, художньо-творчі колективи, розробляються експериментальні програми виховання дітей, тому зростає важливість проблеми готовності майбутнього вчителя до організації дозвіллєвої діяльності школярів. Серед проблем, з якими зустрічається сучасний освітній заклад у контексті організації дозвілля дітей, виділяють: кризу цінностей у суспільстві, різні матеріальні можливості для відпочинку дітей, відсутність уваги держави до проблем активного відпочинку дітей та молоді, негативний вплив інтернету тощо.

Актуальність проблеми формування готовності майбутнього вчителя до організації дозвіллєвої діяльності школярів зумовлена такими протиріччами: між потребою суспільства в організації дозвілля молоді і недостатнім рівнем готовності педагогів до даного виду діяльності; потребою спеціальної підготовки майбутніх учителів до роботи з організації дозвільної діяльності і відсутністю методичного забезпечення для здійснення такого виду діяльності.

Аналіз наукової літератури, присвяченої підготовці особистості в освітньому середовищі закладу вищої освіти, свідчить, що дослідження, орієнтовані на підготовку майбутніх фахівців до організації дозвіллєвої діяльності, не розкривають повною мірою проблему. Поняття "дозвіллєва діяльність" знайшло своє відображення в низці наукових праць зарубіжних та вітчизняних науковців (Т. Дем'янюк, І. Зязюн, М. Каплан, В. Коротеєва, С. Литвиненко, Г. Майборода, А. Макаренко, І. Новикова, В. Сухомлинський, Т. Сущенко, П. Щербань та ін.). Особливої актуальності набуває проблема дозвілля школярів у зв'язку з необхідністю організації виховної роботи на основі сучасної ідеології виховання в цілому. Для повноцінного включення школярів у соціальне життя, для ефективного й творчого виконання ними соціальних функцій як членів суспільства, для підготовки учнів до самореалізації, саморозвитку та самоосвіти необхідно створити систему дозвілля, спрямовану на становлення соціально-орієнтованої особистості.

Мета статті полягає у вивченні особливостей формування готовності майбутніх вчителів до організації дозвіллєвої діяльності школярів.

Розглядаючи поняття "дозвіллєва діяльність" із психолого-педагогічної точки зору, розуміємо її як таку, що проявляється в добровільній, свідомій діяльності, відображає прагнення, інтереси людини, залежить від її потреб та мотивів. Діяльність під час дозвілля в освітньому закладі повинна відповідати рівню духовного розвитку особистості, її сформованій системі цінностей, відображати особливості емоційно-мотиваційної сфери. Без дозвіллєвої діяльності стає неможливим усебічний розвиток особистості та її самореалізація в різних видах соціально-культурної творчості, оскільки самореалізація в процесі дозвіллєвої діяльності спрямована на формування особистісних якостей школяра.

У дослідженнях проблеми дозвілля підкреслюється важливість інтерпретації дозвілля як культури, виділяючи два аспекти культури: інструментальний (наприклад, економічні та політичні системи) та експресивний (наприклад, емоції та почуття, пошук сенсу в житті) [7, с. 172]. Сучасні концепції дозвілля можуть варіюватися залежно від домінуючих цінностей культури суспільства [6, с. 116].

Етимологія поняття "дозвілля" в перекладі з латинської та грецької мов означає в прямому значенні затримку, припинення, вільний час, бути вільним. Тому зарубіжні науковці, як правило, розглядають дозвілля як час, вільний від зобов'язань/праці [1]. Дозвілля визначається як активність людини, яка обрана нею відповідно до своїх свобод, потреб та бажань [3, с. 8]. Але, незважаючи на загальноприйняте трактування поняття "дозвілля", все ж спостерігаємо дискусійні суперечливі визначення в дослідженнях зарубіжних вчених. Зокрема, дозвілля означає різні речі для різних людей, груп та культур [1; 3; 7]. Дозвілля – це етноцентричне поняття, характерне тільки для американських та європейських цінностей та ідей [2].

Характерними особливостями дозвіллєвої діяльності є наявність мотивів та потреб, інтересів та нахилів, переваг та наявних знань, умінь та навичок особистості в організації дозвілля. Спираючись на дослідження І. Петрової [5], виділяємо функції дозвіллєвої діяльності в освітньому середовищі закладу вищої освіти, зокрема рекреаційну – спрямовану на відновлення фізичних, емоційних та інтелектуальних сил людини; ціннісну – спрямовану на формування системи цінностей та ідеалів; комунікативну – спрямовану на формування комунікативних умінь та навичок; а також соціальну, яка передбачає самоідентифікацію, самореалізацію та подолання різних соціальних проблем; та пізнавально-креативну – спрямовану на самоосвіту і самовдосконалення особистості тощо.

Дозвіллєву діяльність можемо диференціювати на пізнавальну, що формує світогляд людини, та креативну, що сприяє створенню особистістю нових цінностей. Дозвіллєва діяльність є поетапним структурованим процесом – від споживання, креативності до екстеріоризації, тому дозвіллєву діяльність освітнього середовища ми розглядаємо як цілеспрямовану, самоорганізовану діяльність, яка є необхідною умовою для здобуття знань, умінь та навичок для подальшої самореалізації, самоосвіти та саморозвитку. Самореалізація виступає як шлях пізнання людиною своїх індивідуальних особливостей та цілеспрямоване розкриття своїх можливостей, як прагнення особистості до переживання своїх бажань й почуттів та прийняття відповідальності за себе та за інших людей, як процес реалізації індивідуальних можливостей та співробітництва з іншими людьми, як максимальне використання потенціалу людини у власному житті, як визначальний фактор, до якого прагнуть майбутні вчителі, оскільки він забезпечує кінцевий бажаний результат тощо. При цьому результатом внутрішньої привабливості є виникнення самоактуалізації, поява авторитету, збільшення можливостей соціальних контактів та суспільного визнання.

Варто зазначити, що процес формування готовності майбутніх вчителів до організації дозвіллєвої діяльності школярів в освітньому закладі буде протікати більш ефективно за умов дотримання сукупності таких педагогічних умов: врахування інтересів, потреб та здібностей майбутніх учителів, активність, використання технологій організації дозвіллєвої діяльності, визначення провідних принципів організації дитячої дозвіллєвої діяльності в процесі фахової підготовки тощо.

Вважаємо, що готовність є характеристикою, що залежить від віку, педагогічного досвіду, індивідуальних особливостей студента, тому це явище розглядаємо як усталену структуру якостей та здібностей особистості, що реалізуються в діяльності. Готовність майбутнього вчителя до організації дозвіллєвої діяльності школярів ми розуміємо як складне багаторівневе утворення, яке передбачає єдність мотиваційного, діяльнісного та рефлексивного компонентів, що відображають сукупність необхідних для організації дитячого дозвілля особистісних якостей, здібностей, цінностей, а також професійних знань, умінь й навичок.

Результатом формування готовності майбутнього вчителя до організації дозвіллєвої діяльності школярів є актуалізація необхідних знань, умінь, навичок, мобілізація інтелектуальних, емоційних та вольових процесів, оцінка власних можливостей.

Підготовка студентів до організації дозвіллєвої діяльності школярів відбувається поетапно – від аналізу особливостей організації дозвілля з різними категоріями дітей, виявлення специфіки до адаптації технологій організації дозвілля, до умов та творчих можливостей організатора. Майбутній учитель повинен знати: основні напрямки дозвіллєвої діяльності школярів; основні форми проведення дозвіллєвих заходів; способи виявлення інтересів дітей і батьків; педагогічні та гігієнічні вимоги до організації різних заходів; технології розробки сценаріїв й програм дозвіллєвих заходів; методи і прийоми активізації пізнавальної й творчої діяльності дітей; уміти: аналізувати дозвіллєві заходи різного спрямування; визначати мету і завдання, розробляти сценаріїв заходів, проводити заходи за участю батьків; спостерігати, аналізувати заходи, а також уміти знаходити й використовувати методичну літературу, необхідну для підготовки та проведення різних заходів, визначати цілі і завдання з урахуванням індивідуальних, вікових особливостей школярів, стадії сформованості дитячого колективу тощо.

Підготовка студентів до організації дозвіллєвої діяльності школярів може здійснюватися на основі моделювання дозвіллєвої діяльності. Моделювання – це процес систематизації способів, прийомів й засобів із метою створення нових оригінальних умов включення особистості у творчу діяльність. Таким чином, моделювання дозвіллєвої діяльності дозволяє збагатити зміст дозвілля, посилити його розвивальні функції. Під час моделювання дозвіллєвої діяльності школярів необхідно враховувати психофізіологічні, соціально-психологічні особливості дітей; особливості дозвілля (тривалість, мету, місце проведення, способу пересування) тощо.

Моделювання дозвіллєвої діяльності в дитячому колективі слід здійснювати на принципах комплексності (поєднання пізнавальних, рекреаційних, комунікативних компонентів, індивідуальних, групових, масових форм роботи вчителя), диференційованого, системного підходів, активності й самостійності школярів, варіативності виховного впливу, взаємодії керівника та учасників. Таким чином, організація дозвіллєвої діяльності школярів буде забезпечувати задоволення потреби особистості в багатосторонній комунікації, самореалізації її особистісного потенціалу в системі суспільних відносин.

Висновки. Отже, дитяче дозвілля має значний навчально-виховний потенціал, що зумовлює необхідність осмислення підготовки сучасного вчителя до організації дозвілля дітей, розробки змісту дозвілля та виділення функцій. Визначаючи дозвілля як діяльність, зауважуємо, що дозвілля є цілеспрямованою діяльністю, яка здійснюється за певними потребами, нахилами, інтересами, метою, яку ставить перед собою молода людина, та результатом. Від уміння спрямовувати свою діяльність у години дозвілля на досягнення значущої мети, реалізацію своєї життєвої програми, розвиток та удосконалення своїх власних потреб та цінностей значною мірою залежить соціальне самопочуття молодої людини, її задоволення своїм вільним часом.

Використана література:

1. Brightbill C. The challenge of leisure. Englewood Cliffs. NJ : Prentice-Hall, 1960.
2. Kaplan M. Some new international issues in leisure. Society and Leisure. 1999. 22. – PP. 191–193.
3. Kelly J. Freedom to be: A new sociology of leisure. New York, NY : Macmillan, 1987.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999. – 478 с.
5. Петрова З. Свободное время – общественное достояние : роль свободного времени в повышении социальной активности личности. – / З. Петрова. – Москва : Сов. Россия, 1980. – 125 с.
6. Chick G. Leisure and culture: Issues for an anthropology of leisure. – Leisure Sciences. 1998. 20. Pp. 111–133.
7. Chick G., Dong E. Cultural constraints on leisure. In E. L. Jackson (Ed.), Constraints to leisure (pp.169–183). State College, PA : Venture, 2005.
8. Henderson K. Expanding the meanings of leisure in a both/and world. Society and Leisure, 2008. 31. Pp. 15–30.

References:

1. Brightbill C. The challenge of leisure. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall. 1960
2. Kaplan M. Some new international issues in leisure. Society and Leisure. 1999. 22. pp. 191-193.
3. Kelly J. Freedom to be: A new sociology of leisure. New York, NY: Macmillan. 1987.
4. Maslou A. Motivatsiya i lichnost [Motivation and personality]. Sankt-Peterburg. Evraziya. 1999. 478 s.
5. Petrova Z. Svobodnoye vremya – obshchestvennoye dostoyaniye : rol svobodnogo vremeni v povyshenii sotsialnoy aktivnosti lichnosti [Free time – public domain: the role of free time in increasing the social activity of the individual]. Moskva. Sov. Rossiya. 1980. 125 s.
6. Chick G. Leisure and culture: Issues for an anthropology of leisure. Leisure Sciences. 1998. 20. pp.111-133.
7. Chick G., Dong E. Cultural constraints on leisure. In E. L. Jackson (Ed.), Constraints to leisure (pp.169-183). State College, PA: Venture. 2005.
8. Henderson K. Expanding the meanings of leisure in a both/and world. Society and Leisure, 2008. 31, pp.15-30.

Власенко О. Н. Формирование готовности будущего учителя к организации досуговой деятельности молодежи
Автор исследует проблему готовности будущего учителя к организации досуговой деятельности школьников образовательного учреждения, определяет сущность ключевых понятий "досуг", "досуговая деятельность", "готовность к организации досуга", исследует условия подготовки студентов к организации досуговой деятельности. Автор отмечает, что одним из факторов достижения социализации и полноценной самореализации молодежи, развития личности школьника может стать целесообразно организованная досуговая деятельность и создание досугового среды образовательного учреждения, которые позволят эффективно решать широкий комплекс воспитательных задач. Выделен ряд педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование готовности будущего учителя к организации досуговой деятельности школьников: учет интересов, потребностей и способностей школьников, активность, использование технологий организации досуговой деятельности.
Ключевые слова: *деятельность, досуговая деятельность, творчество, самореализация, готовность, образовательная среда, образовательный процесс, учреждение высшего образования.*

Vlasenko O. M. Formation of future teachers' readiness for the organization of youth leisure activity
The author investigates the problem of the future teachers' readiness to organize leisure activities of students in an educational institution, defines the essence of key concepts of leisure, leisure activities, and readiness to organize leisure activities, examines the conditions for preparing students for organizing leisure activities. The author notes that one of the factors contributing to the achievement of socialization and full self-realization of young people, the development of the student's creative personality may be appropriately arranged leisure activities and the creation of a leisure environment for an educational institution that will effectively address a wide range of educational tasks. There are a number of pedagogical conditions that will ensure the effective formation of the readiness of the future teacher to organize leisure activities of students – taking into account the interests, needs and abilities of future teachers, activity, the usage of technology of organization of leisure activities.
Key words: *activity, leisure activity, creativity, self-realization, readiness, educational environment, educational process, institution of high education.*

УДК 378.147

Власенко О. М.

ЗАРУБІЖНІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглянуті сучасні підходи до визначення поняття "активна громадянська позиція", "громадянське суспільство", "громадянські цінності", "активний громадянин"; виділені основні ознаки активного громадянства в зарубіжних концепціях. Автор досліджує теоретичні погляди зарубіжних вчених із проблеми громадянськості, системи громадянських цінностей в науковій літературі, визначає характерні особливості різних зарубіжних наукових теорій у контексті проблеми формування активної громадянської позиції в освітньому середовищі навчального закладу. Автор розглядає зарубіжні моделі формування активної громадянської позиції школярів в освітніх закладах, зазначає, що в даний час загальновизнаною є необхідність громадянського виховання молоді, розробки єдиної державної політики в галузі громадянської освіти, громадянської ідеології, яка б консолідувала українське суспільство на основі громадянських цінностей.
Ключові слова: *громадянське суспільство, громадянськість, громадянська освіта, громадянське виховання, активна громадянська позиція, громадянські цінності, школярі, освітній заклад.*

Сучасні кризові політичні, економічні та соціальні явища в українському суспільстві вимагають шукати шляхи перетворення України на конкурентоспроможну державу в Європі та світі. Особливо важливим для нас є вивчення досвіду державотворення, побудови системи національних інтересів, безпеки життя, технічного розвитку, якості життя та соціальних стандартів країн Європи та світу.

Для подолання байдужості, жорстокості та насильства, споживацтва та бездуховності необхідно звернутися до вічних цінностей, які завжди були притаманні українцям, зокрема любові до рідної землі, мови, патріотизму, поваги до інших, толерантності, справедливості, гідності, відповідальності та працелюбства. Оскільки саме ці споконвічні цінності дозволять об'єднати громадян нашого суспільства в боротьбі із соціальними, економічними, екологічними та, звісно, політичними проблемами для консолідації суспільства в спільноту активних громадян, які знають свої права та обов'язки, вміють їх захищати, поважаючи верховенство закону та права.

Проблема системи громадянських цінностей, громадянськості, активної громадянської позиції розкрита в низці досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, таких як: І. Бех, Л. Божович, С. Бок, Б. Боуден, Х. Булл, Л. Девіес, О. Дем'янчук, Д. Ікеда, М. Євтух, М. Едвардс, Р. Крабтрі, В. Кузь, К. Лім, О. Любар, М. МакКензі, Р. Манк, О. Пометун, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, К. Чорна, М. Чепіль, Х. Шаттл, Я. Шольте, Л. Шульц та ін.

Мета статті полягає у визначенні основних ідей формування активної громадянської позиції особистості в зарубіжних освітніх моделях.

Громадянське суспільство – це об'єднання людей, які мають спільні цінності й уявлення про спосіб й стиль життя. Громадянству передує поняття «активний», яке виражає стурбованість, відповідальність, участь кожного члена суспільства в житті суспільства як соціального агента, «двигуна», ініціатора дій та нових ідей, який висловлює думки, приймає рішення в соціальних заходах [1; 2; 3].

Наприкінці XX століття багато розвинених країн світу почали відчувати загрозу демократії через імміграцію, байдужість та апатію молодого покоління, відсутність соціальної та громадянської активності. Для того щоб подолати вищезазначені проблеми, уряди країн Європи та світу (Великобританія, Данія, Німеччина, Франція, США, Канада, Австралія, Нова Зеландія) вирішили ввести ідею «громадянських цінностей» в освітні заклади [4], яка б позиціонувала школярів як активних громадян країни, а вчителі допомагали б учнями навчитися ініціювати власні дії [5], стати відповідальними громадянами на місцевих, національних та світових рівнях. Тому, незважаючи на постійні дискусії щодо трактування поняття «громадянськість», у державних документах та навчальних планах «громадянськість» з'являється у вигляді трьох взаємопов'язаних ідей: інформованість громадянина щодо демократичних й політичних аспектів суспільства; власне призначення в суспільстві, усвідомлення свого місця в цьому суспільстві та повагу до інших; активна громадянська позиція, тобто реалізація отриманих знань на практиці та вміння поводити себе «цивілізовано», відчувати місцеву культуру та ідентичність, соціальну справедливість, спиратися на усталені локальні – соціальні, професійні та релігійні – контакти [6].

Розглянемо деякі зарубіжні моделі формування громадянських цінностей у контексті проблематики дослідження.

Педагогічний конструктивізм, запропонований Ж. Піаже, представляє освітню модель, ключова ідея якого полягає у вивченні за допомогою практики, тобто освітній процес розглядається як процес адаптації молодої людини та створення педагогічних умов для активного засвоєння школярами нового досвіду та конструювання власного розуміння держави, громадянства, громадянських цінностей [7; 8]. В основі конструктивістської парадигми, яка була запропонована в якості відповідної практики для навчання громадянству, покладено декілька керівних принципів: принцип самостійності (учні самостійно усвідомлюють поняття держави, громадянства, громадянських цінностей у взаємодії з іншими людьми та з їх оточенням; принцип інтеграції (взаємозв'язку освітнього процесу з життям, соціально-емоційними зв'язками, а не вивчення окремих фактів чи явищ); принцип наступності та системності (становлення взаємозв'язку освітнього процесу з життям, соціально-емоційними зв'язками залежить від попередніх знань); принцип гуманізації освітнього процесу та демократизму.

Модель педагогічного конструктивізму Ж. Піаже ґрунтується на його поглядах щодо психологічного розвитку дитини, яка навчається через пізнання, необхідність взаємодії із середовищем, тому така модель зосереджена переважно на окремому учневі і не враховує соціальні та культурні аспекти, пов'язані з ним [7; 8].

Сьогодні на міжнародному рівні освіти з питань громадянських цінностей існує загальне переконання, що найкраща практика в освіті громадянства носить у цілому конструктивістський характер і повинна залучати учнів до змістовної діяльності, покликаної допомогти їм розуміти і розвивати громадянські ідеї і практики, іншими словами, освітні заклади, які діють демократично на основі активної участі школярів, створюють мікроклімат відкритості для обговорення в класі, залучають учнів до участі в шкільному житті, – є ефективними в процесі формування громадянських цінностей та активної громадянської позиції дітей [9; 10].

Модель соціального конструктивізму, описана радянським вченим Л. Виготським, стала популярною в країнах Західної Європи та знайшла своє відображення в спробах вирішити вищезгадану проблему, оскільки освітній процес повинен відбуватися через взаємодію учня з його оточенням, взаємодію з людьми в цьому оточенні, й соціальним й культурним походженням дитини [11]. Школярі, особливо старших класів, повинні відчувати демократію у своєму повсякденному житті, орієнтуватися в емоційних й соціальних зв'язках, взаємодіях зі своїми однолітками, що дозволить дітям критично усвідомлювати, консолідувати свої попередні знання, отримані в результаті взаємодії поза класом.

Модель трансформаційного навчання Дж. Мезірова передбачає не просто набуття знань, а нову інтерпретацію попереднього досвіду, що, у свою чергу, слугує орієнтиром для майбутніх дій й відкриває можливості для входження старшокласника в громадянське життя в новій якості. Дана модель вимагає «трансформації» освітніх програм, в яких основна увага приділяється розвитку особистості, включає спільне дослідження, двосторонність процесу навчання і, як результат, – критичний аналіз політичних, економічних й соціальних проблем суспільства для їх подальшого вирішення. Теорія трансформаційного навчання була спочатку розроблена Джеком Мезіровим [12] у контексті освіти для дорослих, коли науковець досліджував перепідготовку жінок, які поверталися на роботу із соціальної відпустки. Трансформаційне навчання пов'язане з усебічним розвитком особистості на емоційному та когнітивному рівнях, включаючи почуття, переконання, відносини, звички, цінності та дії [13; 14]. Якщо людина починає критично усвідомлювати свої дії та уподобання, вона відкриває для себе нові альтернативи, а отже – змінює погляд на явища та речі навколо неї, на суспільство загалом.

У зарубіжній науковій літературі зустрічаємо 8-сходову модель громадянської участі Р. Харта [15], яка є соціально-залежною моделлю та забезпечує міцну основу для пропаганди й активної участі школярів у громадянському житті суспільства. Активна участь громадян у суспільних процесах може відбуватися такими

кроками: від спільного прийняття рішень; або ініціативи й управління з боку дорослих, але інтерпретації молоддю; або прийняття рішень дорослими за умови участі молоді як рівноправних партнерів; консультації молоді; виконання молоді конкретних ролей або завдань у рамках проекту; до формальної участі молодих людей із метою представлення цієї категорії населення як такої тощо. 8-сходова модель участі Р. Харта являє собою ієрархічну модель можливостей формування громадянських цінностей, активної громадянської позиції дітей, визначаючи різну ступінь автономії школярів – від звичайної маніпуляції до участі у спільних рішеннях з дорослими. Р. Харт наполягав на участі школярів в органах місцевого самоврядування для формування в дітей прихильності до своєї місцевої громади.

Соціально-залежна модель громадянства Т. Кокберна підкреслює зв'язок між громадянами в суспільстві за допомогою прав й обов'язків. Т. Кокберн підтримує практику громадянства, в якій діти та дорослі співпрацюють, а діти позиціонуються як соціальні суб'єкти, їх внесок у розвиток суспільства оцінюється іншими. Тому виникає необхідність створення середовища для школярів в освітніх закладах та розробку громадського простору для молоді для реалізації даної моделі, інакше, на думку Т. Кокберна, соціальні відносини можуть породжувати залежних й девальвованих дітей [16, с.112].

Більш пізньої моделлю формування громадянських цінностей та активної громадянської позиції дітей та молоді є модель Г. Лансдауна, описана в праці «Країни, які розвивають можливості дитини» [17]. Ця модель виступає за участь дітей у створенні суспільних змін і розвитку незалежності, але автор визнає, що можливості цієї моделі варіюються в залежності від досвіду, здібностей й соціокультурного середовища дитини. Вчителі та громадські діячі повинні сприяти участі школярів у суспільних процесах відповідно до їх здібностей, успішності, вікових та індивідуальних особливостей.

Модель формування громадянських цінностей Я. Кульніч пропонує розглядати школярів як політичних суб'єктів, які включені в політичну культуру суспільства. Дослідник наводить приклади з життя безпритульних дітей у Бразилії, які згуртувалися разом, намагаючись захиститися, як варіант національної політики для вирішення проблем дітей. Я. Кульніч розробляла ефективні форми й методи активної участі школярів у суспільному житті країни [18].

Аналізуючи вищезгадані моделі формування громадянських цінностей, які позиціонують дітей як соціальних агентів і активно підтримують участь дітей у житті суспільства в будь-якому віці, розуміємо, що вони першочергово були створені для дорослих. І домінування дорослих моделей формування громадянських цінностей та активної громадянської позиції в контексті громадянської освіти та виховання схиляє ці моделі до патерналізму, тобто поведінки держави та її інститутів у відношенні до громадян, суспільства як «батько» до «дітей» в патріархальній родині. І, як наслідок, створення обмеженого доступу дітей до ресурсів та їх економічна залежність від дорослих впливають на їх здатність говорити самих за себе.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у вказаному напрямі. Зарубіжні моделі формування громадянських цінностей та активної громадянської позиції школярів освітніх закладів, незважаючи на дискусійні моменти, створили можливості в освітньому середовищі школи формувати знання, уміння та навички, які допомагають школярам не тільки бути обізнаними, свідомими й відповідальними громадянами, які знають про свої обов'язки й права, виконують ефективну роль у суспільстві на місцевому, національному та міжнародному рівнях, але й сприяти духовному, моральному, соціальному й культурному розвитку кожного випускника освітнього закладу, який згодом вплине на суспільне життя школи, кварталу, спільноти й світу загалом.

Використана література:

1. Delanty G. Theorizing citizenship in a global age. In W. Hudson, & S. Slaughter. (Eds.). Globalization and Citizenship (pp. 15-29). New York : Routledge, 2007.
2. Delanty G. Communitarianism and citizenship. In E. F. Isin & B. Turner (Eds.), Handbook of citizenship studies (pp. 161-174). London : Sage Publications Ltd., 2002.
3. Isin E., & Turner B. Citizenship studies: An introduction. In E. Isin & B. Turner (Eds.), Handbook of citizenship studies (pp. 1-10). London : Sage, 2002.
4. Hahn S. Building the foundation for global citizenship: A pilot project. The Modern Language Journal, 1983, 67(2), 152-158. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/328290.
5. Arendt H. The human condition (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press, 1958/1998.
6. Williams J. Introduction. In N. Dower & J. Williams (Eds.), Global citizenship: A critical introduction (pp. 1-8). New York : Routledge, 2002.
7. Piaget J. The origins of intelligence in children. New York : International University Press, 1952.
8. Piaget J. Play, dreams and imitation in childhood. London : Routledge, 1962.
9. Frye M., Lee A. (Eds.) Character education informational handbook and guide, 2002. Retrieved from http://www.ncpublicschools.org/charactereducation/handbook/pdf/content.pdf.
10. Saballa M., & Smith, K. Working with children to create policy: The case of the Australian Capital Territory's Children's Plan. In G. MacNaughton, P. Hughes & K. Smith (Eds.), Young children as active citizens (pp. 62-76). Newcastle : Cambridge Scholars Publishing, 2008.
11. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
12. Kitchenham A. The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. Journal of Transformative Education, 2008. pp. 104–123.
13. Biesta G. Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education [Electronic Version]. Teachers College Record, 2007, 109, 740-769. Retrieved March 29, 2009, from http://www.tcrecord.org.

14. Biesta G. How to exist politically and learn from it: Hannah Arendt and the problem of democratic education [Electronic Version]. Teachers College Record, 2010, 112 9-10. Retrieved August 28, 2009, from http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=15744.
15. Hart R. Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. London : Earthscan Publications, 1997.
16. Cockburn T. Children and citizenship in Britain: A case for a socially interdependent model of citizenship. Childhood. 1998. 5(1). 99–117.
17. Lansdown G. (). Innocenti insight: The evolving capacities of the child. Florence : UNICEF Innocenti Research Centre. 2005.
18. Kulnych J. No playing the public sphere: Democratic theory and the exclusion of children. Social theory and practice. 2001. 27(2). 231–265.

References:

1. Delanty G. Theorizing citizenship in a global age. In W. Hudson, & S. Slaughter. (Eds.). Globalization and Citizenship (pp. 15-29). New York: Routledge, 2007.
2. Delanty G. Communitarianism and citizenship. In E. F. Isin & B. Turner (Eds.), Handbook of citizenship studies (pp. 161-174). London: Sage Publications Ltd., 2002.
3. Isin E., & Turner B. Citizenship studies: An introduction. In E. Isin & B. Turner (Eds.), Handbook of citizenship studies (pp. 1-10). London: Sage, 2002.
4. Hahn S. Building the foundation for global citizenship: A pilot project. The Modern Language Journal, 1983, 67(2), 152-158. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/328290.
5. Arendt H. The human condition (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press, 1958/1998.
6. Williams J. Introduction. In N. Dower & J. Williams (Eds.), Global citizenship: A critical introduction (pp. 1-8). New York: Routledge, 2002.
7. Piaget J. The origins of intelligence in children. New York: International University Press, 1952.
8. Piaget J. Play, dreams and imitation in childhood. London: Routledge, 1962.
9. Frye M., Lee A. (Eds.) Character education informational handbook and guide, 2002. Retrieved from http://www.ncpublicschools.org/charactereducation/handbook/pdf/content.pdf.
10. Saballa M., & Smith, K. Working with children to create policy: The case of the Australian Capital Territory's Children's Plan. In G. MacNaughton, P. Hughes & K. Smith (Eds.), Young children as active citizens (pp. 62-76). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2008.
11. Vygotskiy L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]. – M.: Izd-vo Smysl; Izd-vo Eksmo. 2005. – 1136 s.
12. Kitchenham A. The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. Journal of Transformative Education, 2008; pp. 104–123.
13. Biesta G. Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education [Electronic Version]. Teachers College Record, 2007, 109, 740-769. Retrieved March 29, 2009, from http://www.tcrecord.org.
14. Biesta G. How to exist politically and learn from it: Hannah Arendt and the problem of democratic education [Electronic Version]. Teachers College Record, 2010, 112 9-10. Retrieved August 28, 2009, from http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=15744.
15. Hart R. Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. London: Earthscan Publications, 1997.
16. Cockburn T. Children and citizenship in Britain: A case for a socially interdependent model of citizenship. Childhood, 1998, 5(1), 99-117.
17. Lansdown G. (). Innocenti insight: The evolving capacities of the child. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre. 2005.
18. Kulnych J. No playing the public sphere: Democratic theory and the exclusion of children. Social theory and practice, 2001, 27(2), 231-265.

Власенко О. Н. Зарубежные модели формирование активной гражданской позиции школьника в образовательном учреждении

В статье рассмотрены современные подходы к определению понятия "активная гражданская позиція", "гражданское общество", "гражданские ценности", "активный гражданин"; выделены основные признаки активного гражданства в зарубежных концепциях. Автор исследует теоретические взгляды зарубежных ученых по проблеме гражданственности, системы гражданских ценностей в научной литературе, определяет характерные особенности различных зарубежных научных теорий в контексте проблемы формирования активной гражданской позиции в образовательной среде учебного заведения. Автор рассматривает зарубежные модели формирования активной гражданской позиции школьников в образовательных учреждениях, отмечает, что в настоящее время общепризнана необходимость гражданского воспитания молодежи, разработка единой государственной политики в области гражданского образования, гражданской идеологии, которые могли бы консолидировать украинское общество на основе гражданских ценностей.

Ключевые слова: *гражданское общество, гражданственность, гражданское образование, гражданское воспитание, активная гражданская позиция, гражданские ценности, школьники, образовательное учреждение.*

Vlasenko O. M. Foreign models of active civil attitude formation of students at schools

The article deals with modern approaches to the definition of «active citizenship", "civil society", "citizenship values", "active citizen"; the main features of active citizenship in foreign concepts are highlighted. The author investigates the theoretical views of foreign scientists on the issue of citizenship, the system of citizenship values in the scientific literature, defines characteristic features of various foreign scientific theories in the context of the problem of forming an active civic position in the educational environment of an educational institution. The author examines foreign models of formation of an active citizenship attitude of pupils in educational institutions, notes that at present, the need for citizenship education of young people, the development of a unified state policy in the field of citizenship education, and a citizenship ideology that could consolidate Ukrainian society on the basis of citizenship values is universally accepted.

Key words: *civil society, citizenship, citizenship education, citizenship education, active citizenship position, citizenship values, students, educational institutions.*

УДК 372.881.111.1

Власюк О. А.

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті представлена роль професії вчителя іноземних мов, яка стикається зі збільшенням числа учнів і нестачею кваліфікованих викладачів, коли швидко змінюється учнівський контингент; загальнонаціональна освітня реформа і розробка національних стандартів викладання іноземної мови висувають ряд нових вимог до вчителів. Сучасні закони представляють профіль компетентності сучасного вчителя мови XXI століття в Європі, приділяючи особливу увагу його загальним потребам початкового і неперервного навчання, які відповідають за формування творчого простору для вивчення іноземних мов і "оновленого" портрета сучасного лінгвістичного педагога. У сучасних умовах відкритого доступу до майже будь-якої інформації професійність знань учителя вже визначається не тільки змістом цих знань, а й здатністю передавати їх таким шляхом, який сприяє взаємодії, обговоренню, діалогу, аргументації. Із цього випливає, що поряд зі знаннями наукових фактів вчителю необхідне знання інтерактивних технологій їх опрацювання.

Ключові слова: *вчитель іноземної мови, освіта, усвідомленість, професійні знання, моделювання, цикл навчальної діяльності, методи навчання, якість професійної підготовки.*

Питання про навички в галузі іноземних мов залишається відкритим, оскільки профіль викладача і професійні стандарти, які визначають роботу викладача в останні роки, перебувають в центрі європейських освітніх обговорень. Зміни розробок деяких первинних моделей навчання, адаптація до поточних вимог, усвідомлення ролі вчителя в якості координатора і активного виконавця освітнього процесу, визначення найкращих засобів для облегшення доступу до професії, створення набору навичок, які повинні належним чином відповідати критеріям якості освіти, підвищують концептуальну узгодженість між початковим і неробочим навчанням і, нарешті, не менш важливим є створення умов справедливої роботи (фінансово і не тільки).

Наразі професія вчителя іноземних мов стикається зі збільшенням числа учнів і нестачею кваліфікованих викладачів. Водночас швидко змінюється учнівський контингент, загальнонаціональна освітня реформа і розробка національних стандартів викладання іноземної мови висувають ряд нових вимог до вчителів. Х. Кьортан і К. Песола припускають, що вчителя іноземних мов сьогодні "вимагають поєднання компетенцій і досвіду, які можуть бути необхідними в підготовці вчителів мови" і що сильний професійний розвиток має вирішальне значення [3].

Метою статті є представити вчителів іноземної мови як осіб, які є "постачальниками навчання" і осіб, які приймають рішення, беручи участь у підготовці майбутніх викладачів, повинні зосередити свої дії на фундаментальній меті створення рефлексивних і автономних лінгвістичних педагогів, здатних і бажаючих діяти в якості агентів міжкультурної комунікації. У зв'язку із цим ми нагадуємо, що в нас вже є кілька ключових інструментів, таких як Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (Common European Framework of Reference(CEFR)) [2], де розроблені сучасні та інноваційні навчальні програми: звикання до CEFR, використання ІКТ (інформаційні та комп'ютерні технології) означає використання інших іноземних мов, на яких говорять учні і т. д.

Для визначення цілей професійної підготовки вчителя іноземних мов у світлі головних компонентів загальнорекомендованої моделі навчання слід враховувати специфіку і діапазон вирішення навчальних задач: формування загальних компетенцій учнів, комунікативної компетенції вдосконалення володіння видами мовленнєвої діяльності в конкретній сфері спілкування, збагачення або диверсифікації стратегій чи вдосконалення завдання. Найважливішим завданням професійної підготовки студентів у вищому мовному навчальному закладі є формування необхідного і достатнього рівня професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови.

Під професійною компетенцією ми розуміємо сукупність теоретичних знань із педагогіки, психології, методики викладання іноземних мов, прикладної лінгвістики та вмінь їх практичного використання в роботі в загальноосвітньому навчальному закладі. Поняття "знання" як компонент професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов можна розглядати з точки зору його змісту та засобів його передачі. Змістом професійних знань є понятійно-фактична складова частина навчального матеріалу, яка включає взаємопов'язані факти, закономірності, теорії, узагальнення, терміни [9].

У сучасних умовах відкритого доступу до майже будь-якої інформації професійність знань учителя вже визначається не тільки змістом цих знань, а й здатністю передавати їх таким шляхом, який сприяє взаємодії, обговоренню, діалогу, аргументації. Із цього випливає, що поряд зі знаннями наукових фактів вчителю необхідне знання інтерактивних технологій їх опрацювання.

Саме тому базова підготовка вчителя розглядається, наприклад, у концепції Оксфордського університету (керівник групи Д. Макінтур) як "практичне теоретизування", що акцентує увагу на вирішенні фундаментальної проблеми взаємозв'язку теорії та практики в підготовці вчителя. За Оксфордською концепцією,

професійна підготовка майбутніх учителів має бути пов'язана з критичним вивченням, удосконаленням та експериментальним використанням ідей, що надходять із різних джерел, включаючи, з одного боку, знання та вміння досвідчених учителів, зразки педагогічної праці, з другого – різноманітну теоретичну та науково-дослідну літературу, тобто теоретизування про практику [8].

Слід зауважити, що процес засвоєння професійних знань тісно пов'язаний із розвитком професійного мислення, завдяки якому студенти здатні виділяти істотні ознаки педагогічних фактів, явищ, ситуацій, аргументувати їх, прогнозувати результат, приймати власне рішення [5]. Відповідно до ієрархії мисленнєвих дій можна виділити п'ять рівнів сформованості в студентів професійних знань:

– розуміння: студенти можуть визначити та інтерпретувати сутність базових фахових понять на основі їх категоріального аналізу;

– застосування: студенти використовують знання сутності базових фахових понять у стандартних ситуаціях під керівництвом викладача;

– аналіз: студенти співставляють основні категорії, визначають взаємозв'язок між ними, використовують набуті знання в нестандартних ситуаціях;

– синтез: студенти встановлюють логіко-структурну залежність між основними педагогічними поняттями, розробляють опорні схеми окремих питань, виступають із доповідями, повідомленнями;

– оцінка: студенти оцінюють значення того чи іншого матеріалу в цілісній системі професійних знань, ґрунтуючись на чітких критеріях оцінки [9].

Тому головною властивістю професійних знань є усвідомлення вмотивованість вибору способу виконання педагогічної дії.

Уміння в системі професійної підготовки вчителя іноземних мов – це здатність незалежно виконувати педагогічні дії на основі оволодіння засобами та прийомами та застосування засвоєних знань на практиці [9].

Моделювання змісту й структури вчительської діяльності уможливило виокремлення восьми видів умінь, на розвиток яких слід спрямувати процес професійної підготовки: 1) проектувальні (вміння спроектувати, спланувати будь-який вид роботи); 2) адаптаційні (вміння застосовувати свій план у конкретних навчальних умовах); 3) організаційні (вміння організовувати будь-який вид роботи); 4) мотиваційні (вміння мотивувати учнів до навчальної діяльності); 5) комунікативні (вміння спілкуватися на уроці і поза ним); 6) уміння контролю і самоконтролю; 7) пізнавальні (вміння вести дослідницьку діяльність); 8) допоміжні (вміння співати, малювати, грати на музичному інструменті тощо) [7].

Сучасний підхід, який запроваджується Радою Європи, базується на комунікативних потребах учнів та використанні засобів і методів, які допоможуть учням задовольняти ці потреби і які відповідають їх характеристикам як учнів. Проте перспективним вважається представлення різних напрямів, що сприятиме глибинному розумінню комплексної різноманітності сфери мовної освіти. Тому актуальними проблемами професійної підготовки вчителя ІМ є аналіз цілей, змісту, основних прийомів і засобів навчання в різних методах навчання іноземних мов, визначення доцільності використання того чи іншого прийому / методу в конкретному педагогічному контексті, пошук і адаптація новітніх технологій навчання, а також розробка власного професійного стилю викладання ІМ. Для цього студентів слід залучати до активної участі в аудиторних та позааудиторних методичних лекціях, семінарах, професійних майстернях, колоквіумах, конференціях з означеного кола питань, що зробить можливою мобілізацію творчого потенціалу майбутнього фахівця, його особистісної і професійної реалізації та самореалізації в освітньому процесі.

Розширення і оновлення методів навчання викладацьких кадрів є постійним процесом Європейської системи освіти. Ініціативи в галузі базової і неперервного навчання, спрямовані на поточні теми, такі як процес вивчення іноземної мови або міжкультурного виміру, все більш широко поширені, однаково сприяють підвищенню академічної свободи інститутів і університетів, які пропонують такі програми. Навіть якщо міністерство освіти продовжує використовувати керівні принципи щодо змісту модулів навчання, інститутами, відповідальними за підготовку викладацького складу, є ті, які встановлюють графік курсів, співвідношення між теоретичною частиною і практичної, ступінь інтеграції результатів останніх досліджень або важливість, що надається деяким пов'язаним академічним предметів, таким як лінгвістика, психологія, педагогіка і цивілізація.

Такі навички, засновані на особистому досвіді, не можуть бути розроблені в інших ситуаціях, крім автентичних, тому ми вважаємо за необхідне включення в навчальну програму навчання викладачів іноземних мов курсів, орієнтованих на різні види педагогічних практик, але також які використовують методи роботи, які стимулюють вираження особистих і соціальних навичок, таких як автономія або робота в команді. Пропоновані навчальні програми повинні бути націлені на не інтегруючий контент із трьома вимірами: знання цільової мови та культури (когнітивний вимір), поведінка в порівнянні до цільової культури (афективний вимір) і вміння спілкуватися (прагматичний / розмовний).

Ключовим аспектом реформування навчальних програм залишається освіта майбутніх учителів іноземної мови, здатних забезпечити викладання на базі навичок, а також справжніх експертів із багатомовності, приймаючи до уваги усвідомлення притаманної множинності кожної культури та визначальну синергію процесу вивчення іноземної мови [1]. Тому нові навчальні маршрути, доступні для студентів, мають бути спрямовані на три основні аспекти:

– лінгвістичні навички, B2-C1 рівня CEFR для вчителів початкової та дошкільної освіти, C1-C2 для середньої освіти відповідно. Курси, підпорядковані цій меті, будуть задумані за принципом прямого вивчення реальності, що підкреслюють не тільки функціональні мовні навички, але також і розвиток міжкультурних навичок та заохочення незалежного навчання протягом усього життя;

– педагогічні та методичні навички з посиланням на досить "традиційні" сфери (наприклад, розуміння процесу раннього вивчення іноземної мови, аспекти планування навчання, потреби учнів тощо), а також на нові багатомовні та міжкультурні тенденції в цій галузі;

– навички мета-педагогіки та рефлексивна практика з точки зору створення спроможності критичного аналізу та вибіркового використання в залежності від встановлених цілей різних інструментів і методів, доступних для вчителя іноземної мови.

Рис. 1. Освіта іноземної мови в інституційному контексті

Таким чином, вчителям рекомендується постійно спостерігати та самостійно оцінювати свою власну практику, не бажаючи підвищити ефективність та привабливість навчального процесу. Фінський професор Вілло Кохонен [4] запропонував у 2001 році цілісну основу для навчання іноземної мови, підкресливши роль рефлексивного досвідного навчання в процесі:

Висновки. Усі ініціативи в цьому відношенні, безсумнівно, повинні відповідати очікуванням сучасного суспільства та конкретної динаміки галузі іноземних мов, предмет якого сприяє забезпеченню професійного успіху, набуває додаткової вартості в контексті нинішніх прагнень побудувати відкритий європейський простір, інтерактивний і багатомовний. Отже, навчання вчителів сучасних мов також набуває іншої траєкторії, ніж традиційна, спрямована на передачу знань, стає набагато більш гнучкою та складною структурою, здатною забезпечити майбутніх учителів такими навичками та емоційними навичками, без яких процес викладання та вивчення іноземної мови не може мати реальних шансів на успіх. Це твердження є ще більш доцільним для студентів у вікових групах, що характеризуються необхідністю захисту, мотивації та співпереживання.

Використана література:

1. Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. et al., Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education (2010). Document prepared for the Policy Forum 'The right of learners to quality and equity in education. The role of linguistic and intercultural competences'. Geneva, Switzerland.
2. Cadrul european comun de referinUă pentru limbi: învăUare, predare, evaluare (2003). (trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu). Strasbourg : Diviziunea Politici lingvistice.
3. Curtain, H., & Pesola, C. (1994). Languages and children: Making the match. White Plains, NY : Longman, 241.
4. Kohonen, V. (2001). Towards experiential foreign language education. In Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J., Experiential learning in foreign language education. London: Pearson Education, 8–60.
5. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. – Житомир : Житомир. пед. ун-т, 2003. – 232 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка. – 2-е изд., испр. и доп. / Е. И. Пассов и др. – Москва : Флинта : Наука, 2001. – 240 с.
8. Пуховська Л. П. Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах західної Європи / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Видавництво "Віпол", 2000. – С. 565–589.
9. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навчальний посібник: у 2 ч. – Ч. 1: / за заг. ред. доктора педагогічних наук О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – 266 с.

References:

1. Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. et al., Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education (2010). Document prepared for the Policy Forum 'The right of learners to quality and equity in education– The role of linguistic and intercultural competences'. Geneva, Switzerland.
2. Cadrul european comun de referinUă pentru limbi: învăUare, predare, evaluare (2003). (trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu). Strasbourg: Diviziunea Politici lingvistice.
3. Curtain, H., & Pesola, C. (1994). Languages and children: Making the match. White Plains, NY: Longman, 241.
4. Kohonen, V. (2001). Towards experiential foreign language education. In Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J., Experiential learning in foreign language education. London: Pearson Education, 8-60.
5. Vitvitskaya S. S. Fundamentals of Higher Education Pedagogy: Methodological Manual for Master's Students. – Zhytomyr: Zhytomyr. ped Univ., 2003. – 232 p.
6. Common European Framework of Reference: Study, Teaching, Evaluation / Scientific editor of the publication Dr. Ped. Sciences, prof. S. Yu. Nikolaev – Kyiv : Lentiv, 2003. – 273 p.
7. Passov E. I. etc. Mastery and personality of the teacher: On the example of teaching a foreign language. – 2nd ed., Corrected. And add – Moskva : Flint: Science, 2001. – 240 p.
8. Pukhovska L. P. Contemporary research in the field of pedagogical education in Western European countries / Continuing vocational education: problems, searches, perspectives: Monograph / Ed. IA Zyazun. – Kyiv : Publishing house "Vipol", 2000. – P. 565-589.
9. Technologies of vocational and pedagogical preparation of future teachers : Textbook: in 2 hours – Part 1: / By co. Ed. doctor of pedagogical sciences O. A. Dubaseniuk – Zhytomyr : Zhytomyr. state ped Unt., 2001. – 266 pp.

Власюк А. А. Сущность профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в современных условиях

В статье представлена роль профессии учителя иностранных языков, которая сталкивается с увеличением числа учащихся и нехваткой квалифицированных преподавателей, когда быстро меняется ученический контингент, общенациональная образовательная реформа и разработка национальных стандартов преподавания иностранного языка выдвигают ряд новых требований к учителям. Современные законы представляют профиль компетентности современного учителя языка XXI века в Европе, уделяя особое внимание его общим потребностям начального и непрерывного обучения, которые отвечают за формирование творческого пространства для изучения иностранных языков и "обновленного" портрета современного лингвистического педагога. В современных условиях открытого доступа к почти любой информации профессионализм знаний учителя уже определяется не только содержанием этих знаний, но и способностью передавать их таким путем, который способствует взаимодействию, обсуждению, диалога, аргументации. Из этого следует, что наряду со знаниями научных фактов учителю необходимо знание интерактивных технологий их обработки.

Ключевые слова: *учитель иностранного языка, образование, осознанность, профессиональные знания, моделирование, цикл учебной деятельности, методы обучения, качество профессиональной подготовки.*

Vlasiuk O. A. The essence of professional training of future foreign language teachers in the 21st century

The article presents the role of the foreign language teacher profession, which is faced with the increase in the number of students and the shortage of qualified teachers, when the student contingent is rapidly changing, the national educational reform and the development of national standards for teaching foreign languages put forward a number of new requirements for teachers. Modern laws represent the competence profile of a modern language teacher of the 21st century in Europe, focusing on his general needs for primary and continuing education, which are responsible for the formation of a creative space for studying foreign languages and the "renewed" portrait of a modern linguistic teacher. In the current conditions of open access to almost any information, the professionalism of the teacher's knowledge is already determined not only by the content of this knowledge, but also by the ability to transmit them in a way that facilitates interaction, discussion, dialogue, and argumentation. From this it follows that, along with knowledge of scientific facts, the teacher needs to know the interactive technologies for their processing.

Key words: *teacher of a foreign language, education, awareness, professional knowledge, modeling, cycle of educational activity, teaching methods, quality of vocational training.*

УДК 378.14

Гаврилюк Н. М.

ОРГАНІЗАЦІЙНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

У статті розглядаються деякі аспекти організаційної складової частини системи вищої освіти США. Йдеться про державні або приватні університети, коледжі вільних мистецтв, громадські або некомерційні коледжі. Наводяться дані статистики стосовно рейтингу університетів усього світу. Коледжі та університети в США розглянуто з точки зору цілей: деякі з них можуть зробити акцент на професійну, ділову, інженерну чи технічну, навчальні плани або на навчальні плани гуманітарних наук. Описано ступені, які отримують випускники вищих навчальних закладів США (асоційований ступінь, ступінь бакалавра гуманітарних наук і бакалавра природничих наук, ступінь магістра, докторський ступінь). Виокремлені деякі типи установ, які забезпечують отримання дипломів у США. Описані критерії, за якими оцінюють університети та коледжі акредитаційні відомства. Наведено класифікацію університетів залежно від переважання ступенів, що надаються.

Ключові слова: *вища освіта в США, післяшкільна освіта, спеціалізована освіта, коледжі та університети в США, акредитаційна організація, дипломи США, асоційований ступінь, ступінь бакалавра, ступінь магістра, докторський ступінь.*

Потужна науково-дослідна база та достатнє фінансування зробили елітні коледжі та університети Америки найпрестижнішими у світі [1]. Що ж робить їх особливо привабливими для міжнародних студентів, професорів та дослідників у пошуках академічної досконалості?

Питання американської вищої освіти перебуває в центрі уваги як зарубіжних учених (Г. Бартон, Г. Бредлі, Х. Гарднер, Х. Гоман, Д. Гопкінс, П. Джарвіс, М. Еліот, Дж. Крейс, К. Мінні, П. Петерсон, К. Річмонд, М. Спілбек, С. Френе, П. Хадсон, П. Хьорст), так і українських науковців (Л. Віннікова, О. Пономарьова, С. Романова, С. Синенко). Дослідники одностайні у висновку, що в нових соціально-економічних умовах зарубіжна вища школа, за умов напрацювання позитивного досвіду, нині перманентно вдосконалюється. Тому повсякчасно виникає проблема узагальнення та підсумовування тих процесів, що відбувається у світовій вищий освіті, зокрема американській.

Мета статті полягає у висвітленні окремих аспектів організаційної складової системи вищої освіти США.

Вища освіта в США є факультативним заключним етапом офіційної освіти після закінчення середньої освіти. Вищу освіту, що також називається післяшкільною освітою або спеціалізованою освітою, найчастіше можна отримати в одній із 4726 установ (3 026 – 4-річних та 1700 – 2-річних), що мають IV ступінь. У 2014–2015 років загальна кількість зменшилася до 4,627 установ [3; 6]. Йдеться про державні або приватні університети, коледжі вільних мистецтв, громадські або некомерційні коледжі. Університет, як правило, пропонує повний бакалаврський курс навчання, який дає ступінь бакалавра, а також програми, що ведуть до вищих ступенів.

За даними статистики, стосовно рейтингу університетів всього світу США займають перше місце. Країна може похвалитися сім'ю з десяти місць, більшою половиною (27) з 50 найкращих місць для навчання та загалом 72 установами з 200 найкращих. США має більш ніж удвічі більшу кількість університетів, представлених у топ-200 як найближчий суперник, Великобританії, яка, у свою чергу, нараховує 29 установ.

За словами Філіпа Альтбаха, директора Центру міжнародної вищої освіти Бостонського коледжу, США досягають високого рейтингу завдяки розумінню важливості існування дослідницького університету; дослідницькі інститути нагороджують академічний персонал за продуктивність і мають інфраструктуру для підтримки своїх учених.

США займає п'ять найкращих місць у глобальних рейтингах. Гарвардський університет є першим, а потім йдуть Каліфорнійський технологічний інститут, Массачусетський технологічний інститут, Стенфордський університет і Принстонський університет.

Як одна нація може переважно володіти глобальною вищою освітою? Американська академічна заробітна плата в США є високою за світовими стандартами, і космополітична атмосфера в провідних університетах допомагає переманити найкращих і найяскравіших зі всього світу.

За незалежними даними від Thomson Reuters, США витрачає вдвічі більше коштів на вищу освіту, ніж їх конкуренти. Як частку валового внутрішнього продукту вона витрачає 3,1 % в порівнянні з 1,5 %, зареєстрованих країн Організації економічного співробітництва та розвитку. Організація об'єднує 34 найбільш економічно розвинених країн світу – більшість держав Європейського Союзу, США, Австралію, Швейцарію, Норвегію, Південну Корею, Японію та інші.

У 2010 році в США навчалось 21 мільйона студентів у вищих навчальних закладах, що становить приблизно 5,7 % від загальної кількості населення [7]. Понад 13 мільйонів цих студентів були зараховані на стаціонар, що говорить про надзвичайну важливість одержання вищої освіти в країні.

Американське Міністерство Освіти здійснило опитування 15 000 учнів середніх шкіл у 2002 році і через 10 років знову, у 2012 році, коли учням стало 27 років, і виявило, що 84 % 27-річних бувших учнів отримали освіту в коледжах і лише 34 % отримали ступінь бакалавра або магістра ; 79 % брали в борг певну суму

коштів для навчання у коледжі, а 55 % – 10 000 доларів; ті студенти, які призупинили навчання в коледжі, в подальшому житті втричі частіше ставали безробітними, аніж ті, які завершили навчання [4].

Коледжі та університети в США різняться з точки зору цілей: деякі з них можуть зробити акцент на професійну, ділову, інженерну чи технічну навчальні плани (наприклад, політехнічні та ленд-грант університети), тоді як інші можуть надати перевагу навчальним планам гуманітарних наук. Багато університетів поєднують частину або все перераховане вище і стають універсальним університетом. У США термін "коледж" відносять до одного з трьох типів навчальних закладів: автономного вищого навчального закладу вищої освіти, який не є складовим університету, в тому числі 1) громадські коледжі, 2) коледжі вільних мистецтв (Liberal Arts Colleges), 3) коледж в університеті, в основному студентський інститут університету. На відміну від коледжів та університетів інших частин світу, автономний коледж є справді автономним, не є частиною університету, а також не є філією університету.

Майже всі коледжі та університети навчають як чоловіків, так і жінок.

Вища освіта призвела до створення незалежних від уряду акредитаційних організацій, щоб гарантувати якість конкуруючих установ, які надають ступені. Акредитаційні відомства оцінюють університети та коледжі за такими критеріями, як академічна якість, якість їхніх бібліотек, видавничі звіти факультету, акредитаційний рівень, яким вони володіють, та їх фінансова спроможність. Акредитуючі агентства зазнавали критику через конфлікти інтересів, що призводили до очікувано-позитивних результатів [8]. Існують неакредитовані установи, такі як Біблійні коледжі (Bible colleges), але студенти, які навчаються в них, не мають права на отримання федеральних позик.

Перед більш детальним оглядом видів установ США, які надають можливість отримати вищу освіту, доцільно розглянути ступені, які отримують випускники вищих навчальних закладів.

Існує чотири види дипломів США.

1. Асоційований ступінь (Associate degree). Цей ступінь надають університети або коледжі після завершення двох років навчання. Існує три різновиди цього ступеня: асоційований ступінь у галузі гуманітарних наук (Associate of Arts / A. A.), асоційований ступінь у галузі природничих наук (Associate of Science / A. S.), асоційований ступінь у галузі прикладних наук (Associate in Applied Science / A. A. S.). Перші два ступені передбачають завершення дворічної програми, навчальний план якої схожий із програмами перших двох курсів університету.

Ступінь A. A. S. одержують ті, хто закінчив технічну або професійну програму навчання. Асоційований ступінь надає право продовжити навчання або працевлаштуватися за фахом.

2. Ступінь бакалавра (Bachelor degree) одержують студенти, які провчились чотири роки і отримали певну кількість кредитів. Кредит – це одиниця виміру навчального навантаження студентів. Існує декілька видів цього ступеня, але найбільш відомим є ступінь бакалавра гуманітарних наук (Bachelor of Arts / B. A.) і бакалавра природничих наук (Bachelor of Science / B. S.). Бакалавр гуманітарних наук зазвичай присвоюється у сферах філології, соціальних наук, у галузі гуманітарних наук, мистецтва та інше. Ступінь бакалавра природничих наук присуджують у сферах математичних, інженерних наук, у галузі хімії та біології тощо. Опанувавши такі дисципліни, як економіка, менеджмент, психологія можна отримати як ступінь бакалавра гуманітарних наук, так і ступінь бакалавра природничих наук. Усе залежить від спрямованості навчання.

3. Ступінь магістра (Master degree). Ступінь магістра можна одержати тільки в тих університетах, що мають необхідну сертифікацію. Термін навчання складає два роки, обов'язково після бакалаврату. Розрізняють академічний та професійний ступені магістра. У сфері гуманітарних наук отримують Master of Arts (M. A.) та в технічній сфері – Master of Science (M. S.). Отримавши академічний ступінь, магістр може продовжити нвчання в аспірантурі з метою отримання ступеня доктора. Після професійного ступеня магістра не передбачено отримання ступеня доктора. Серед прикладів професійного ступеня знаходимо більш вузькі спеціалізації: магістр Соціальної роботи (MSW), Магістр Освіти (M. Ed.), Магістр Ділового Адміністрування (MBA), Магістр Громадського Адміністрування (MPA), Магістр Громадської політики (MPP) Магістр Образотворчого Мистецтва (MFA) тощо.

4. Докторські ступені (Doctor degree). У США докторські ступені можна отримати після магістратури і бакалаврату. Складає відмінність лише термін навчання: після магістратури необхідно навчатись 3 роки, а після бакалаврату – 4-5 і більше років. Розрізняють такі ступені доктора: Doctor of Philosophy / Ph. D – в галузі мистецтв, гуманітарних і технічних наук; Doctorof Education / Ed. D. – в галузі освіти; Doctor of BusinessAdministration / D. B. A. – у сфері Бізнес Адміністрування. Навчання в докторантурі передбачає самостійну роботу над дослідженням, які ведуть до захисту докторської дисертації.

Розглянувши ступені, які отримують студенти США, доцільно описати типи установ, які забезпечують отримання дипломів. Отже, так звані громадські коледжі (Community colleges).

Громадські коледжі часто, хоча і не завжди, є дворічними коледжами. Вони забезпечують відкритий доступ на навчання, з порівняно низькою платою за навчання, аніж у державних або приватних школах.

Випускники отримують асоційований ступінь – такий, як асоційований ступінь у галузі гуманітарних наук (A. A.). Багато студентів одержують асоційований ступінь у дворічній установі, перш ніж перейти до чотирирічного навчального закладу для завершення навчання за ступенем бакалавра [2].

Чотирирічні коледжі зазвичай налічують велику кількість студентів, пропонують більшу кількість досліджень та надають ступінь бакалавра (найчастіше бакалавра гуманітарних наук (B. A.) або бакалавра

природничих наук (B. S.)). Це, перш за все, коледжі вільних мистецтв (Liberal Arts Colleges), або коледжі університету, що надають ступені бакалавра, наприклад, Гарвардський коледж (Harvard College) та Йельський коледж (Yale College).

Деякі штати США (наприклад, Вашингтон) зараз пропонують вищу освіту в деяких "коледжах", які раніше називалися "громадськими коледжами". Підвищення статусу відбувається завдяки співпраці громадського коледжа та місцевого університету. Існують дві основні відмінності між коледжами та громадськими коледжами, які виникли завдяки такій співпраці. Перша полягає в більшому дотриманні стандартизації навчальних програм та рекомендацій у коледжах, притаманних університетам, що збільшує можливості переведення кредитів із коледжів у державні університети. Мета у створенні таких коледжів полягає в тому, щоб максимально збільшити кількість переданих кредитів, оскільки недостатня кількість кредитів змушувала студентів брати надлишкові курси, платити додатково за навчання.

Друга відмінність полягає в тому, що перейменовані коледжі в співпраці з університетом можуть пропонувати курси, характерні для університетів. Деякі коледжі навіть йдуть настільки далеко, що їм надається право видавати спеціалізовані дипломи бакалавра від імені університету.

Наступний тип навчального закладу, що пропонує отримати вищу освіту, є коледж вільних мистецтв (Liberal Arts Colleges). Такі чотирирічні навчальні заклади США роблять акцент на вивченні вільних мистецтв. Вільні мистецтва (від лат. *Artēs līberālēs*) – назва навчальних предметів, які надають загальні, а не професійні знання. Історично сім вільних мистецтв поділялися на дві групи: на тривіум (граматика, риторика, діалектика (логіка) та квадривіум (арифметика, геометрія, астрономія і музика). У сучасних коледжах поняття "вільні мистецтва" передбачає надання неспеціальної або непрофесійної освіти, яка включає вивчення мов, літератури, математики, історії тощо. Такі коледжі сприяють створенню високого рівня взаємодії викладачів та студентів, у центрі яких є заняття денної форми навчання. Більшість таких коледжів є приватними установами. Деякі пропонують експериментальні навчальні програми, такі як коледж Хемпшир (Hampshire College), коледж Белоїт (Beloit College), коледж Бард (Bard College) в Саймонс Рок, коледж Питцер (Pitzer College), коледж Сара Лоуренс (Sarah Lawrence College), коледж Гріннелл (Grinnell College), Беннінгтонський коледж (Bennington College), Новий коледж Флориди (New College of Florida) і Рід коледж (Reed College).

Технічні школи теж мають повноваження надавати вищу освіту, акцент ставлять на набутті технічних навичок, насамперед із метою працевлаштування. Ну і звичайно, не можна не розглянути університети, які є науково-орієнтованими навчальними закладами, що забезпечують отримання як ступеня бакалавра, так і магістра та доктора. З історичних причин деякі університети, такі як Бостонський коледж (Boston College), Дартмутський коледж (Dartmouth College) та Коледж Вільяма і Марії (College of William & Mary), коледж Чарльстона (College of Charleston), замість "університету" зберегли термін "коледж". Випускні програми надають різноманітні ступені магістра (магістр у сфері гуманітарних наук (MA), магістр у технічній сфері наук (MS), магістр ділового адміністрування (MBA) або магістр образотворчого мистецтва (MFA)), окрім ступенів докторів наук, таких як Ph. D.

Класифікація вищих навчальних закладів за Карнегі розрізняє університети залежно від переважання ступенів, що надаються [1]. При деяких університетах функціонують професійні школи. Це можуть бути школи для журналістів, бізнес-школи, медичні школи.

Загальноприйнятою практикою є посилання на різні навчальні заклади всередині університетів, як коледжів чи шкіл, які називаються поза межами США як факультети. Деякі коледжі можуть бути розділені на кафедри, в тому числі кафедру антропології в коледжі ліберальних мистецтв і наук, в рамках великого університету. Кілька університетів вживають термін "коледж" як назви академічних організацій.

Наприклад, Університет Пердью складається з кількох коледжів, серед яких – Коледж сільського господарства та Інженерний коледж. Коледж сільського господарства складається з відділів, таких як Департамент агрономії або Департамент ентомології, тоді як Інженерний коледж ділиться на школи електротехніки, які зараховують більше студентів, аніж деякі з коледжів.

Розглядаючи структуру підготовки фахівців аграрної галузі до професійної самореалізації, доходимо висновку, що американська університетська система в основному децентралізована. Державні університети управляються окремими штатами. Федеральний уряд прямо не регулює університети. Однак він може запропонувати федеральні гранти, а будь-яка установа, яка отримує федеральний фонд, повинна засвідчити, що вона прийняла та запровадила програму профілактики наркоманії, яка відповідає федеральним правилам [9]. Кожен штат підтримує принаймні один державний університет, а кілька штатів водночас можуть підтримувати і ще більше. Наприклад, у Каліфорнії існує три системи державних вищих навчальних закладів: Каліфорнійський університет (University of California) нараховує 10 кампусів, Каліфорнійський державний університет штату Каліфорнія (California State University) – 23 кампуса, а також каліфорнійський університет штату Каліфорнія (California Community Colleges System) – 112 кампусів. У державних університетах часто предмети викладають студенти старших курсів для молодших, переважно аспіранти. Племінні коледжі, що працювали на заповідниках індіанців у деяких федерально визнаних племенах, також є державними установами.

Висновки. Отже, організаційна складова частина системи вищої освіти США характеризується високою різноманітністю і вважається, на думку вчених, найпрогресивнішою у всьому світі.

Використана література:

1. "Basic Classification Technical Details". Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. n.d. Retrieved 2007-03-20
2. Beth Frerking, Community Colleges: For Achievers, a New Destination, The New York Times, April 22, 2007.
3. "Digest of Education Statistics, 2015". Nces.ed.gov. Retrieved 18 October 2017.
4. 4."Education Longitudinal Study of 2002 (ELS:2002): A First Look at 2002 High School Sophomores 10 Years Later First Look" (PDF). NCES 2014-363. U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION. January 2014. Retrieved 23 May 2014.
5. Phil Baty (16 September 2010). "The World University Rankings: Measure by measure: the US is the best of the best". TSL Education Ltd. Retrieved 12 December 2012.
6. National Center for Education Statistics (December 2012). "Table 5 Number of educational institutions, by level and control of institution: Selected years, 1980-81 through 2010-11". U. S. Department of Education. Retrieved 21 May 2014.
7. NCES (2014). "Degree-granting postsecondary institutions, by control and level of institution: Selected years, 1949-50 through 2012-13". U. S. Department of Education. Retrieved 1 April 2015.
8. "Not Impartial : Examining Accreditation Commissioners' Conflicts of Interest" (PDF). Economics21.org. Retrieved 18 October 2017
9. Yoder, Dezarae (February 25, 2013). "Marijuana illegal on campus despite Amendment 64".

References:

1. "Basic Classification Technical Details". Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. n.d. Retrieved 2007-03-20.
2. Beth Frerking, Community Colleges: For Achievers, a New Destination, The New York Times, April 22, 2007.
3. "Digest of Education Statistics, 2015". Nces.ed.gov. Retrieved 18 October 2017.
4. 4."Education Longitudinal Study of 2002 (ELS:2002): A First Look at 2002 High School Sophomores 10 Years Later First Look" (PDF). NCES 2014-363. U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION. January 2014. Retrieved 23 May 2014.
5. Phil Baty (16 September 2010). "The World University Rankings: Measure by measure: the US is the best of the best". TSL Education Ltd. Retrieved 12 December 2012.
6. National Center for Education Statistics (December 2012). "Table 5 Number of educational institutions, by level and control of institution: Selected years, 1980-81 through 2010-11". U. S. Department of Education. Retrieved 21 May 2014.
7. NCES (2014). "Degree-granting postsecondary institutions, by control and level of institution: Selected years, 1949-50 through 2012-13". U. S. Department of Education. Retrieved 1 April 2015.
8. "Not Impartial : Examining Accreditation Commissioners' Conflicts of Interest" (PDF). Economics21.org. Retrieved 18 October 2017.
9. Yoder, Dezarae (February 25, 2013). "Marijuana illegal on campus despite Amendment 64".

Гаврилюк Н. М. Организационная составляющая системы высшего образования США

В статье рассматриваются некоторые аспекты организационной составляющей системы высшего образования США. Речь идет об государственных или частных университетах, колледжах свободных искусств, общественных или некоммерческих колледжах. Приводятся данные статистики о рейтинге университетов всего мира. Колледжи и университеты в США рассмотрены с точки зрения целей: некоторые из них могут сделать акцент на профессиональную, деловую, инженерную или техническую цель, учебные планы или на учебные планы гуманитарных наук. Описаны степени, которые получают выпускники высших учебных заведений США (ассоциированная степень, степень бакалавра гуманитарных наук и бакалавра естественных наук, степень магистра, докторская степень). Выделены некоторые типы учреждений, обеспечивающие получение дипломов в США. Описаны критерии, по которым оценивают университеты и колледжи аккредитационные ведомства. Приведена классификация университетов в зависимости от степени, которая присуждается.

Ключевые слова: *высшее образование в США, специальное образование, колледжи и университеты в США, аккредитационная организация, дипломы США, ассоциированная степень, степень бакалавра, степень магистра, докторская степень.*

Havryliuk N. M. Organizational component of the US higher education system

The article examines some aspects of the organizational component of the US higher education system. These are public or private universities, colleges of liberal arts, public or non-profit colleges. Statistics are provided on the ranking of universities around the world. Colleges and universities in the United States are considered in terms of goals: some may focus on professional, business, engineering or technical curricula or on curricula in the humanities. Described are the degrees received by graduates from US higher education institutions (associate degree, bachelor's degree in humanities and bachelor of natural sciences, master's degree, doctoral degree). Some types of institutions that provide diplomas in the United States are identified. The criteria for assessment by universities and colleges of accreditation departments are described. The classification of universities is given, depending on the degree of predominance of degrees.

Key words: *higher education in the USA, post-secondary education, specialized education, colleges and universities in the USA, accreditation organization, US diplomas, associate degree, bachelor's degree, master's degree, doctoral degree.*

УДК 378.147

Гевко І. В.

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

У статті розглядаються питання використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) під час навчального процесу. Доведено, що нові технології навчання на основі засобів ІКТ дають змогу збільшити швидкість сприймання, розуміння та глибину засвоєння величезного масиву знань. Використання засобів ІКТ зумовлено тим, що в комп'ютерних технологіях закладені невичерпні можливості для навчання на якісно новому рівні. Наголошується, що в більшості навчальних закладів відсутні фахівці з розробки і експлуатації інформаційних систем, відзначається недостатній досвід і кваліфікація в педагогічного та адміністративного персоналу в галузі використання інформаційних технологій. Нові засоби навчання і нові технології вимагають високого ступеню підготовленості і готовності застосовувати різні досягнення ІКТ. У статті закцентовано увагу на тому, що розвиток засобів інформаційно-комунікаційних технологій в освіті змінює систему освіти загалом. Ці зміни стосуються як інфраструктури, так і змісту освіти.

Ключові слова: *інформаційно-комунікативні технології, модель освіти, засоби навчання, інформатизація, інформаційні технології, освіта, мультимедійність.*

У сучасний період розвитку України відбувається становлення нової системи освіти, що орієнтована на входження країни у світовий освітній простір. Освіта є основою розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорукою майбутнього України. Інформатизація практично у всіх областях людської діяльності є глобальною тенденцією світового розвитку. У світі складається глобальне інформаційне суспільство, єдність якого забезпечено сучасними технологіями. Розвиток інформаційних технологій в освіті змінює систему освіти в цілому. Ці зміни зачіпають як інфраструктуру, так і зміст освіти.

Сучасність вимагає нових підходів до навчального процесу нових методів, форм подання навчальної інформації. Одним із таких підходів є використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) під час навчального процесу. Використання ІКТ дозволяє інтенсифікувати освітній процес, прискорити передачу знань і досвіду, а також підвищити якість навчання й освіти.

Можливості сучасних інформаційних технологій в освіті зумовлюють нову модель освіти: освіта не обмежена просторовими, тимчасовими і інституційними рамками, оскільки з'являються нові форми освітніх практик, які не вписуються в традиційну схему навчання.

Останнім часом зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання ІКТ у навчальному процесі. Цій темі в Україні присвячені дослідження таких науковців, як: О. М. Бондаренко, В. Ф. Заболотний, Г. О. Козлакова, О. А. Міщенко та інші. Розробкою і впровадженням в навчальний процес нових інформаційних технологій активно займаються такі дослідники, як С. У. Новиков, Т. А. Попілов та інші.

Так, В. Ф. Заболотний, обґрунтовуючи необхідність використання ІКТ в освітньому процесі, зазначив, що дидактичні можливості певних технічних засобів співвідносні з певними багажними характеристиками. І. А. Смольяннікова зазначає, що сучасний фахівець будь-якої галузі повинен володіти навичками використання інформаційний та комунікаційних технологій у професійному контексті. Сучасний рівень розвитку суспільства вимагає від тих, хто навчається, досвіду існування в інформаційному просторі [1].

Дослідження в області інформатизації освіти внесли Р. Вільямс, Н. Вірт, Д. Грісс, Е. Дейкстра, П. Деннинг, Д. Коллінс, Д. Кнут, С. Пейперт, Б. Хантер і ін.

Мета статті – розкрити особливості застосування засобів ІКТ як якісного підґрунтя для забезпечення навчання майбутніх фахівців та переходу до нової моделі освіти.

Яскравим прикладом трансформації освітніх практик на основі мережевих технологій є дистанційна освіта. Інформатизація освіти є сфера науково-практичної діяльності людини, спрямованої на застосування технологій і засобів збору, зберігання, обробки і поширення інформації, що забезпечує систематизацію наявних та формування нових знань у сфері освіти для досягнення психолого-педагогічних цілей навчання і виховання [3].

Інформатизація має три взаємопов'язані процеси [4]:

1) медіатизацію – процес удосконалення засобів збору, зберігання і поширення інформації;

2) комп'ютеризацію – процес удосконалення засобів пошуку та обробки інформації;

3) інтелектуалізацію – процес розвитку знань і здібностей людей до сприйняття інформації, що закономірно зумовлює підвищення інтелектуального потенціалу суспільства, включаючи можливість використання засобів штучного інтелекту.

Інформатизація освіти в повному обсязі включає ці процеси. Прояви медіатизації (англ. *mediatization*) – різноманітні бази знань за окремими напрямами підготовки, електронні бібліотеки, електронні навчальні оболонки тощо. Комп'ютеризація проявляється в оснащенні комп'ютерних кабінетів, підключенні до мережевих ресурсів, освоєнні мультимедійних інтерактивних засобів навчання. Найбільш складним у цьому переліку є процес інтелектуалізації. Освіта спрямована не стільки на засвоєння знань, скільки на можливості управління ними. Можливості засобів ІКТ, що використовуються в освіті, забезпечують [5]:

– віртуальну присутність і суб'єктів, і об'єктів освітнього процесу;

– інтерактивність, швидкий зворотний зв'язок між користувачем і засобами ІКТ;

– комп'ютерну візуалізацію інформації про досліджувані об'єкти або закономірності процесів, явищ, як реальних, так і «віртуальних»;

– використання досить великих обсягів інформації з можливістю її передачі, легкого доступу та звернення до інформаційного ресурсу, в тому числі глобальної мережі Інтернет;

– автоматизацію процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, обробки результатів демонстраційних і лабораторних експериментів, які реально протікають, так і представлених на екрані, з можливістю багаторазового повторення фрагментів або самого експерименту;

– автоматизацію процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю і контролю результатів засвоєння.

Особливу увагу в процесі інформатизації освіти необхідно приділяти кадровому забезпеченню.

Інформаційне середовище значно полегшує цей процес. До проблем інформатизації освіти, на наш погляд, слід віднести зміщення акцентів із надбання знань у бік оволодіння способами пошуку інформації. Для вільного орієнтування в сучасному високотехнологічному світі базові знання так само необхідні, як необхідні вони були в індустріальному суспільстві.

Автоматизація інтелектуальної діяльності не повинна знижувати інтелектуальні здібності окремих людей. Система освіти повинна сформувати критерії освіченості і мотивацію учнів отримувати відповідну освіту. Навіть в умовах інформаційного суспільства кожен повинен вміти дати відповідь без Інтернету. На жаль, на практиці це не так.

У даний час спостерігається ряд протиріч педагогічного, методологічного, наукового характеру в руслі інформатизації вищої освіти. Так, існує суперечність між орієнтацією педагогічної практики на інтенсивний процес інформатизації вищої освіти (комп'ютеризація, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, формування інформаційної культури особистості) і відсутність встановлених загальноприйнятих методологічних і теоретичних основ процесу інформатизації, її стратегічних перспектив розвитку. Інша суперечність складається між активним насиченням освітньої системи комп'ютерними засобами та відсутністю бажаного результату якості підготовки фахівців, між впровадженням нових інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічний процес і непідготовленістю педагогічних кадрів та учнів до оволодіння ними. При цьому залишається далекою від досконалості підготовка кадрів, які повинні здійснювати інформатизацію вищої освіти. Існує також протиріччя між необхідністю формування інформаційної культури особистості незалежно від спрямованості закладу вищої освіти (технічний або гуманітарний) і реаліями сучасної практики, коли в середовищі педагогічних кадрів спостерігається недостатній розвиток інформаційної культури викладачів, їх небажання застосовувати інформаційні технології і недооцінка можливостей комп'ютерного навчання, особливо в гуманітарних областях. Комп'ютерні технології розвиваються стрімко, темпи ж їх осмислення викладачами-методистами відстають від теоретичних розробок. Це призводить до нового протиріччя: між наявністю оновлених і вдосконалених технічних засобів навчання і відставанням розробки методики їх впровадження у вищу освіту. У сучасній освітній системі поширення навчальної інформації та взаємодія студентів і викладачів здійснюються за допомогою супутникового зв'язку, комп'ютерних телекомунікацій, ефірного та кабельного телебачення, мультимедіа, комп'ютерних навчальних систем. Упровадження інформаційних технологій у різні галузі сучасної системи освіти приймає все більш масштабний і комплексний характер. При цьому важливо розуміти, що інформатизація освіти забезпечує досягнення двох стратегічних цілей. Перша з них полягає в підвищенні ефективності всіх видів освітньої діяльності на основі використання інформаційних і телекомунікаційних технологій. Друга – в підвищенні якості підготовки фахівців із новим типом мислення, що відповідає вимогам інформаційного суспільства [2].

Під час розробки програмних засобів навчання необхідно враховувати вимоги Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти (ДОС ВПО) до випускників вузу. Поняття засобів інформатизації освіти значно ширше поняття комп'ютерних засобів навчання. Крім останніх, до засобів інформатизації освіти відносяться і різні комп'ютерні засоби інформатизації організаційно-управлінської діяльності установ освіти, засоби методичного та контрольно-вимірювального призначення, засоби інформаційного забезпечення позааудиторної та науково-дослідницької діяльності, інструментальні засоби. Традиційно інформатизація освіти здійснюється за двома основними напрямками: керованим і некерованим. Керована інформатизація освіти – це організований процес, що підтримується матеріальними ресурсами. В її основі лежать обґрунтовані загальновизнані концепції і програми. Некерована інформатизація освіти реалізується знизу з ініціативи працівників системи освіти і охоплює найбільш актуальні сфери освітньої діяльності та предметні галузі. Особливу проблему інформатизації вищої освіти являє підготовка і перепідготовка педагогічних кадрів для застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі [7; 8].

Основними завданнями підготовки педагогів у галузі інформатизації освіти є:

– формування уявлень ролі комп'ютеризації вищої освіти, видів інформаційних технологій і методів їх застосування;

– ознайомлення з позитивними і негативними аспектами використання інформаційних технологій в освіті;

– вивчення досвіду застосування інформаційних технологій у вищих навчальних закладах;
– розвиток особистої інформаційної культури.

Аналіз процесів інформатизації системи освіти виявляє істотні проблеми. У більшості навчальних закладів відсутні фахівці з розробки і експлуатації інформаційних систем, відзначається недостатній досвід і кваліфікація в педагогічного та адміністративного персоналу в галузі використання інформаційних технологій. Окрему проблему представляє якість і роз'єднаність існуючих засобів інформатизації, що використовуються в освітніх цілях. Незважаючи на те, що з кожним роком випуск подібних засобів неухильно зростає, більшість із них знаходяться в стадії розвитку. Слід підкреслити відсутність інтерфейсного, технологічного, змістового і інформаційного зв'язку між окремими засобами інформатизації освіти, задіяними в різних напрямках діяльності навчальних закладів. Як правило, подібні засоби ніяк не пов'язані між собою і невиправдано дублюють одну і ту ж інформацію, що дуже часто призводить до змістовних і методологічних колізій [6].

Засоби, задіяні в процесах інформатизації освіти, потребують принципово різних методичних і технологічних підходів, визначають істотні вимоги до знань і вмінь учнів, що негативно позначається на ефективності системи підготовки кадрів. Відсутність єдиних підходів до створення нових засобів інформатизації стримує розробку, впровадження та ефективне використання інформаційних технологій в освіті. Ще однією проблемою, пов'язаною з розробкою і використанням інформаційних технологій і ресурсів в освіті, є практична неможливість універсальної підготовки педагогічних кадрів, здатних комплексно використовувати переваги інформаційних технологій у професійній діяльності. Нерідкі ситуації, коли учасникам навчального процесу доводиться опановувати непотрібними додатковими прийомами оперування з технічним обладнанням, програмним забезпеченням і змістовним наповненням для кожного окремого засобу інформатизації .

Висновки. Інформатизація істотно вплинула на процес здобуття знань. Нові технології навчання на основі ІКТ дозволяють збільшити швидкість сприймання, розуміння та глибину засвоєння величезного масиву знань. Використання ІКТ зумовлено тим, що в комп'ютерних технологія закладені невичерпні можливості для навчання на якісно новому рівні. Вони дають широкі можливості для розвитку особистості і реалізації її здібностей. ІКТ істотно підсилюють мотивацію вивчення, підвищують рівень індивідуалізації навчання, інтенсифікують процес навчання. Нові засоби навчання і нові технології вимагають високого ступеню підготовленості і готовності застосовувати різні досягнення ІКТ.

Використана література:

1. Андрєєв А. А. Компютерні та телекомунікаційні технології в сфері освіти / А. А. Андрєєв. // Шкільні технології. – 2007. – № 3. – С. 151–170.
2. Васьков Ю. В. Сучасні освітні інноваційні концепції. Педагогічні теорії, технології, досвід: монографія / Ю. В. Васьков. – Харків, 2000. – 120 с.
3. Гевко І. В. Формування і розвиток професіоналізму вчителя технологій: теорія і методика: монографія / І. В. Гевко. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2017. – 392 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб / І. М. Дичківська. – Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова: Київ: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Зеер Э. Ф. Профессиональное самоопределение и потенциал профессионала / Э. Ф. Зеер. // Мир психологии. – 2005. – С. 141–147.
6. Кулик Є. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності : дис. … докт. пед. наук : 13.00.04 / Кулик Є. В. ; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 421 с.
7. Макаренко Л. Л. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури педагога : монографія / Л. Л. Макаренко ; за наук. ред. проф. С. М. Яшанова. – Київ : ФОП Гринь Д.С., 2012. – 480 с.
8. Торубара О. М. Інформаційні технології у професійній підготовці майбутніх вчителів трудового навчання : монографія / О. М. Торубара. – Чернігів : ЧДПУ, 2009. – 304 с.

References:

1. Andrieiev A. A. Kompiuterni ta telekomunikatsiini tekhnolohii v sferi osvity / A. A. Andrieiev // Shkilni tekhnolohii. – 2007. – № 3. – S. 151–170.
2. Vaskov Yu. V. Suchasni osvitni innovatsiini kontseptsii. Pedahohichni teorii, tekhnolohii, dosvid : monohrafiia / Yu. V. Vaskov. – Kharkiv, 2000. – 120 s.
3. Hevko I. V. Formuvannia i rozvytok profesionalizmu vchytelia tekhnolohii: teoriia i metodyka: monohrafiia / Ihor Vasylovych Hevko. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – 392 s.
4. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: navch. posib / I. M. Dychkivska ; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. – Kyiv : Akademvydav, 2004. – 352 s.
5. Zeer E. F. Professional'noe samoopredelenie i potencial professionala / E. F. Zeer. // Mir psihologii. – 2005. – S. 141–147.
6. Kulyk Ye. V. Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia do pedahohichnoi doslidnytskoi diialnosti : dys. … dokt. ped. nauk : 13.00.04 / Ye. V. Kulyk ; Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. V. Hnatiuka. – Ternopil, 2006. – 421 s.
7. Makarenko L. L. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia informatsiinoi kultury pedahoha : monohrafiia / L. L. Makarenko ; za nauk. red. prof. S. M. Yashanova. – Kyiv : FOP Hryn D. S., 2012. – 480 s.
8. Torubara O. M. Informatsiini tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv trudovoho navchannia : monohrafiia / O. M. Torubara. – Chernihiv : ChDPU, 2009. – 304 s.

Гевко И. В. Информатизация образования: проблемы и перспективы развития

В статье рассматриваются вопросы использования информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в учебном процессе. Доказано, что новые технологии обучения на основе ИКТ позволяют увеличить скорость восприятия, понимания и глубину усвоения огромного массива знаний. Использование ИКТ обусловлено тем, что в компьютерных технологиях заложены неисчерпаемые возможности для обучения на качественно новом уровне. Отмечается, что в большинстве учебных заведений отсутствуют специалисты по разработке и эксплуатации информационных систем, отмечается недостаточный опыт и квалификация у педагогического и административного персонала в области использования информационных технологий. Новые методы обучения и новые технологии требуют высокой степени подготовленности и готовности применять различные достижения ИКТ. В статье акцентировано внимание на том, что развитие информационных технологий в образовании меняет систему образования в целом. Эти изменения затрагивают как инфраструктуру, так и содержание образования. Новые методы обучения и новые технологии требуют высокой степени подготовленности и готовности применять различные достижения ИКТ.

Ключевые слова: *информационно-коммуникативные технологии, модель образования, методы обучения, информатизация, информационные технологии, образование, мультимедийность.*

Hevko I. V. Information education: problems and prospects for development

The article deals with the use of information and communication technologies (ICT) during the educational process. It is proved that new technologies of learning based on ICT can increase the speed of perception, understanding and depth of assimilation of a vast array of knowledge. The use of ICT is due to the fact that the computer technology provides inadequate opportunities for training on a qualitatively new level. It is noted that in most educational institutions there are no specialists in the development and operation of information systems, lack of experience and qualifications in pedagogical and administrative staff in the field of information technology use. New means of learning and new technologies require a high level of readiness and readiness to apply different achievements of ICT. The article emphasizes that the development of information technology in education changes the system of education in general. These changes affect both the infrastructure and the content of education. New means of learning and new technologies require a high level of readiness and readiness to apply different achievements of ICT.

Key words: *information and communication technologies, model of education, means of training, informatization, information technologies, education, multimedia.*

УДК 378.041:355.085.5

Гузиніна Т. В.

ВПРАВИ НА ПЕРЕКЛАД ЯК ОДИН ІЗ ЕФЕКТИВНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ

У статті йдеться про традиційні та сучасні підходи до вивчення іноземної мови. Розкрито потенційні можливості вправ на переклад, які сприяють усебічному засвоєнню іноземної мови на різних лінгвістичних рівнях: лексичному, граматичному, синтаксичному. Визначено, що основними видами навчального перекладу є письмовий переклад, що виконується курсантами на аудиторних заняттях або на самостійній підготовці, а також послідовний (як правило, за пропозиціями або фразам) усний переклад, що виконується безпосередньо на заняттях. Під час виконання таких вправ курсанти не тільки формують навички самостійного перекладу, а й відбувається усвідомлений процес засвоєння мовної системи (введення нової лексики та граматичного матеріалу, добір лексичних відповідностей двома мовами, способи перекладу певних граматичних конструкцій), а також перевірка розуміння прочитаного або прослуханого тексту. Доведено багатофункціональність вправ на переклад під час підготовки курсантів військових закладів вищої освіти.

Ключові слова: *вправа, підхід, переклад, засіб, іноземна мова, курсант, фахівець, мовна система, граматична конструкція.*

Підготовка сучасного військового фахівця передбачає глибоке оволодіння іноземною мовою. Якщо раніше іноземна мова розглядалася як зброя в боротьбі з потенційним ворогом, то сьогодні вона стає засобом співпраці з європейськими та світовими військовими блоками. Вивчення іноземної мови у військовому ЗВО вимагає знань шкільного курсу та адаптованого навчального матеріалу, що передбачає врахування специфіки галузі майбутньої військової спеціальності. Навчальний процес будується на основних положеннях організації іншомовного середовища, конкретизації мовного і мовленнєвого арсеналу курсанта стосовно військової специфіки, використання комп'ютерних та мультимедійних засобів. Важливого значення за таких умов набувають стійкі сформовані уміння навчального перекладу, який як специфічну вправу виділяють як традиційні, так й інноваційні методики навчання. Саме тому обрана тема є актуальною.

Питаннями підготовки сучасного військового фахівця займалися В. Богуцький, О. Барабанщіков, О. Кобенко, Б. Покровський, М. Рудний. У працях цих дослідників звернено увагу на особливості підготовки курсантів до розв'язання важливих професійно значущих задач. Актуальні аспекти іншомовної підготовки студентів закладів вищої освіти розглядають І. Березнева, О. Гончар, О. Гончарова, І. Костікова, Н. Моргунова та інші. Проте проблема використання перекладу як ефективної вправи з вивчення іноземної

мови курсантами військових закладів вищої освіти досліджена недостатньо. Прихильники лінгвістичного аспекту перекладу (А. Федоров, Е. Еткінд, В. Комісаров, Я. Рецкер, В. Тархов, Л. Щерба та інші) розглядали всі його види та форми як мовні явища, підпорядковуючи їх лінгвістичним закономірностям, тобто висвітлювали мовні проблеми перекладу. Малодослідженим залишається аспект використання перекладу для формування професійно значущих якостей фахівця в різних галузях.

Мета статті полягає у визначенні ролі перекладу в процесі засвоєння іноземної мови майбутніми військовими фахівцями.

Переклад є складним і багатогранним явищем. З огляду на вибір провідного чинника характеристики перекладу він розглядається в кількох аспектах: 1) переклад розглядається як явище певної культури (культурологічний аспект); 2) як певний психологічний творчий процес, що здійснюється людиною (функціональний аспект); 3) як певне літературне явище в тій мові, якою зроблено переклад (літературознавчий аспект); 4) як певні мовні співвідношення між оригіналом і перекладом (лінгвістичний аспект); 5) як засіб оволодіння іноземною мовою (методичний аспект).

Сьогодні більшість дослідників перекладу вважає, що протиставлення одного підходу іншому є однобічним. Тільки об'єднання в єдину окрему науку – теорію перекладу – всіх наявних підходів дасть можливість повною мірою обґрунтувати цей вид діяльності й визначити його специфіку. Але до цього часу ще не вдалося створити всеохоплюючу теорію перекладознавства.

В історії розвитку науки про переклад найбільшої гостроти набули наукові дискусії між прихильниками літературознавчої та лінгвістичної теорій щодо вирішення питання, предметом якої галузі знань – літературознавства чи мовознавства – слід уважати переклад. Однозначно вирішити цю проблему дослідники до цього часу не змогли через те, що окремо жодний із зазначених напрямів не в змозі розкрити сутність перекладу.

Зауважимо, що й послідовники лінгвістичної теорії неоднозначно вирішують окремі теоретичні питання перекладу. Так, вони по-різному визначають об'єкт перекладу. Одні з них (Л. Бархударов, Ю. Ванніков, Ю. Найда, І. Ревзін, В. Розенцвейг та інші) предметом теорії перекладу вважають сам процес роботи перекладача над текстом оригіналу з метою перетворення його в іншомовний варіант. За такого підходу в центрі уваги опиняється власне процес діяльності перекладача з моменту отримання ним тексту оригіналу до створення ним тексту перекладу. Основна проблема зазначеного підходу пов'язана з виявленням ролі та функцій перекладача в цьому процесі. На думку дослідниці Ю. Тельпуховської, простежується залежність процесу перекладу від розуміння перекладачем завдань і особливостей своєї діяльності, від ступеня володіння ним вихідною мовою, від наявності спеціальних знань стосовно предмета, про який йдеться в пропонованому для перекладу тексті, та від умінь зробити аналіз мовленнєвих творів вихідною мовою, а потім синтез їх мовою перекладу [5, с. 24].

Інша група представників лінгвістичної теорії (Р. Міньяр-Білоручев, В. Комісаров, Я. Рецкер та інші) вважає предметом теорії перекладу результати процесу перекладу, закономірні співвідношення між оригіналом і перекладом. Такий підхід висуває на перший план теоретичного аналізу мовні проблеми, передусім питання порівняльної лінгвістики двох контактуючих мов. Основною в цьому напрямку лінгвістичної теорії перекладу є проблема пошуку мовних відповідників, досягнення еквівалентності в перекладі.

Отже, існування численних підходів до розуміння перекладу остаточно не вирішило багатьох перекладацьких проблем, які існують і сьогодні. Сучасна теорія не виробила ще єдиного визначення перекладу, яке б розкривало всебічно цей вид мовної та мовленнєвої діяльності.

На підставі аналізу науково-методичної літератури ми визначаємо переклад як результат свідомої мовленнєвої діяльності, спрямованої на перетворення повідомлення однією мовою на рівноцінне за змістом іншою мовою (мовою перекладу) з дотриманням чинних вимог.

Серед різноманітних функцій перекладу однією з важливих, на нашу думку, виступає його дидактична функція, за якою переклад є засобом навчання другої мови. Ця функція перекладу була предметом досліджень таких методистів, як М. Бахарєва, Л. Булгакова, К. Ганшина, Д. Дамянова-Долмова, І. Карпов, В. Комісаров, Л. Латишев, Р. Мін'яр-Білоручев, В. Нечаєва, Я. Рецкер, Г. Рєзанова, Г. Стрєлковський, М. Успенський та інші.

Під навчальним перекладом розуміємо систему різноманітних вправ і завдань, спрямованих на виявлення мовних еквівалентів із метою досягнення різних дидактичних цілей: 1) розуміння мови, що вивчається; 2) розширення словникового запасу й збагачення мовлення другою мовою; 3) свідоме практичне порівняння систем двох мов та їх засвоєння; 4) формування й удосконалення навичок володіння обома задіяними в перекладі мовами і передусім мовою, якою робиться переклад; 5) досягнення швидкого переключання з однієї мови на іншу; 6) контроль правильності власного й чужого мовлення та його корекція.

Дидактична функція перекладу реалізується в різних напрямах залежно від цілей, які ставить викладач. Це дає підстави дивитися на переклад як на засіб:

1) підготовки професійних перекладачів у певній галузі перекладу (військовий, технічний, художній, синхронний переклад тощо);

2) засвоєння іноземної мови, яка є неспорідненою з рідною мовою тих, хто навчається (такий переклад вирішує функції визначення семантики певних одиниць мови з метою її розуміння, є засобом більш глибо-

кого проникнення в систему мови, яка вивчається (тобто мови оригіналу) і оволодіння нею для здійснення міжмовної комунікації;

3) досконалого опанування другою близькоспорідненою мовою (в таких умовах переклад має на меті досягнення продуктивного автономного білінгвізму, формування механізму швидкого переключання з однієї мовної системи на іншу, розрізнення частково подібних мовних фактів і явищ, опанування протилежного і специфічного мовного матеріалу, розширення активного словника для повноцінного спілкування другою мовою на рівні рідної) [5, с. 26].

З методичного погляду переклад як засіб навчання мови – це, за словами А. Коваль, "ефективний вид вправ, який дає можливість коригувати орфоепічні, лексичні, граматичні, орфографічні вміння і навички; запобігати змішуванню фактів мов, які вивчаються, в усному та писемному мовленні; сприяє виробленню вмінь розрізняти мови" [3, с. 85], це "надзвичайно корисна вправа для розумового розвитку учнів та засіб свідомого оволодіння іноземною мовою за допомогою порівняння системи мови, що вивчається, з рідною" [6, с. 219].

Лінгвістична специфіка перекладу визначається тим фактом, що під час міжмовного спілкування два повідомлення (тексти) різними мовами за допомогою єдиної мовної системи стають комунікативно рівноцінними. Центральним у зв'язку із цим є питання про те, які властивості мови роблять це можливим, у чому полягає комунікативна рівноцінність такого типу перетворень. Оскільки переклад як об'єкт науки є недоступним безпосередньому спостереженню й судити про процес діяльності того, хто перекладає, можна тільки за вихідним матеріалом (текст-оригінал) і за кінцевим результатом (текст мовою перекладу), сучасна теорія перекладу обрала своїм основним методом дослідження метод моделювання. Моделювання передбачає визначення властивостей створеної моделі процесу перекладу і перенесення виведених для моделі законів на сам процес. У лінгвістичній теорії існує декілька моделей (теорій) перекладу. Усі вони спрямовані на пошук інваріанту перекладу – незмінної інформації, яка повинна залишитися в перекладеному повідомленні. Усі ці моделі пропонують лише загальне уявлення про явище, що описується. Вони дають можливість, як пояснює дослідник В. Комісаров, "уявити процес, який не можна спостерігати, у вигляді декількох лінгвістичних операцій, вибір яких залежить від мовних особливостей оригіналу і відповідних явищ у мові перекладу" [4, с. 132].

Вивчення іноземної мови у військовому закладі вищої освіти передбачає використання різноманітних вправ із метою навчального перекладу. На думку М. Ванягіної, навчальний переклад – це вид перекладацької діяльності, спрямований на відпрацювання практичних навичок і освоєння певними вміннями в навчальних цілях. Навчальний переклад досить сильно відрізняється від перекладу, що виконується в реальних умовах. Однак сучасні технічні засоби дозволяють максимально наблизити умови виконання навчального перекладу до реальних [2, с. 62]. Основними видами навчального перекладу є письмовий переклад, що виконується курсантами на аудиторних заняттях або на самостійній підготовці, а також послідовний (як правило, за пропозиціями або фразам) усний переклад, що виконується безпосередньо на заняттях. Під час виконання таких вправ курсанти не тільки формують навички самостійного перекладу, а й відбувається усвідомлений процес засвоєння мовної системи (введення нової лексики та граматичного матеріалу, добір лексичних відповідностей двома мовами, способи перекладу певних граматичних конструкцій), а також перевірка розуміння прочитаного або прослуханого тексту. Переклад поєднує аудіювання і говоріння або читання і письмо, він завжди здійснюється в умовах двомовності. Використання іноземної мови в різних формах мовленнєвої діяльності сприяє активізації знань курсантів. Ще один вид перекладу, який використовується на заняттях з іноземної мови у військовому ЗВО, – двосторонній переклад. Двосторонній переклад можна використовувати як ефективний засіб навчання різним аспектам мови, для закріплення лексичних, фонетичних та граматичних навичок, умінь переходити з однієї мови на іншу. Його застосування підходить для створення ситуацій професійного спілкування на заняттях: на виставці озброєння, на брифінгу, допиті військовополоненого, бесіді з місцевим жителем тощо.

Висновки. На важливість використання вправ на переклад у процесі вивчення іноземної мови вказує Л. Бархударов [1]. Досвід викладачів-практиків засвідчує, що курсант має висловлювати свої думки, важливо і те, як він їх висловлює, які мовні засоби використовує він для вираження своїх думок, наскільки володіє всім багатством ресурсів іноземної мови, всім розмаїттям засобів вираження думки. Зауважимо, що вести діалоги на довільну тему може курсант, що володіє приблизно трьома тисячами слів. Такий підхід дозволяє висловити свою думку, однак обмежує передачу стилістично забарвлених одиниць, робить висловлювання примітивним. На цьому етапі в багатьох курсантів настає зупинка процесу мовного зростання, оскільки елементарні знання дають змогу порозумітися, мовець припиняє дбати про поповнення свого словникового складу. Саме вправи на переклад спонукають до постійного процесу комунікативного розвитку, активної мовленнєвої практики. Дослідниця М. Ванягіна стверджує, що постійне застосування вправ на переклад може розвивати перекладацьку компетентність курсанта, що являє собою цілий комплекс ключових для процесу перекладу навичок і вмінь:

– мовна та мовленнєва навички вживання і розуміння термінів;
– мовна навичка переходу з однієї мови на іншу;
– вміння здійснювати смисловий аналіз тексту;

– мовне вміння знаходити інваріанти вихідного тексту;

– мовне вміння перефразовувати [2, с. 64].

У процесі успішного засвоєння іноземної мови можемо говорити не лише про здатність сприймати іншомовне середовище, а й про розвиток власної мовної системи, розуміння її лексичного та стилістичного багатства.

Отже, переклад як навчальна вправа є складним механізмом, що вимагає активізації різних мовних знань та сформованих мовленнєвих умінь. У військовому закладі вищої освіти формування іншомовної компетентності та перекладацьких умінь стає запорукою успішної професійної реалізації.

Використана література:

1. Бархударов Л. С. Роль перевода как средства развития устной и письменной речи. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/barkhudarov-transl-role.shtml (дата звернення: 05.07.2018).
2. Ванягина М. Р. Роль перевода в обучении иностранному языку в военном вузе / М. Р. Ванягина // Педагогика и психология: современный взгляд на изучение актуальных проблем: сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф. (Астрахань, 25.07.2016 р.). – Астрахань, 2016. – С. 62–66.
3. Коваль А. П. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения: учеб. пособие / А. П. Коваль. – Киев : Вища школа, 1989. – 311 с.
4. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода / В. Н. Комиссаров. – Москва : Междунар. отношения, 1980. – 166 с.
5. Тельпуховська Ю. М. Навчальний переклад як засіб формування мовної компетенції майбутніх учителів початкових класів (в умовах російсько-української двомовності) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. М. Тельпуховська ; Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2005. – 261 с.
6. Теория и методика учебного перевода. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 232 с.

References:

1. Barkhudarov L. S. (2018) Rol' perevoda kak sredstva razvitiya ustnoy i pis'mennoy rechi [The role of the transfer as a means of developing oral and written speech]: DOI: http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/barkhudarov-transl-role.shtml (data zvernennya: 05.07.2018).
2. Vanyagina M. R. (2016) Rol' perevoda v obuchenii inostrannomu yazyku v voyennom vuze [The role of transfer in teaching a foreign language at a military high school]. // Pedagogika i psikhologiya: sovremennyy vzglyad na izucheniye aktual'nykh problem: sb. nauch. trudov po Itogam mezhdunar. nauch.-metod. konf. (Astrakhan', 25.07.2016 g.). Astrakhan', 2016. – S. 62-66.
3. Koval' A. P. (1989) Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v shkolakh s ukrainskim yazykom obucheniya: ucheb. Posobiye [Methodology of teaching Russian language in schools with Ukrainian language of instruction: textbook]. – Kyyiv: Vyshcha shkola, 1989. – 311 s.
4. Komissarov V. N. (1980) Lingvistika perevoda [Linguistics of translation]. Moskva : Mezhdunar. otnosheniya, 1980. – 166 s.
5. Tel'pukhovs'ka YU. M. (2005) Uchebnyy perevod kak sredstvo formirovaniya yazykovoy kompetentsii budushchikh uchiteley nachal'nykh klassov (v usloviyakh rossiysko-ukrainskogo dvuyazychiya) [Educational translation as a means of forming the linguistic competence of future teachers of elementary school (in the conditions of Russian-Ukrainian bilingualism)] : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Khar'kov. nats. ped. un-t imeni G. S. Skovorody. Khar'kov, 2005. – 261 s.
6. Teoriya i metodika uchebnogo perevoda (1950) [Theory and Methodology of Educational Translation]. Moskva: Izd-vo APN RSFSR, 1950. – 232 s.

Гузынина Т. В. Упражнения на перевод как один из эффективных способов обучения иностранному языку будущих военных специалистов

В статье говорится о традиционных и современных подходах к изучению иностранного языка. Раскрыты потенциальные возможности упражнений на перевод, которые способствуют всестороннему усвоению иностранного языка на разных лингвистических уровнях: лексическом, грамматическом, синтаксическом. Определено, что основными видами учебного перевода является письменный перевод, который выполняется курсантами на аудиторных занятиях или на самостоятельной подготовке, а также последовательный (как правило, по предложениям или фразам) устный перевод, который выполняется непосредственно на занятиях. Во время выполнения таких упражнений курсанты не только формируют навыки самостоятельного перевода, но и происходит осознанный процесс усвоения языковой системы (введение новой лексики и грамматического материала, подбор лексических соответствий двух языках, способы перевода определенных грамматических конструкций), а также проверка понимания прочитанного или прослушанного текста. Доказана многофункциональность упражнений на перевод при подготовке курсантов военных высших учебных заведений.

Ключевые слова: *упражнение, подход, перевод, средство, иностранный язык, курсант, специалист, языковая система, грамматическая конструкция.*

Huzynina T. V. Translation exercises as one of the efficient means of teaching foreign language to future military specialists

The article deals with traditional and modern approaches to the study of a foreign language. It reveals potential possibilities of translation exercises, which promote the comprehensive learning of a foreign language at different linguistic levels: lexical, grammatical and syntactic. It is determined that the main types of the training transfer are written translation, performed by cadets in classroom or self-study courses, as well as consecutive interpreting (usually based on sentences or phrases), performed directly in the classroom. During the execution of such exercises, cadets not only form the skills of self-translation, but also there is a conscious process of mastering the language system (introduction of new vocabulary and grammatical material, selection of lexical correspondences in two languages, ways of translating certain grammatical constructions), and also to verify understanding of what has been read or heard text. It is proved that translation exercises in the process of teaching cadets of military higher educational establishments are multifunctional.

Key words: *exercise, approach, translation, means, foreign language, cadet, specialist, language system, grammatical construction.*

УДК 377:159

Капінус О. С.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СУБ’ЄКТА ТА СУБ’ЄКТНОСТІ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

У статті аналізується системна психолого-педагогічна проблема, яка стосується формування в майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах професійної суб’єктності. Результатом вищої військової освіти в сучасних умовах є формування в курсантів здатності бути суб’єктом своєї життєдіяльності, адекватно реагувати на зміни, готовності до військово-професійної діяльності та здатності формувати соціальну та навчальну суб’єктність підлеглих військовослужбовців, а найголовніше – сприймати та транслювати її у своїй військово-професійній діяльності.

Результатом вищезазначеного стане спроможність офіцера виконати головне завдання – ефективно керувати підпорядкованими військовослужбовцями як у мирний час, так і під час виконання бойових завдань, ухвалювати виважені рішення та свідомо нести відповідальність за них.

Ключові слова: *суб’єкт, суб’єктність, вищий військовий навчальний заклад, навчально-виховний процес, майбутній офіцер, відповідальність.*

Однією з провідних цілей вищої військової освіти в умовах протидії збройній агресії є формування курсантів – майбутніх офіцерів Збройних Сил України як суб’єктів навчальної та майбутньої військово-професійної діяльності.

Формування суб’єктності майбутніх офіцерів Збройних Сил України як інтегральної професійно важливої якості відбувається в процесі набуття військової освіти під час навчання у вищих військових навчальних закладах, безпосередньо пов’язується з навчальною та військово-професійною діяльністю, усвідомленням і сприйняттям її цілей і результатів, осмисленим сприйняттям притаманних потребам професії цінностей і засобів їх реалізації.

Вимоги до особистості офіцера, що постійно зростають, зумовлюють необхідність його суб’єктного внеску в якісну зміну об’єкта діяльності, гнучкість мислення, поведінки, виваженість в ухваленні рішень, здатність усвідомлено брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності.

Однак сформована система освіти майбутніх офіцерів Збройних Сил України у вищих військових навчальних закладах, педагогічні вимоги та ставлення до курсантів із боку професорсько-викладацького складу та командирів підрозділів не повною мірою відповідають цілям підготовки офіцера як особливої професійної групи.

Крім цього, формування суб’єктних якостей курсантів, які необхідні для успішного виконання ними поставлених завдань, розглядається як другорядне та не пріоритетне завдання. Це є визначальним з огляду на потребу оновлення змісту освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах з урахуванням вимог до військово-професійної діяльності офіцера та його особистості.

Мета статті – аналіз проблеми формування суб’єктності офіцерів Збройних Сил України, оскільки проблема актуалізації суб’єктності курсантів як майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах ще не має достатнього теоретичного, методологічного та методичного обґрунтування в педагогічній науці.

Проблема формування професійної суб’єктності під час навчання не є новою для педагогічної науки. Потребу формування суб’єктності учнів у навчальній діяльності визнавали К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Суб’єктний підхід до навчальної діяльності, розроблений Д. Узнадзе, набув подальшого розвитку в наукових працях К. Абульханової-Славської, А. Брушлінського, в яких представлені відповідні концепції С. Рубінштейна та О. Леонтьєва.

Питання формування суб’єктності майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки досліджувалися з огляду на потребу розв’язання таких актуальних проблем: розвитку особистості як суб’єкта психічної активності, саморозвитку і творчості (К. Абульханова-Славська, А. Адлер, В. Андрєєв, А. Брушлінський, С. Максименко, А. Маслоу, Н. Олександрова, В. Петровський та ін.); розвитку суб’єкта в діяльності, навчанні та пізнанні (Б. Ананьєв, О. Асмолов, А. Брушлінський, А. Осницький, В. Селіванов та ін.); суб’єкта та суб’єктності майбутнього фахівця в процесі набуття професійної освіти (А. Акопов, Ю. Поваренков, В. Іванов, В. Кущов, С. Пелипчук, В. Шадріков, В. Ягупов та ін.), а також їх урахування у процесі підготовки конкретних фахівців (Г. Ісаєв, Г. Косарецький, В. Масленніков, В. Слободчіков тощо).

З огляду на актуальну потребу дослідження шляхів удосконалення процесу підготовки суб’єкта професійної діяльності доцільним є виокремлення їх концептуальних напрямів: створення умов, в яких стає можливим здійснення самоосвіти та самотворення (Ю. Сенько, М. Фроловська); створення умов, які сприяють розвитку суб’єктності індивіда (В. Сєриков); створення психологічного клімату, що сприяє особистісному зростанню всіх учасників освітніх взаємодій (Є. Гусинський, Ю. Турчанінова); створення умов для особистісного розвитку та підготовки до здійснення професійної діяльності (В. Сластьонін); умови реалізації розвивальних потреб особистості, її професійне зростання та самовдосконалення (В. Лисовський).

У сучасних дослідженнях проблема суб'єктності розглядається в різних аспектах: з погляду становлення суб'єкта діяльності (К. Абульханова-Славська, А. Брушлінський, І. Гоголєва), суб'єкта професійної діяльності (М. Галанова, В. Ягупов), суб'єкта спілкування (Б. Ананьєв, М. Каган, В. М'ясищев), суб'єкта самоактуалізації (Ю. Блінова, В. Знаков).

Окремої уваги заслуговують напрацювання педагогів щодо питання навчання і виховання майбутніх офіцерів, формування їх суб'єктності. У першу чергу, це праці педагогів і психологів (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, О. Барабанщиков, І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, М. Данилов, К. Дурай-Новакова, М. Д'яченко, А. Дьомін, Л. Занков, І. Зязюн, Л. Кандибович, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Г. Костюк, В. Кремень, І. Лернер, В. Лутай, О. Молл, В. Моляко, М. Нещадим, Н. Ничкало, А. Петровський, О. Романовський, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, В. Ягупов, М. Ярмаченко), зарубіжних учених (К. Арджіріс, Г. Емерсон, Ч. Бернард, М. Вебер, П. Друкер, Д. Макгрегор, А. Маслоу, Е. Мейо, Ф. Тейлор, А. Файоль, М. Фоллет та ін.).

Наявність цілої низки різноманітних підходів до визначення поняття "суб'єкт" потребує їх аналізу та узагальнення. Уперше поняття суб'єкта знайшло своє відображення у філософсько-педагогічних поглядах мислителів Стародавньої Греції, Риму та Стародавнього Сходу.

Теоретичне обґрунтування категорії суб'єкта вперше використовується в роботах Д. Узнадзе. Поняття суб'єкта для нього мало принципове значення, тому що "в активні відношення з дійсністю вступає безпосередньо сам суб'єкт, але не окремі акти його психічної діяльності <…> психологія, як наука, повинна виходити не з поняття окремих психічних процесів, а з поняття самого суб'єкта як цілого, який, вступаючи у взаємини з дійсністю, стає вимушеним вдатися до допомоги окремих психічних процесів" [8, с. 66]. Однією з головних характеристик суб'єкта автор виділяє цілісність, яку він пов'язував із установкою. Установка, згідно з Д. Узнадзе, – це "стан суб'єкта, модус його існування" [8, с. 279].

Статусу психологічної категорії поняття суб'єкта набуває в концепціях психологів Г. Аксьонової, Б. Ананьєва, А. Брушлінського, В. Новикова.

Результатом досліджень категорії суб'єкта Г. Аксьоновою стало визначення основних етапів розвитку суб'єктної проблематики в психологічній науці: 1 етап (кінець XIX – поч. XX ст.) – "підготовчий", на якому суб'єктна проблематика має прояв у контексті побудови концепцій особистості, які поєднують у собі філософський та психологічний підходи (Н. Грот, А. Лазурський, В. Соловйов, Д. Узнадзе та ін.).

II етап (30 – 60-і років XX ст.) – "народження" власне суб'єктної проблематики, виникнення великої кількості концепцій природи психічної активності суб'єкта (Б. Ананьєв, М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.).

III етап (60 – 80-і років XX ст.) – "закріпленння" провідних ідей психології суб'єкта в концепціях персоналізації, індивідуалізації, надситуативності, соціальної адаптації (А. Асмолов, Б. Братусь, А. Петровський, В. Петровський, В. Чудновський та ін.); наукові пошуки К. Абульханової-Славської, присвячені дослідженню феномена суб'єкта діяльності.

IV етап (80 – 90-і років XX ст.) – актуалізація суб'єктної проблематики, поява низки психологічних концепцій: життєдіяльності особистості (К. Абульханова-Славська); віртуальної та зворотної суб'єктності (В. Петровський); розвитку суб'єктивної реальності (В. Слободчиков); суб'єктно-генетичної концепції (В. Татенко) [2, с. 137].

А. Брушлінським суб'єкт трактується як індивід, що перебуває на відповідному своєму розвиткові рівні перетворювальної активності, цілісності, автономності, свободи, діяльності, гармонічності [4, с. 3–4].

Б. Ананьєв розкривав поняття суб'єкта, виокремлюючи специфіку суб'єкта діяльності, спілкування та пізнання. Найбільш широким поняттям, згідно з його теорією, є індивідуальність, а особистість та суб'єкт діяльності входять до його структури.

На думку автора, "збіг особистості та суб'єкта відносний навіть при максимальному зближенні їхніх властивостей, оскільки суб'єкт характеризується сукупністю діяльностей та мірою їхньої продуктивності, а особистість – сукупністю суспільних стосунків" [3, с. 253].

В. Татенко під час розгляду суб'єкта як інтегрувального регулятивного центру внутрішнього світу людини виводить його за межу окремої діяльності. Суб'єкт – це "істота, що самоінтегрується … навколо своєї сутності, самостійно й творчо здійснює свою життєдіяльність і розвивається в цій якості протягом усього життя у формі особистості, індивідуальності як специфічно людських стосунків" [7, с. 185].

Як зазначав С. Рубінштейн, саморозвиток суб'єкта через ті чи ті форми діяльності передбачає його самовизначення в системі різноманітних міжособистісних стосунків та відносно конкретних способів життєдіяльності. Місце та роль суб'єкта, активна творча діяльність є важливою умовою, засобом та формою самовизначення в системі суспільних та конкретних людських стосунків [6].

Подальший розвиток ідей С. Рубінштейна відносно особистості як суб'єкта діяльності набув у концепції життєдіяльних відносин особистості К. Абульханової-Славської, згідно з якою спосіб побудови й реалізації особистістю себе пов'язаний із виявленням основних життєвих стосунків. Через ці стосунки відбувається її рух та розвиток, вони регулюють те, як особистість виявляє себе в кожній із своїх діяльностей, у кожному із завдань, що вирішуються; у вчинках та поведінці [1].

Питання суб'єкта професійної діяльності не втрачає актуальності в сучасному науковому дискурсі. О. Волкова у визначенні суб'єкта акцентує увагу на його активності і пропонує розуміти суб'єкта як носія

активності; того, хто продуктивно виконує певну діяльність; людину, яка володіє здатністю до свідомої саморегуляції та саморозвитку в цій діяльності [5].

Н. Щуркова зазначає, що "об'єкт має долю: вона розпоряджається його буттям, посилаючи йому обставини та події, сприятливі та суворі … Суб'єкт проживає життя: він вибудовує своє буття свідомо та цілеспрямовано, … входячи в співбуття як активний учасник реальної дійсності. Життя підкорюється суб'єкту". Автор підкреслює, що "суб'єкт – це носій волі, свідомості та ставлень. Це – людина, яка має якості, набуті в процесі розвитку. Суб'єкт усвідомлює соціальні зв'язки і себе в цих зв'язках, а відтак дає раду своїм діям" [9, с. 84].

З урахуванням рівня відповідальності офіцера за ухвалені рішення формування майбутнього офіцера як суб'єкта спочатку навчальної, а потім і військово-професійної діяльності, є передумовою формування основних рис професійної суб'єктності офіцера Збройних Сил України.

Узагальнення наявних у філософії, психології та педагогіці поглядів на питання суб'єктності дозволяє виокремити такі підходи до сучасного розуміння поняття "суб'єктність":

– суб'єктність – це вища форма регуляції поведінки людини як соціальної істоти, активний прояв її здібностей та діяльнісного відношення до навколишньої дійсності, котра виступає для неї в якості об'єкту прагнень до перетворення (К. Абульханова-Славська, А. Брушлінський, В. Петровський, Л. Анциферова, А. Осницький та ін.);

– суб'єктність – це якість особистості, основу якої складає ставлення людини до себе як до діяча, джерела продуктивної діяльності, що відображає розуміння власної здатності створювати значимі перетворення в навколишньому світі, речах, інших людях, самому собі (Г. Анохіна, О. Волкова, С. Дерябо, В. М'ясищев та ін.);

– суб'єктність як центральне утворення суб'єктивності людини, як додавання до процесу пізнання та діяльності конкретної людини суб'єктивного (на відміну від об'єктивного) відображення її індивідуальних особливостей під час вирішення проблем, в проектуванні, побудові та реалізації активності щодо перетворення дійсності, а також в інтерпретації результатів діяльності (Е. Ісаєв, В. Слободчиков, В. Гінецинський);

– суб'єктність як спосіб та важлива передумова особистісно-професійного розвитку людини, високий рівень якого співвідноситься з позитивною Я-концепцією особистості, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до діяльності та її результатів, активністю самореалізації в професії (А. Бодалєв, В. Дєєв, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Пономаренко, І. Сиромятников та ін.);

– суб'єктність як інтегральна якість особистості, яка розвивається та реалізується в просторі професійної діяльності за рахунок внутрішньо детермінованої конструктивно-перетворюючої активності (А. Деркач, Г. Миронова, В. Ченгаєв та ін.).

З огляду на специфічні особливості, притаманні військово-професійній діяльності офіцера, необхідним вбачається виокремлення провідних якостей, рис та проявів суб'єкта професійної діяльності. Нам імпонує думка В. Ягупова, який серед інших визначає такі:

– свідома активність, яка безпосередньо спрямована на професійну
діяльність і на самоактуалізацію в ній;

– свідома включеність особи, як суб'єкта професійної діяльності, в систему суспільно-виробничих відносин шляхом виконання конкретних посадових компетенцій у певному професійному середовищі;

– ступінь сформованості провідних психічних властивостей та якостей як представника певного професійного середовища та конкретного фахівця; це, насамперед, сформованість професійно важливих якостей – професійної свідомості та самосвідомості, фахової Я-концепції, системи індивідуальних цінностей професійної діяльності та фахового буття; професійна суб'єктність;

– свідома цілеспрямована саморегуляція, самоорганізація та самодетермінація своєї професійної поведінки й діяльності як професійного суб'єкта;

– здатність і готовність нести усвідомлено повну відповідальність за результати, а також і наслідки своїх дій, вчинків, поведінки і діяльності в межах виконання своїх посадових компетенцій як фахівця;

– професійна суб'єктність, тобто професійна підготовленість, суб'єктна готовність і фахова здатність бути суб'єктом професійної діяльності в певному професійному середовищі [10, с. 84].

Ураховуючи, що особливістю професійної діяльності та особистості офіцера є його значимість для солдата, в порівнянні з яким офіцер виступає суб'єктом психолого-педагогічного впливу, суб'єктність офіцера є багатоаспектною, оскільки він виконує різні ролі: "командира та начальника", "старшого товариша", "авторитета", "військового професіонала", "порадника та захисника" і т. д. Тому сформованість професійної суб'єктності офіцера впливає на ефективність виконання ним обов'язків військової служби як у мирний час, так і під час бойових дій.

Висновки. Потреби суспільства, вимоги системи військової освіти, умови проходження служби офіцером, актуальні потреби до підвищення рівня його професіоналізму однозначно вказують на необхідність зміни підходів до підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України у вищих військових навчальних закладах.

Сформована під час навчання майбутнього офіцера у вищому військовому навчальному закладі професійна суб'єктність є вищою формою регуляції його військово-професійної діяльності та важливою передумовою особистісно-професійної самоактуалізації офіцера Збройних Сил України, що забезпечує узгодженість

особистих потреб, здібностей, очікувань відповідно до умов та вимог військово-професійної діяльності у військових частинах, гармонічно поєднується з позитивною Я-концепцією офіцера, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до військово-професійної діяльності та її результатів, адекватною самооцінкою, саморефлексією та активністю в самореалізації в професії офіцера. Без формування майбутніх офіцерів Збройних Сил України як суб'єктів військово-професійної діяльності неможливо сформувати їх професійну суб'єктність, що не дозволить офіцеру як командиру забезпечити ефективне виконання завдань повсякденної життєдіяльності військових колективів. Особливої актуальності вищезазначене набуває під час залучення військових підрозділів до бойових дій.

Використана література:

1. Абульханова-Славская К. А. Субъект – символ российского самосознания / К. А. Абульханова-Славская // Сознание личности в кризисном обществе. – Москва : ИП РАН, 1995. – С. 10–28.
2. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07 / Г. И. Аксенова. – Москва, 1998. – 411 с.
3. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – Москва : Изд-во "Институт практической психологи. – Воронеж : НПО "МОДЭК", 1996. – 384 с.
4. Брушлинский А. В. Деятельность субъекта как единство теории и практики / А. В. Брушлинский // Психол. журн. – 2000. – Том 21. – № 6. – С. 5–11.
5. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореф. дис. …. д-ра психол. наук : 19.00.07 – педагогическая психология / Е. Н. Волкова. – Новый Новгород, 1998. – 50 с.
6. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии / С. А. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.
7. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. – Київ : Вид. центр "Просвіта", 1996. – 404 с.
8. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе / пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе ; под ред. И. В. Имедадзе. – Москва : Смысл; СПб. : Питер, 2004. – 413 с.
9. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – Москва : Пед.о-во России, 2002. – 224 с.
10. Ягупов В. В. Військова психологія : [підручник] / В. В. Ягупов. – Київ : Тандем, 2004. – 656 с.

References:

1. Abulkhanova-Slavskaya K. A. The subject is a symbol of Russian self-consciousness / K. A. Abulkhanova-Slavskaja // Person's consciousness in a crisis society. – Moskva : IP RAS, 1995. – P. 10 – 28.
2. Aksenova GI Formation of the teacher's subject position in the process of vocational training: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01, 19.00.07 / Aksenova Galina Ivanovna. – Moscow, 1998. – 411 p.
3. Ananiev BG Psychology and problems of human knowledge / BG Ananiev. – Moskva : Publishing house "Institute of Practical Psychologists". – Voronezh: NGO "MODEC", 1996. – 384 p.
4. Brushlinsky A. V. The activity of the subject as a unity of theory and practice / A. V. Brushlinsky // Psychol. journal. – 2000. – T. 21. – No. 6. – P. 5 – 11.
5. Volkova EN Subjectivity of the teacher: theory and practice: author's abstract. dis. to the soisk. scientist. step. Dr. psychol. Sciences: 19.00.07 "Educational psychology / E. Volkova. – N. Novgorod, 1998. – 50 p.
6. Rubinshtein, SA, Fundamentals of General Psychology / SA Rubinshtein. – St. Petersburg: Peter, 2001. – 720 p.
7. Tatenko VA, Psychology in the Subject Dimension / VA Tatenko. – Kyiv : View. center "Prosvita", 1996. – 404 p.
8. Uznadze D. N. General psychology / D. N. Uznadze / Trans. with the Georgian E. Sh. Chomakhidze; Ed. I. V. Imedadze. – M .: Sense; St. Petersburg: Peter, 2004. – 413 p.
9. Schurkova N. E. Pedagogical technology / NE Shchurkova. – Moskva : Pedagogical Education in Russia, 2002. – 224 p.
10. Yagupov V. V. Військова психологія: [підручник] / B. B. Yagupov. – Kyiv : Tandem, 2004. – 656 p.

Капинус А. С. Проблема формирования субъекта и субъектности офицеров Вооруженных Сил Украины

В статье анализируется системная психолого-педагогическая проблема, которая касается формирования у будущих офицеров во время обучения в высших военных учебных заведениях профессиональной субъектности. Результатом высшего военного образования в современных условиях является формирование у курсантов способности быть субъектом своей жизнедеятельности, адекватно реагировать на изменения и быть в готовности к военно-профессиональной деятельности и способности формировать социальную и учебную субъектность подчиненных военнослужащих, а главное – воспринимать и транслировать ее в своей военно-профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка будущих офицеров Вооруженных Сил Украины в высших военных учебных заведениях требует изменений с учетом потребностей общества, требований военной системы образования и профессиональных и личных интересов офицеров Вооруженных Сил Украины.

Формирование будущего офицера в высшем военном учебном заведении является профессиональным образованием, которое является высшей формой регулирования его военно-профессиональной деятельности и важной предпосылкой личной и профессиональной самореализации офицера Вооруженных Сил Украины, обеспечивает согласованность личных потребностей, способностей, ожиданий в соответствии с условиями и требованиями военно-профессиональной деятельности в воинских частях, гармонично сочетается с позитивной самооценкой офицера, профессиональной зрелостью, ответственным отношением к военной и профессиональной деятельности и ее результатам, адекватной самооценкой и саморефлексией в профессии офицера.

Результатом вышеупомянутого станет способность офицера выполнить главную задачу – эффективно управлять военнослужащими как в мирное время, так и во время выполнения боевых задач, принимать взвешенные решения и сознательно нести ответственность за них.

Ключевые слова: *субъект, субъектность, высшее военное учебное заведение, учебно-воспитательный процесс, будущий офицер, ответственность.*

Kapinus O. S. Problem of formation of subject and subjectivity of officers of the Armed Forces of Ukraine

The article analyzes the systemic psychological and pedagogical problem, which concerns the formation of future military officers of higher military educational institutions of professional subjectivity. The result of higher military education in modern conditions is the formation of cadets ability to be the subject of their life, to respond adequately to changes, readiness for military-professional activity and the ability to form social and educational subjectivity of subordinate servicemen, and most importantly – to perceive and broadcast it in his military-professional activities.

The professional training of future officers of the Armed Forces of Ukraine in higher military educational institutions requires changes in the review as to the needs of the society, the requirements of the military education system, and the professional and personal interests of officers of the Armed Forces of Ukraine.

The formation of a future officer in a higher military educational institution is a professional entity that is the highest form of regulation of his military-professional activity and an important precondition for the personal and professional self-actualization of the officer of the Armed Forces of Ukraine, which ensures the coherence of personal needs, abilities, expectations in accordance with the conditions and requirements. military-professional activity in military units, is harmoniously combined with the positive self-concept of an officer, professional maturity, responsible attitude military and professional activities and its results, adequate self-esteem, self-reflection and self-activity in the profession officer.

The result of the above will be the ability of an officer to fulfill his main task – to effectively manage subordinate servicemen both in peacetime and during combat tasks, to make informed decisions and to consciously bear responsibility for them.

Key words: *subject, subjectivity, higher military educational institution, educational process, future officer, responsibility.*

УДК 378:37.015.31+792.8

Капустінский К. В.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена висвітленню теоретичних засад розроблення проблеми розвитку творчого потенціалу майбутніх хореографів та вчителів хореографії в закладах вищої освіти. На основі аналізу поняття "творчий потенціал особистості" охарактеризовано феномен творчого потенціалу хореографа як інтегративний конструкт, що є сукупністю природних та набутих властивостей особистості, що проявляються через творчі здібності, творчі вміння, психічні процеси, способи творчого мислення та креативної педагогічної діяльності і дозволяють фахівцю-хореографу нестандартно розв'язувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування творчої особистості вихованців.

Ключові слова: *творчий потенціал особистості, творчий потенціал фахівця-хореографа, розвиток, майбутні хореографи, заклад вищої освіти.*

Актуальність започаткованого дослідження зумовлена тим, що творчість є неодмінною умовою педагогічного процесу, об'єктивною професійною необхідністю в діяльності вчителя. Відтак творчі здібності вчителя, його творчий потенціал є детермінантом успішної професійно-педагогічної діяльності сучасного педагога, який має враховувати творчі нахили дитини, сприяти творчому самовираженню учня. За висловом О. Отич [3], посилення уваги до культуротворчого й креативного потенціалу освіти спричинює зміну соціокультурного статусу мистецтва як процесу та результату творчості, найбільш позначену впливом індивідуальності й здатну найбільш ефективно впливати на розвиток останньої. Це зумовлює набуття мистецтвом ролі важливого чинника забезпечення творчої та індивідуально-особистісної спрямованості освіти й перетворення його на важливий компонент її змісту, що надає суб'єктам освіти унікальну можливість пережити й водночас осмислити і оцінити суспільний та педагогічний досвід і завдяки цьому набути універсальної самовизначеності, недосяжної інтелектуальними засобами.

Мета статті полягає у визначенні теоретичних та термінологічних меж феномена "творчий потенціал фахівця-хореографа" та накресленні перспектив дослідження даного феномена в контексті підготовки фахівців педагогіки мистецтва в закладах вищої освіти.

Завдання дослідження: здійснити аналіз наукового фонду з метою висвітлення наукових позицій учених щодо змісту поняття "творчий потенціал особистості"; охарактеризувати специфіку професійної діяльності хореографів; визначити феномен "творчий потенціал хореографа" та висвітлити його значення в професійній діяльності фахівця з педагогіки мистецтва.

Виклад основного матеріалу статті слід розпочати з аналізу базових понять дослідження – "потенціал" та "творчість".

Звернення до довідкових джерел [5] доводить, що під внутрішнім потенціалом людини переважно розуміється: "динамічна тенденція" (С. Рубінштейн); "домінувальне відношення" (В. М'ясищев); "основна життєва спрямованість" (Б. Ананьєв); "тенденція до самоактуалізації" (К. Роджерс); "потреба в самоактуалізації" (А. Маслоу); "сенс життя" (В. Франкл); "енергетична концепція психічної субстанції" (К. Юнг).

Водночас творчість окремої людини розглядається у двох аспектах: як сутнісна якість особистості, в якій проявляється ставлення суб'єкта до світу й до самого себе, спосіб його самоствердження; як діяльність

певного характеру, що відбиває вищий ступінь активності, спрямованої на подолання певного протиріччя, відповідно до поставленої мети [3, с. 18].

Можна погодитись із думкою В. Мороза [2] про те, що в поглядах науковців, педагогів-митців не існує єдиної точки зору щодо розуміння сутності педагогічної творчості, її базових складових частин, єдності раціонального й емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах професійної підготовки майбутніх фахівців. На думку дослідника, система ціннісних орієнтацій концентрується навколо тріади: потенціал (можливість), енергія (діяльність), ентелехія (дійсність, результат). Положення про їх єдність розглядається в нерозривній взаємодії складових частин життєвої активності людини [2, с. 179].

Науковець звертається також до аналізу механізму творчої діяльності та доводить, що вона відбувається із залученням духовних, фізіологічних, психологічних, інтелектуальних потенційних сил, спонукально-мотиваційної сфери. Кожна зі складових частин творчого процесу, як вважає В. Мороз, виступає продуктивною силою за умов специфічного змістового наповнення, виконує енергетично-інформаційне забезпечення особистості. Для успішного здійснення творчої діяльності, підсумовує автор, вирішальне значення мають потреби в самореалізації, інтерес до змісту діяльності, дієздатність, воля тощо. Тобто вони спрямовані на вихід з особистісного духовно-практичного життя до надіндивідуальних сфер, що уможливлює виникнення нового, яке раніше не існувало [2, с. 180].

Суголосну думку висловлює С. Хмельковська [10] стверджуючи, що підходи вчених до визначення сутності, характеру, складових частин та ролі творчого потенціалу в процесі розвитку особистості є досить неоднозначними. Авторка зауважує, що в науці немає єдиної думки щодо якісних і кількісних показників творчого потенціалу. Основною причиною нечіткого визначення поняття і ролі потенціалу в процесі розвитку творчої особистості С. Хмельковська називає, по-перше, його порівняння, а в окремих випадках і повну ідентифікацію з поняттям “обдарованість”, “талант”, “творча особистість”. По-друге, вживання та використання поняття “творчий потенціал особистості” в науковій психологічній і педагогічній літературі є подекуди досить вільним. По-третє, в зміст поняття “творчий потенціал” включають характеристики творчої особистості, творчого мислення, творчих здібностей. Як бачимо, на думку науковця, визначення сутності потенціалу ускладнюється й багатоплановою системою взаємозалежних характеристик: активності, волі, мети, стилю діяльності, здібностей, мотивів тощо [10, с. 56].

Звернімось до педагогічного контексту феномена “творчий потенціал”.

Дотримуємось у дослідженні визначення поняття “творчий потенціал особистості”, запропонованого Р. Серьожниковою [7]. Творчий потенціал особистості – це інтегрована властивість самокреативної особистості, яка приймає рішення в ході перетворення передбаченого результату на підставі самовідрефлексованого минулого досвіду відповідно до реальних дій [7, с. 123].

Продуктивним, на нашу думку, є визначення Р. Серьожниковою поняття “творчий педагогічний потенціал” як динамічного стану відрефлексованого ставлення студента до себе як самокреативної особистості і своєї поведінки в професійній діяльності відповідно до осмислення педагогічних цінностей та взаємодії з іншим [7, с. 45].

Досліджуючи педагогічний контекст творчого потенціалу особистості, Н. Устинова [9] стверджує, що він є невід’ємною складовою частиною загальної культури фахівця, що вміщує наявні та потенційні здатності й можливості до створення чогось нового або перетворення пізнаного, як відкритість особистості до змін та самовдосконалення. Одночасно, продовжує дослідниця, творчий потенціал учителя виступає провідним чинником урізноманітнення та розвитку сукупної професійної культури педагога.

У контексті нашого дослідження продуктивним є висновок Н. Устинової про те, що провідна, безпосередня та активна роль в управлінні розвитком творчого потенціалу належить самому вчителеві, а вплив зовнішніх чинників й управління з боку сторонніх (викладачів, методистів, керівників шкіл, наставників, колег та ін.) є опосередкованим. Отже, підсумовує вчена, процес розвитку творчого потенціалу вчителя включає такі складові частини: готовність вчителя до творчої педагогічної діяльності; мотивація вчителя до творчої педагогічної діяльності; набуття нових знань, умінь, навичок, професійного досвіду та особистісних якостей; практична професійно педагогічна діяльність вчителя, що водночас виступає і як царина прояву творчих можливостей, і як виток подальшого розвитку та збагачення сукупної професійної культури, а відтак і творчого потенціалу вчителя [9, с. 57].

На думку О. Попової [4], слід інтерпретувати феномен “творчий потенціал ососбистості” таким чином: внутрішній вияв особистості, об’єднання свідомості й підсвідомості через духовність, яка надає можливість досягти надзвичайної сили натхнення, піднятися на вершину творчості, перетворення навколишнього світу, примноження матеріальних і духовних багатств. Спираючись на попередні дослідження філософів, педагогів, психологів, соціологів, О. Поповою експліковано визначення вищеозначеного феномену в такому вигляді: творчий потенціал фахівця – це комплекс властивостей особистості, які за умови високого рівня їх розвитку, взаємозв’язку, взаємодії і спрямованості на професійно-творчу діяльність відображають системоутворювальну здатність фахівця до актуалізації сутнісних творчих сил у професійній діяльності; розвиток творчого потенціалу студента закладу вищої освіти – це діалектичний процес становлення та формування структурних компонентів творчого потенціалу майбутнього фахівця за умови вирішального впливу цілеспрямованої внутрішньовишівської підготовки викладачів до розвитку творчого потенціалу в процесі духо-

вно-творчого збагачення навчальних відносин, створення розгалуженої системи професійно-творчого самовиявлення в освітньому середовищі університету [4, с. 275].

Продуктивним у наукової позиції О. Попової є те, що авторка охарактеризувала структуру творчого потенціалу фахівця. Структурними компонентами творчого потенціалу спеціаліста О. Поповою визначено: мотиваційно-ціннісний – позитивне ставлення до творчої діяльності, індивідуальна система цінностей та етичних норм, метамотивація (мотивація самоактуалізації); когнітивно-процесуальний – система знань про творчий компонент професійної діяльності спеціаліста і вміння їх використовувати в організації власної професійно-творчої діяльності, творча активність студента, креативність як особистісна якість майбутнього фахівця; рефлексивний – адекватна самооцінка й саморегуляція діяльності, критичне мислення, асертивність [4, с. 277].

Цікавий та інноваційний ракурс дослідження творчого потенціалу фахівця-освітянина знаходимо в наукових розвідках Р. Серьожникової. Авторка запропонувала особистісно-ціннісну концепцію, що орієнтована на творчий розвиток особистості й віддзеркалює проблему професійно-педагогічної підготовки в трьох взаємнопроникаючих площинах: у площині творчого розвитку особистості студента (індивідуально-креативний аспект), у площині ставлення майбутнього фахівця до педагогічної діяльності (мотиваційно-ціннісний аспект) й у площині суб'єктної активності (рефлексивно-інноваційний аспект), що визначає можливість розглядати механізм формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача через ціннісну й операційну сферу [7, с. 29].

На думку С. Хмельковської [10], творчий потенціал учителя є інтегративним утворенням, сукупністю ув'язаних у систему природних та набутих якостей, що проявляються через здібності, вміння, психічні процеси, способи мислення та діяльності і дозволяють фахівцю нестандартно розв'язувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування творчої особистості вихованців, набуття ними в найбільш ефективний спосіб максимального результату в навчанні. Означена сукупність якостей, на думку авторки, є результатом природної й соціальної активності, що стимулюється певними умовами і зовнішньо проявляється в праці або доцільній діяльності. Специфіка творчого потенціалу вчителів-гуманітаріїв полягає, на думку С. Хмельковської, в домінації комунікативних здібностей як одного зі складників творчого потенціалу особистості вчителя [10, с. 118].

Творчий потенціал пов'язує з індивідуальністю особистості Л. Андрощук [1]. На думку дослідниці, основоположною категорією проблеми індивідуального стилю діяльності є категорія індивідуальності, яку характеризують внутрішня цілісність і відносна самостійність, унікальність [1, с. 49]. Водночас, як продовжує авторка, реалізацію індивідуальності в діяльності забезпечує самоактуалізація, яка є складним процесом вибору людиною власного стилю, результатом самоактуалізації є сильна індивідуальність. Індивідуальний стиль діяльності являє собою інтегральну характеристику індивідуальності. Під ним, на думку Л. Андрощук, слід розуміти систему взаємопов'язаних способів і дій для досягнення високих результатів у діяльності. Структуру індивідуального стилю діяльності складають особливості способу діяльності [1, с. 48]. Таким чином, за Л. Андрощук, індивідуальний стиль діяльності – це модель діяльності, яка базується на сукупності різнорівневих властивостей індивідуальності і забезпечує активне становлення людини в суспільстві на засадах самоактуалізації, творчої самореалізації, суспільної діяльності в межах особистісного креативного вибору. Структура індивідуального стилю діяльності включає: індивідуальність, рефлексію, саморегуляцію, інтелект, волю, творчість, стиль взаємодії, хореографічний стиль, стиль спілкування, стиль навчання-викладання [1, с. 52].

Продуктивним у науковій позиції Л. Андрощук є те, що дослідниця запропонувала розгляд творчого потенціалу та індивідуальності саме фахівця-хореографа. На думку дослідниці, класифікація індивідуальних стилів діяльності вчителя хореографії включає такі компоненти: емоційно-творчий стиль, творчо-індивідуальний стиль, творчо-інтелектуальний стиль, творчо-імпровізаційний стиль. Розподіл стилів є узагальненим і умовним, оскільки творча індивідуальність найбільшою мірою виражається не в спільних, а у відмінних рисах індивідуального стилю діяльності. Творчість, на думку Л. Андрощук, є основою і невід'ємним компонентом усіх етапів формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії. Залучення процесу творчості до поетапного формування індивідуального стилю діяльності майбутнього педагога забезпечує розробку плану-стратегії творчо-індивідуального зростання студента впродовж навчання у ЗВО і запуск механізму самоактуалізації особистості. Результатом формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії у творчості і через творчість є яскрава індивідуальність із неповторним професійним "почерком", здатна ефективно формувати творчі особистості своїх учнів. Таким чином, підсумовує Л. Андрощук, творчість забезпечує ефективність формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії [1, с. 51].

Вивчення стану досліджуваної проблеми на практиці та сучасних концепцій професійної підготовки майбутніх вчителів хореографії дало змогу О. Таранцевій [8] виявити рівень формування хореографічних умінь студентів педагогічного закладу, обґрунтувати доцільність нових підходів до формування фахових умінь у студентів вищих педагогічних закладів. Сучасні методики формування хореографічних умінь майбутнього вчителя, як стверджує науковець, ґрунтуються на концептуальних засадах педагогічної майстерності й педагогічної творчості. Тому, на думку О. Таранцевої, формування хореографічних умінь майбутнього вчителя слід

визначати як процес створення сприятливих умов для такої професійної підготовки вчителя, яка забезпечує розвиток особистісних якостей та професійних умінь, що сприяють педагогічній пошуково-перетворювальній діяльності, результатом якої є подальший професійний розвиток та саморозвиток вчителя [8, с. 160].

Спираючись на це, О. Таранцева виділяє психолого-педагогічні та хореографічні фахові уміння, якими повинні оволодіти майбутні вчителі для здійснення ефективної професійної діяльності: володіння методикою виконання хореографічних композицій та власним стилем виконання; проведення уроків українського народно-сценічного танцю та створення хореографічних танцювальних композицій; організація міжособистісних контактів та педагогічної взаємодії в процесі утворення дитячого хореографічного колективу; постановка українських народно-сценічних танців під час організації позакласної роботи [8, с. 162].

Дослідницею Т. Сердюк [6] доведена актуальність проблеми формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії як необхідного компонента їх професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі. Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив дослідниці конкретизувати сутність художньо-естетичного досвіду особистості майбутнього вчителя хореографії як інтегрованого особистісного утворення, що є результатом його хореографічної діяльності. Це дало Т. Сердюк підстави для визначення змісту художньо-естетичного досвіду особистості майбутнього вчителя хореографії як узагальненої системи художньо-естетичних знань, професійно-хореографічних умінь та емоційно-ціннісного ставлення до хореографічного мистецтва [6, с. 145].

Висновки. Підсумовуючи аналіз наукових джерел із проблеми розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців-освітян, можна стверджувати, що науковий фонд містить ґрунтовні напрацювання вчених щодо феномену "творчий потенціал особистості". Водночас творчий потенціал хореографів та учителів хореографії ще не ставав предметом спеціальних досліджень. Відтак перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаємо в розробці структури творчого потенціалу фахівців-хореографів та педагогічних умов, що забезпечують його розвиток у фахівців педагогіки мистецтва.

Використана література:

1. Андрощук Л. М. Формування творчого індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії малокомплектної школи засобами імпровізаційної пластики / Л. М. Андрощук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Київ : Наук. світ, 2004. – С. 48–53.
2. Мороз В. В. Підготовка майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу учнів на уроках музики: теоретико-методичні аспекти діадичної форми навчання / В. В. Мороз // Нові технології навчання : зб. наук. праць. Розвиток духовності та професіоналізму в умовах глобалізації. – Київ-Вінниця, 2008. – С. 178–182. (Спецвип. : № 55. Ч. 2).
3. Отич О. М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія / О. М. Отич ; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – 246 с.
4. Попова О. П. Становлення і структурні компоненти творчого потенціалу майбутнього інженера / О. П. Попова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) [та ін.]. – Запоріжжя, 2007. – Випуск 47. – С. 274–279.
5. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології / В. В. Рибалка. – Київ : ІППО АПН України, 2006. – 543 с.
6. Сердюк Т. І. Визначення сутності художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя хореографії / Т. І. Сердюк // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). –№ 2. – Бердянськ : БДПУ, 2006. – С. 141–148.
7. Серьожникова Р. К. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Р. К. Серьожникова. – Київ, 2003. – 243 с.
8. Таранцева О. О. Український народний танець як засіб формування фахових умінь майбутніх учителів хореографії / О.О. Таранцева // Збірник наукових праць. – Полтава : ПДПУ імені В. Г. Короленка. – Серія "Педагогічні науки". – 2001. – Випуск 1. – С. 159–165.
9. Устинова Н. В. Творчий розвиток учителя в системі післядипломної педагогічної освіти. Методичні рекомендації / Н В. Устинова. – Херсон : Айлант, 2006. – 76 с.
10. Хмельковська С. В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : дис. … кандидата педагогічних наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / С. В. Хмельковська ; Південно-український державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 189 с.

References:

1. Androshchuk L. M. (2004). Formuvannia tvorchoho indyvidual'noho styliu diyalnosti maibutnoho vchytelia khoreohrafii malokomplektnoi shkoly zasobamy improvizatsiynoi plastyky [Forming of the individual style of activity of future teacher-choreographer] // Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly: Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny. – Kyiv : Nauk. svit,. – S. 48-53 [in Ukrainian]
2. Moroz V. V. (2008). Pidhotovka maybutnikh uchyteliv do rozvytku tvorchoho potentsialu uchniv na urokakh muzyky : teoretyko-metodychni aspekty diadychnoi formy navchannia [Training of future teacher for the development of creative potential of primary school pupils on Music's lessons]. Novi tekhnolohii navchannia : zb. nauk. prats. Rozvytok dukhovnosti ta profesionalizmu v umovakh hlobalizatsii. – Kyiv-Vinnytsia, – S. 178 – 182. (Spetsvyp. : № 55. CH. 2. [in Ukrainian]
3. Otych O. M. (2011). Rozvytok tvorchoi indyvidualnosti studentiv profesiino-pedahohichnykh navchalnykh zakladiv zasobamy mystetstva [Development of creative individuality of the future teacher of professional training by art means management] : za nauk. red. I. A. Ziaziuna. – Chernivtsi : Zelena Bukovyna,. – 246 s. [in Ukrainian]
4. Popova O. P. (2007). Formuvannya ta strukturni komponenty tvorchoho potentsialu maybutn'oho inzhenera [The content of structural components of professional competence of engineers] / O. Popova // Pedahohika ta psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy ta poshuky : [T. I. Sushchenko (holovna red.) ta in.]. – Zaporizhzhia, Vyp. 47. – S. 274-279. [in Ukrainian]

5. Rybalka V. V. (2006). Teoriia osobystosti u vitchyznianii psykholohii The theory of personality in native psychology K. : IPPPO APN Ukrainy. 543 s. [in Ukrainian]
6. Serdiuk T. I. (2006). Vyznachennya sutnosti khudozhno-estetychnoho dosvidu maibutnoho vchytelia khoreohrafiii [Forming of artistic-aesthetic experience of future teachers of Choreography]. // Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu (Pedahohichni nauky). –№ 2. – Berdyansk : BDPU. – S. 141–148. [in Ukrainian]
7. Serozhnykova R. K. (2003). Osnovy psykholohiyi i pedahohiky:Navchalnyi posibnyk [Fundamentals of Psychology and Pedagogy]. K. : 243s. [in Ukrainian]
8. Tarantseva O. O. (2001). Ukrainskyi narodnyi tanets yak zasib formuvannia fakhovykh umin maibutnikh uchyteliv khoreohrafii [Forming of professional skills of future teachers of Choreography by means of Ukrainian folk dance] // Zbirnyk naukovykh prats. – Poltava : PDPU imeni V. H. Korolenka. – Seriia “Pedahohichni nauky”. – Vypusk 1. – S. 159-165. [in Ukrainian]
9. Ustynova N. V. (2006). Tvorchyi rozvytok uchytelia v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. Metodychni rekomendatsii [Development of Teacher’s Creative Potential in the System of Postgraduate Teachers’ Training] – Kherson : Aylant. 76 s. [in Ukrainian]
10. Khmelkovska S. V. (2005). Formuvannia tvorchoho potentsialu maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u protsesi fakhovoi pidhotovky [Forming creative potential of future teachers of foreign languages during the professional preparation] : dys… kandydata pedahohichnykh nauk : 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity. – Pivdennoukrainskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho, Odesa.– 189 s. [in Ukrainian]

Капустинский К. В. Теоретические основы проблемы развития творческого потенциала будущих хореографов в высших учебных заведениях

Статья посвящена теоретическим основам разработки проблемы развития творческого потенциала будущих хореографов и учителей хореографии в высших учебных заведениях. На основе анализа понятия “творческий потенциал личности” охарактеризован феномен творческого потенциала хореографа как интегративный конструкт, который является совокупностью природных и приобретенных особенностей личности, проявляющихся через творческие способности, творческие умения, психические процессы, способы творческого мышления и креативной педагогической деятельности, и позволяющих специалисту-хореографу нестандартно решать учебно-воспитательные задачи, направленные на формирование личности воспитанников.

Ключевые слова: *творческий потенциал личности, творческий потенциал специалиста-хореографа, развитие, будущие хореографы, высшее учебное заведение.*

Kapustinskyi K. V. Theoretical grounds of the problem of developing creative potential of future choreographers at higher educational institutions

The article deals with the representation of theoretical grounds of the problem of developing creative potential of future choreographers and choreography teachers at higher educational institutions. Based on the analysis of ’individual creative potential’ concept, the phenomenon of a choreographer’s creative potential as an integrative construct was characterized, that proved to be a complex of natural and acquired personality skills, having their realization through creative abilities, creative skills, mental processes, creative thinking ways, pedagogical activity ways and thus allowing the specialist-choreographer to solve educational tasks, that are to form a creative personality, in a creative way.

Key words: *individual creative potential, creative potential of a specialist-choreographer, development, future choreographers, higher educational institution.*

УДК 378.018

Карпова М. Є.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ В КОМАНДІ В МАЙБУТНІХ ПЕДІАТРІВ

У статті здійснена спроба на основі розробки тренінгу для майбутніх педіатрів сформувати готовність до роботи в команді. Нами було вирішено продемонструвати студентам переваги командної роботи; вдосконалити спілкування в командах; навчити студента бачити себе в командній ролі, розвинути серед членів команди повагу до ролі кожного, поліпшити здатність приймати обмеження і використовувати сильні сторони кожного учасника; оволодіти конкретними інструментами і алгоритмами ефективної діяльності і взаємодії всередині команди. Крім зазначеного, даний тренінг містив тренувальні вправи, які майбутні педіатри виконували за зразком, інструкцією, за завданням без зразка й докладних указівок викладача. Тренінг був націлений на розвиток умінь досягати взаєморозуміння, злагодженості членів команди; умінь вести діалог та реалізовувати технології прийняття спільних рішень. З метою оцінки ефективності тренінгу “Ефективна взаємодія в команді” до та після нього була проведена діагностика обраних показників.

У цілому ефект тренінгу був зафіксований, і це дає нам підставу стверджувати, що тренінг можна використовувати в професійній підготовці педіатрів із метою формування їх готовності до роботи в команді.

Ключові слова: *тренінг, робота в команді, педіатри, професійна підготовка, спільні рішення, діагностика.*

У наш час у зв’язку з реформуванням у вітчизняній системі охорони здоров’я відбуваються суттєві зміни, що потребують нової якості підготовки медичних кадрів, передусім педіатрів, як фахівців нового типу. У “Концепції реформування системи підготовки лікарів в Україні та приведення її у відповідність до вимог

Болонської декларації" [1] серед основних принципів підготовки медичних працівників визначено формування як загальнолюдських цінностей, так і готовності до взаємодії, командної роботи.

Однією із сучасних тенденцій розвитку медичної освіти, а також медичного обслуговування, є пацієнтоорієнтований підхід у лікуванні, що базується на "об'єднанні зусиль" всіх учасників лікувального процесу [2]. Дуже часто важкі діагностичні випадки та прийняття складних рішень у лікуванні пацієнта сприяють кооперації медичних знань та професійного сінергізму. "Команда" в науковому значенні – це не камінна брила, незмінна та непідвладна руйнуванню. Однак її сутність полягає в ефективному розв'язанні завдань, щонайменше тих, задля яких вона створена і якими визначається термін її існування. Командне середовище вирізняється з-поміж інших ще й своєю стійкістю, яка можлива лише за умов, які сприяють реалізації професійних якостей та особистісному зростанню. Саме в командній діяльності результат спільних зусиль значно вищий, ніж сума індивідуальних [3, с. 8]. Насамперед, це важливо для лікарів педіатричного профілю, коли педіатр, подібно диригенту, повинен приймати рішення про співпрацю з колегами, чітко розподіляючи обов'язки; відчувати себе частиною єдиного механізму, який ефективно працює на досягнення загальних цілей, а також бути порадником та психологом для батьків хворої дитини. Групова практика, як добровільне об'єднання лікарів, може здійснюватися на різних засадах: об'єднання кількох педіатрів; об'єднання педіатрів з іншими спеціалістами (акушерами-гінекологами, сімейними лікарями, стоматологами). Її переваги полягають у забезпеченні кращих для діагностики та лікування можливостей, у взаємозаміні лікарів (у випадку виникнення такої потреби) та проведенні консультацій, повноцінному використанні матеріально-технічної бази (для придбання чи оренди приміщення, медичного та іншого обладнання), в можливості залучення для її забезпечення не тільки середнього медичного персоналу, а й соціальних працівників, юриста, економіста.

Таким чином, робота майбутнього педіатра спрямована на задоволення потреб пацієнта щодо здоров'язбереження шляхом надання йому кваліфікованої медичної допомоги та володіння знаннями, вміннями і навичками, спрямованими на налагодження довірливих взаємовідносин із пацієнтом і співпраці з ним, з його близькими й родичами. Тому так важливо вміти співпрацювати, домовлятися на шляху до досягнення мети і вміти знаходити рішення, яке призведе до бажаного результату. Часом це дійсно складно зробити, особливо враховуючи різницю поглядів, інтересів, оскільки це вимагає особливих навичок і вмінь.

Мета – формування готовності майбутніх педіатрів до роботи в команді, зокрема вмінь роботи в команді.

Завдання: продемонструвати студентам переваги командної роботи; вдосконалити спілкування в командах; навчити студента бачити себе в командній ролі, розвинути серед членів команди повагу до ролі кожного, поліпшити здатність приймати обмеження і використовувати сильні сторони кожного учасника; оволодіти конкретними інструментами і алгоритмами ефективної діяльності і взаємодії всередині команди.

Для вирішення поставлених завдань нами розроблено тренінг *"Ефективна взаємодія в команді"* з використанням вербальних і невербальних способів комунікацій, професійного та міжособистісного спілкування. Під час тренінгу студенти мали усвідомити необхідність та цінність загальних цілей та роботи на спільний результат; сформувати вміння організовувати сумісну діяльність, визначати особисту роль у команді, вагомість на шляху досягнення загальних цілей; досягати взаєморозуміння, злагодженості членів команди, рольової гнучкості; розкрити потенціал команди в цілому та кожного її учасника; оволодіти технологіями прийняття спільних рішень.

Тренінг включав ділові ігри та тренувальні вправи, спрямовані на підвищення рівня довіри в групі, виявлення лідерів, формування вмінь спілкування в команді, групової підтримки в нестандартних ситуаціях, прийняття ефективних рішень у команді, постановки та вирішення завдань у ситуації конкурентної боротьби, аргументації та переконання, активного слухання, розв'язання конфліктних ситуацій.

Під час проведення тренінгу студенти були ознайомлені з поняттям "команда" (спільне виділення її сутнісних характеристик, порівняння даного поняття з іншими об'єднаннями людей), динамікою розвитку групи в команду, загальними принципами командної роботи і ефективним спілкуванням в команді, способами розподілу командних ролей у групі, ефективного планування спільної діяльності. Дана інформація надавалася в якості теоретичних довідок, зокрема: "Навіщо ми потрібні один одному, або п'ять видів позитивної взаємозалежності в команді", "Основні умови ефективної командної роботи", "Ефективна комунікація як основна умова успіху командної роботи".

Тренінг включав вправи, які забезпечували формування готовності майбутніх педіатрів до роботи в команді: "Платформа", "Трійка", "Бджоли, птахи та змії", "Корабельна аварія", "Газета, яка зменшується", "Закон гармонії", "Веселий рахунок", "Побудова кола", "Руки, які говорять" та інші.

Крім зазначеного, даний тренінг містив тренувальні вправи, які майбутні педіатри виконували за зразком, інструкцією, за завданням без зразка й докладних указівок викладача: "Нескінченний ланцюжок" (передбачає формулювання альтернативної позиції стосовно дискусійної проблеми, прогнозування наслідків індивідуальних професійних позицій і рішень для окремих осіб), "Регулювання емоційного напруження" (спрямована на формування навичок вербального регулювання емоційного напруження під час професійного спілкування), "Переговори" (сприяє формуванню вмінь встановлювати контакт із членами команди, створювати сприятливу атмосферу, пробуджувати інтерес до обговорюваного питання).

Після проведення серії вправ обов'язковою була рефлексія: "Що відбулося? Що Ви помітили? Що Ви відчували? Що Ви думаєте з приводу даної вправи? Яким чином Ви це зможете використати в професійній діяльності?" Студенти мали продовжити фразу: "Чесно кажучи ...". Така діяльність сприяла формуванню в учасників навичок самоаналізу.

Після проведення тренінгу варто було виявити його ефективність. Для цього, насамперед, необхідно було виділити певні вміння і навички, які можуть бути розвинені в ході тренінгу “Ефективна взаємодія в команді” та провести їх діагностику до та після тренінгу з метою відстежити динаміку змін. Для діагностики були обрані вміння: організовувати сумісну діяльність, визначати особисту роль в команді; вміння “психологічно вірно” надати допомогу в спілкуванні; вміння досягати взаєморозуміння, злагодженості членів команди; вміння вести діалог та вміння реалізовувати технології прийняття спільних рішень. Дані вміння є складниками операційного компоненту готовності майбутніх педіатрів до роботи в команді.

В експерименті брали участь студенти V-VI курсів, що проходили навчання на кафедрі педіатрії 2 Дніпропетровської державної медичної академії. Загальна кількість учасників становила 74 особи. Першу вибіркову сукупність склали студенти контрольної групи в кількості 34 особи; другу – студенти експериментальної групи в кількості 40 осіб.

З метою оцінки ефективності тренінгу “Ефективна взаємодія в команді” до та після нього була проведена діагностика обраних показників. Отримані результати наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати діагностики до та після тренінгу “Ефективна взаємодія в команді” ($\bar{x} \pm S$)

Показник, бали	Результат діагностики до тренінгу		Результат діагностики після тренінгу	
	група 1	група 2	група 1	група 2
Самооцінка вміння організовувати сумісну діяльність, визначати особисту роль у команді (max=120)	87,25±5,25	91,25±2,56	84,88±4,45	91,00±2,00
Уміння “психологічно вірно” надати допомогу в спілкуванні (max=20)	10,38±1,75	14,25±1,38	9,75±1,63	15,50±1,25
Уміння досягати взаєморозуміння, злагодженості членів команди (max=10)	7,25±1,44	6,25±1,25	7,71±1,04	7,13±0,66
Уміння вести діалог (max=10)	7,25±0,81	6,13±1,16	7,57±0,90	6,88±0,91
Уміння реалізовувати технології прийняття спільних рішень (max=100)	64,00±5,00	60,25±3,81	67,14±5,88	62,25±4,31

Як показують дані таблиці 1, за показником “Самооцінка вміння організовувати сумісну діяльність, визначати особисту роль у команді” результат першої групи 87,25±5,25 (до тренінгу) свідчить про посередній рівень самооцінки з тенденцією до нормального. Результати другої групи 91,25±2,56 (до тренінгу) відповідають нормальному рівню самооцінки. Деяке зниження показників після тренінгу (в групі 1 – на 2,75 %, у групі 2 – на 1,3 %), на наш погляд, може свідчити про те, що учасники обох груп усвідомили, що ефективність командної роботи потребує суттєвих витрат на формування вміння організовувати сумісну діяльність, визначати особисту роль у команді.

Щодо вміння “психологічно вірно” надати допомогу в спілкуванні, то первинні результати обох груп свідчать про середній рівень розвитку цього уміння. Проте в першій групі після тренінгу спостерігалося зменшення результатів (на – 18 %), тоді як у другій групі результат значно покращився (на 10,7 %), що свідчить про ефективність виконуваних видів діяльності.

Позитивну тенденцію в обох групах демонструють зміни показників “уміння досягати взаєморозуміння, злагодженості членів команди” (у першій групі – на 6,4 %; у другій – на 14,1 %). Студентам притаманні середні здібності, тобто іноді вдається досягати взаєморозуміння, злагодженості членів команди, але частіше – ні.

Нас здивували результати, отримані за показником “уміння вести діалог”. І хоча наприкінці проведення тренінгу ми спостерігали позитивну динаміку розвитку даного вміння (в першій групі – на 4,43 %, у другій – 12,2 %), проте навіть кінцевий результат, на наш погляд, є низьким для майбутніх педіатрів.

Щодо вміння реалізовувати технології прийняття спільних рішень, то первинні результати (64,00±5,00; 60,25±3,81), що свідчать про середній рівень сформованості вміння з тенденцією до високого, зросли (на 4,9 %; на 3,3 %), говорячи про ефективність проведеного тренінгу.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що тренінг “Ефективна взаємодія в команді” – активний метод навчання, але, як показало дослідження, проведений нами, для різних груп і різних показників він неоднаково ефективний. У цілому ефект тренінгу був зафіксований, і це дає нам підставу стверджувати, що тренінг можна використовувати в професійній підготовці майбутніх педіатрів із метою формування їх готовності до роботи в команді.

Використана література:

1. Концепція реформування системи підготовки лікарів в Україні та приведення її у відповідність до вимог Болонської декларації. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://testcentr.org.ua/bolon_proc.php.
2. Витч Роберт Модели взаимоотношения врач-пациент / Роберт Витч. – [Электронный ресурс]. – Режим доступу : http://videoinet.ru/view?id=ISW2tSZDv VsS931.
3. Горбунова В. В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд : монографія / В. В. Горбунова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 380 с., іл.

References:

1. Kontseptsiia reformuvannia systemy pidhotovky likariv v Ukraini ta pryvedennia yii u vidpovidnist do vymoh Bolonskoi deklaratsii. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://testcentr.org.ua/bolon_proc.php.
2. Vytch Robert Modely vzaymootnoshenyia vrach-patsyent /Robert Vytch. – [Elektronnyi resurs]. URL : http://videoinet.ru/view?id=ISW2tSZDv VsS931.
3. Horbunova V. V. Psykholohiia komandotvorennia: Tsinnisno-rolovyi pidkhid do formuvannia ta rozvytku komand : monohrafiia. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. – 380 s., il.

Карпова М. Е. Формирование готовности к работе в команде у будущих педиатров

В статье предпринята попытка на основе разработки тренинга для будущих педиатров сформировать готовность к работе в команде. Нами было решено продемонстрировать студентам преимущества командной работы; усовершенствовать общение в командах; научить студента видеть себя в командной роли, развить среди членов команды уважение к роли каждого, улучшить способность принимать ограничения и использовать сильные стороны каждого участника; овладеть конкретными инструментами и методами эффективной деятельности и взаимодействия внутри команды. Кроме указаного, данный тренинг содержал тренировочные упражнения, которые будущие педиатры выполняли по образцу, инструкции по заданию без образца и подробных указаний преподавателя. Тренинг был нацелен на развитие умения достигать взаимопонимания, слаженности среди членов команды; умения вести диалог и реализовывать технологии принятия совместных решений. С целью оценки эффективности тренинга "Эффективное взаимодействие в команде" до и после него была проведена диагностика избранных показателей. В целом эффект тренинга был зафиксирован, и это дает нам основание утверждать, что тренинг можно использовать в профессиональной подготовке педиатров с целью формирования их готовности к работе в команде.

Ключевые слова: *тренинг, работа в команде, педиатры, профессиональная подготовка, общие решения, диагностика.*

Karpova M. E. Formation of preparedness for working in a team of future pediatricias

The article attempts to form a readiness for work in a team on the basis of developing a training for future pediatricians. We decided to show the students the advantages of teamwork; improve communication in teams; to teach the student to see himself in a team role, to develop respect for the role of each among the team members, improve the ability to take restrictions and use the strengths of each participant; to master specific tools and methods of effective activity and interaction within the team. In addition, this training contained training exercises future pediatricians performed on the model, instructions for the task without a sample and detailed instructions of the teacher. The training was aimed at developing skills to achieve mutual understanding, coherence of team members; the ability to conduct a dialogue and implement technologies for making joint decisions. In order to evaluate the effectiveness of the training "Effective interaction in a team", before and after it the diagnostics of selected indicators was carried out. In general, the effect of the training was recorded and this gives us reasons to assert that the training can be used in the professional preparation of pediatricians with the aim of forming their readiness to work in a team.

Key words: *training, teamwork, pediatricians, vocational training, general solutions, diagnostics.*

УДК 373.1

Карташова І. І., Галицька Н. Є.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ У СИСТЕМІ РАДЯНСЬКОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ 60-Х – ПОЧАТОК 80-Х РОКІВ XX СТ.)

Статтю присвячено проблемі розвитку дослідницьких умінь учнів у системі шкільної освіти СРСР кінця 60-х років – початку 80-х років XX ст. Розкрито генезис поняття "дослідницькі вміння". Висвітлено в історико-педагогічному аспекті процес формування поняття "дослідницькі вміння". Акцентовано увагу на хронології становлення поняття "дослідницькі вміння" в межах нормативно-правової бази та архівних джерел. Проаналізовано основні етапи формування даних умінь.

Ключові слова: *радянська шкільна система, вміння, дослідницькі вміння, узагальненні вміння, інтелектуальні вміння, практичні вміння, дослідницька робота, дослідницькі завдання.*

Потужну українську державу може створити тільки згуртована спільнота творчих особистостей. Формування особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованої взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності, – цілепокладальні завдання концепції Нової української школи [7]. На теренах освітнього простору спостерігаємо перехід від школи "отримання знань" до школи компетентностей. Це школа, в якій отримують, насамперед, уміння застосовувати знання задля власних потреб із метою ствердження особистості, взаєморозуміння та співпраці.

Питання багатовимірного поняття "вміння" розглядалося в роботах Ю. К. Бабанського, П. Я. Гальперіна, С. У. Гончаренка, І. Я. Лернера, В. А. Петровського, К. К. Платонова, Н. Ф. Тализіної, А. В. Усової, Г. І. Щукіної та інших. На сьогодні в освітньому середовищі підвищується зацікавленість до дослідницького

навчання, що спрямовує шкільну практику до радикальних змін у сфері перманентності української освіти. Рівень розвитку компетентностей випускника сучасної школи зумовлює в подальшому здатність вирішувати дослідницькі задачі та бути конкурентноспроможними на ринку праці. Необхідним стає переорієнтація шкільної освіти на оптимізацію та активізацію дослідницької діяльності учнів. За цих вимог підвищення якості освіти випускника пов'язано з формуванням дослідницьких умінь у процесі навчання і можливістю передбачення результатів навчання. Саме тому актуальність ретроспективного аналізу становлення поняття "дослідницькі вміння" учнів не викликає сумніву.

Дослідження поняття "дослідницькі вміння" розкрито в працях В. І. Андрєєва, А. Г. Іодко, В. М. Литовченка, Г. В. Мухамадіярова, Н. Г. Недодатко, В. А. Сластєніна, П. М. Скворцова, В. П. Ушачова та інших [1; 4; 6].

Мета статті полягає в ретроспективному аналізі генезису поняття "дослідницькі вміння" в період кінця 60-х – початку 80-х років XX ст. у системі радянської шкільної освіти.

Завдання статті полягають у з'ясуванні етапів формування поняття "дослідницькі вміння" в освітній шкільній практиці СРСР кінця 50-х років та передумов становлення вказаного поняття в період кінця 60-х – початку 80-х років XX ст. у системі закладів середньої освіти.

Радянська школа як така пройшла свої етапи розвитку. Передумовами щодо формування дослідницьких умінь учнів під час вивчення предметів природничо-математичного циклу є введення загальної обов'язкової восьмирічної освіти в СРСР (1958 р.) та низка нормативно-правових документів, основним яким виступав "Закон про зміцнення зв'язку школи із життям й про подальший розвиток системи народної освіти СРСР" (1959 р.). Наприкінці 50-х років докорінно змінюється структура шкільної освіти, відповідно – навчальний план та зміст освіти. Виокремлюється головна задача радянської школи: подальше підвищення рівня загального політехнічного навчання, покращення підготовки учнів до життя, суспільно корисної праці, тобто школа повинна готувати учнів до виконання народногосподарських планів. У 50-х роках дослідницький підхід став масово впроваджуватися в навчальний процес, але, як відмічає І. Г. Процик, це призвело до механічного заучування матеріалу [13, с. 20].

Наприкінці другого етапу розвитку радянської школи (30-ті – 50-ті роки XX ст.) стає необхідним переформування та вдосконалення форм і методів роботи в школі на основі діалектико-матеріального підходу, що сприяє використанню в навчальному процесі науково-технічного прогресу [13, с. 21].

Третім етапом розвитку радянської школи виступають 60-ті–70-ті роки XX ст. Основні направлення роботи у сфері народної освіти були визначені XXII з'їздом КПРС (жовтень 1961р.). У Програмі XXII з'їзду КПРС серед основних завдань вказувалася реалізація загальної обов'язкової середньої освіти [5, с. 75].

Програмою визначалися пріоритети підвищення ефективності уроку як основної складової частини шкільної освіти. Як відмічала Ю. М. Черненко, народний вчитель УРСР, вчитель біології № 7 м. Херсона, у своєму виступі серед учителів галузі "Використання ТЗН на уроках біології" (1963 р.), "важливо те, що під час перегляду фільмів учні глибоко знайомилися з дійсно науковими дослідженнями, їх методами і переконувалися в тому, що для успішного опанування таємницями природи людина повинна бути озброєна досягненнями науки" [2, с. 2].

У 1966 році ЦК КПРС та Уряд СРСР прийнято Постанову "Про заходи щодо подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи" від 10 листопада № 874 [9]. У документі визначалося недоліки, а саме застарілі програми, котрі не відповідають вимогам науково-технічного прогресу. Наголошувалося на завершенні до 1970 року запровадженого в країні плану реалізації загальної середньої освіти. У Постанові колегії Міністерства освіти УРСР "Про підсумки вивчення якості знань учнів шкіл Української РСР (перше півріччя 1965/1966 н.р.)" від 14 січня 1966 року наголошувалось на необхідності забезпечення практичної спрямованості викладання основ наук та на озброєння учнів практичними вміннями та навичками, що передбачені шкільними програмами [8].

А в 1967/1968 н.р. радянська школа поступово переходить на оновлені програми та підручники. Це дало змогу перейти на новий рівень вивчення предмету "Біологія", де більш ширше використовувався матеріал краєзнавчого характеру та спостерігався принцип впровадження пошуково-дослідницького підходу. Такий підхід дав можливість учням самостійно пов'язувати матеріал із життям, із практикою. Так, у Постанові колегії Міністерства освіти УРСР "Про хід виконання в Херсонській області постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР та УК КП України і Ради Міністрів УРСР "Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи" від 12 травня 1967 року відзначається широке використання активних методів викладання, міцне засвоєння учнями основ наук [10].

В. В. Успенський у своєму дисертаційному дослідженні на тему "Школьные исследовательские задачи и их место в учебном процессе" (Москва, 1967 р.) звертає увагу, що з метою активізації пізнавальної діяльності учнів більшість вчителів стали ширше використовувати задачі дослідницького характеру. Саме ці задачі спонукають учнів до самостійної пізнавальної діяльності, сприяють розвитку творчих здібностей та логічного мислення. Визначення "шкільні дослідницькі задачі" він трактує як такі запитання та завдання вчителя або запитання, які виникають із особистих пізнавальних спонукань, які викликають у ньому активну творчу пошукову діяльність, спрямовану на розв'язання пізнавальних проблем, на самостійне відкриття, яке здійснюється шляхом постановки дослідів, збору фактів, аналізу та узагальнення знань.

Привертає увагу той факт, що вчений ототожнював поняття “дослідницькі задачі” з “пошуковими задачами” [17, с. 2]. А оскільки дослідницькі задачі формують певні дослідницькі вміння та навички, то можна припустити, що ця логіка зберігається і стосовно поняття “вміння” [17, с. 10].

Цікавою є думка, що дослідницькі вміння та навички – це вміння та навички, які будуть формуватися за умов активної творчої пошукової діяльності (тобто дослідницькій діяльності) шляхом поєднання самостійної та мисленнєвої діяльностей.

Рис. 1. Формування дослідницьких умінь за Д. Л. Сергієнком (на 1969 р.)

Цікавою є думка Д. Л. Сергієнка (1969 р.), який відзначав, що участь учнів у дослідницькій і практичній роботі (під досвідченим керівництвом) глибоко впливає на розвиток пізнавальних здібностей учнів. Формування в дітей умінь і навичок практичного і дослідницького характеру залежить від рівня науково-теоретичних і політехнічних знань учнів з усіх предметів [15, с. 3]. Звертав увагу на той факт, що це питання є маловивченим.

На його думку, “в дослідницькій роботі формування умінь та навичок буде відбуватися при проведенні дослідів і спостережень; з останнім пов’язаний експеримент” [15, с. 9].

Д. Л. Сергієнко наголошував, що саме завдання дослідницького характеру сприяють розвитку мислення та формують дослідницькі вміння і навички. Результатом є підготовка учнів до практичної діяльності в сільськогосподарському виробництві, а це, у свою чергу, є одним із завдань програми ЦК КПРС.

Доробки Д. Л. Сергієнка з проблеми формуванння дослідницьких умінь нами представлено у вигляді схеми (рис. 1).

Безперечно, кожному виду діяльності людини відповідає певна сукупність вмінь. Д. Л. Сергієнко у своїх дослідженнях спирається на дослідження психолога М. Д. Левітові, який класифікував вміння на: навчальні і виробничі, навички суспільнокорисної, художньої діяльності, гігієнічні, фізкультурні, спортивні, навички поведінки та обслуговування. Дещо іншої думки дотримувався психолог Г. С. Костюк, вказувавши на такі види вмінь та навичок: самообслуговування, виробничі, мовні, розумові, мистецькі, спортивні тощо. Методист вчений М. М. Верзілін виділяв насамперд такі дві групи вмінь: практичні й політехнічні.

На думку Д. Л. Сергієнка, саме класифікація вмінь за М. М. Верзіліним дозволяє визначити вміння дослідницької роботи [15, с. 38], які тісно пов’язані між собою та формуються в єдності і взаємозв’язку. “Так, для проведення дослідницької роботи з рослинами учні повинні перекопувати і розпушувати ґрунт, разом із тим проводити фенологічні та метереологічні спостереження тощо. Найдоцільніше поділяти вміння і навички в процесі вивчення біології й основ сільського господарства на практичні і дослідницькі” [15, с. 39].

Із вищевказаного випливає, що політехнічні вміння, які виробляються в процесі дослідницької роботи, є вміннями дослідницькими. Чи можливо ототожнити ці два поняття? На думку В. Г. Красильникової, політехнічне навчання охоплює знання й уміння в галузі техніки і технології виробництва. Політехнічне навчання в структурному відношенні неоднорідне і за змістом включає політехнічні (загальнотехнічні й загальнотехнологічні) знання й уміння [12].

У 1969 році А. В. Усовою введено поняття “узагальненні вміння”. Пізніше з’являється дослідження, де це поняття розширюється, й до нього стали відносити інтелектуальні уміння. До узагальнених умінь відносять уміння працювати з літературою, вміння спостерігати та ставити досліди. Узагальненні уміння мають властивості широкого переносу; їх можна використовувати як під час розв’язування широкого кола задач із різних предметів, так і в практичній діяльності [16, с. 5].

Методологічною основою, на нашу думку, для виокремлення видів умінь і навичок на кінець 60-х років виступають положення про єдність теорії і практики, про зв’язок науки з практикою соціалістичного будівництва. Дослідницька робота, таким чином, сприяла вдосконаленню знань і розширенню політехнічного світогляду, забезпечувала прищеплення школярам умінь та навичок, які не тільки сприяли користуванням знаряддями праці, але вже й за порадою вчителя могли проводити спостереження, шукати кращі засоби підвищення врожайності рослин і продуктивності тварин, наслідувати кращий досвід передовиків сільськогосподарського виробництва, тоді як у 50-ті роки XX ст. більше уваги було приділено вмінням і навичкам навчального і трудового характеру.

Запроваджений Закон УРСР "Про народну освіту" від 28 червня 1974 року зосереджує увагу педагогів на реалізації дидактичних принципів наступності, поступовому ускладненні й самостійному поповненні – як обов'язковій умові формування в учнів знань, умінь та навичок, вони взаємопов'язані і виробляються в процесі засвоєння матеріалу [11]. Таким чином, під уміннями і навичками в той час розумілося цілеспрямоване і творче використання знань, свідоме виконання певної дії, процесу роботи.

1977 рік увійшов в історію не тільки як рік прийняття нової Конституції СРСР, але й як затвердження Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР "Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці" від 22 грудня 1977 р. № 1111, згідно з якою окреслено подальші шляхи завершення переходу до загальної середньої освіти та нові вектори оновлення змісту освіти [14].

Розпочинається активний пошук нових методичних засобів щодо підвищення ефективності уроку та успішності учнів. Разом із тим проходить і свій шлях формування поняття "дослідницькі вміння".

Так, В. І. Андрєєв у книзі "Евристичне програмування навчально-дослідницької діяльності" (1981 р.) визначає дослідницькі вміння як уміння застосовувати прийом відповідного наукового методу пізнання в умовах вирішення навчальної проблеми, в процесі виконання навчально-дослідницького завдання [1].

У своїх працях А. В. Усова зазначає, що в шкільних програмах із фізики та інших предметів природничого циклу до 1981 року не існувало загального переліку умінь та навичок, які повинні бути сформовані в учнів у процесі вивчення конкретних розділів [16, с. 6].

Ученою запропоновано класифікацію вмінь, в якій передбачено навчальні уміння, серед яких виокремлено пізнавальні уміння та практичні уміння. До перших (пізнавальні) відносяться вміння: робота з навчальною та науково-популярною літературою; проведення спостереження та формулювання висновків, моделювання та побудова гіпотези; вміння самостійно ставити експерименти, пояснювати явища на основі існуючих теоретичних знань, передбачити наслідки. Тоді як до практичних –вимірювати; вираховувати; будувати та аналізувати графіки; користуватися різноманітними лабораторними приладами; збирати ланцюги та читати схеми; розв'язувати розрахункові, графічні, логічні та експериментальні задачі; користуватися електронно-розрахунковою технікою [16, с. 8].

А. С. Дробоцький, розвиваючи думку А. В. Усової, відмічає, що практичні вміння формуються під час виконання демонстраційних і лабораторних дослідів, практичних робіт, розв'язування експериментальних задач тощо. Учні повинні вміти не тільки проводити хімічний експеримент, а й фіксувати його у вигляді малюнків із пояснюючими підписами, записувати рівняння реакції (з хімії), робити висновки. Поступово від демонстраційних дослідів учні переходять до лабораторних робіт, де в результаті самостійного їх виконання починають формуватися практичні вміння [3, с. 32].

А. Г. Іодко у своєму дисертаційному дослідженні "Формирование у учащихся умений исследовательской деятельности в процессе изучения химии" (Москва, 1983 р.) звертає увагу на те, що для проведення дослідження недостатньо володіти тими чи іншими окремо взятими вміннями, необхідно навчити учня користуватися ними в сукупності. А тому дослідницькі вміння він виокремлює в систему інтелектуальних, практичних умінь, умінь і навичок навчальної праці, необхідних для виконання дослідження або його частин.

А. Г. Іодко об'єднує конкретні вміння дослідницької діяльності в такі групи: перша – характеризується виконанням окремо взятих операцій дослідження: 1) спостереження; 2) порівняння; 3) встановлення причинно-наслідкових зв'язків; 4) формулювання висновків на основі окремо взятих дослідів.

Друга група характеризується поєднанням різних умінь першої групи: 1) вміння формулювати мету роботи; 2) вміння висловити залежність між фактами, явищами та зобразити це у вигляді графіку, схеми, таблиці; 3) вміння висловити судження, сформувати умовивід на основі раніше здобутих знань; 4) вміння проектувати дослід для підтвердження висловленого судження; 5) вміння провести дослід і сформувати висновок.

Третя група характеризується комплексним використанням різноманітних умінь першої та другої груп і включає такі: 1) вміння побачити проблему; 2) вміння побудувати гіпотезу; 3) вміння скласти план досліду; 4) вміння знайти спосіб експериментального підтвердження гіпотези; 5) вміння провести експеримент, обробити його результати та сформулювати висновки [4, с. 12].

Таким чином, у своєму дослідженні А. Г. Іодко виявив і розробив сукупність методичних прийомів щодо формування в учнів умінь дослідницької діяльності – це свого роду система дослідницьких завдань, адекватних структурі уроку; система домашніх завдань, що включає елементи дослідження; варіативні дослідницькі завдання і рекомендації, що розраховані на диференційований підхід до учнів [4, с. 15].

Висновки. Розвиток знань, умінь та навичок учнів радянської школи кінця 60-х – початку 80-х років XX століття був зумовлений політико-соціальними умовами радянського суспільства, що знаходили відображення в директивних документах радянської влади. Проведене дослідження дозволило встановити певну динаміку дефініції "вміння": в 50-ті роки виокремлюють уміння та навички навчального та трудового характеру; в 60-ті роки – вміння і навички знаряддя праці, спостереження, наслідування передового досвіду (практична спрямованість); у 70-тих роках – творче використання знань та взаємопов'язані уміння і навички (зв'язок науки з практикою соціалістичного будівництва); на початку 80-х років відбувається тенденція використовувати не окремі уміння та навички, а користуватися в їх сукупності.

Певний генезис відбувається з поняттям "дослідницькі вміння". Протягом усього зазначеного періоду (кінець 60-х – початок 80-х років XX ст.) дослідницька робота (кінець 60-х років), а потім і дослідницька

діяльність (початок 80-х років) повністю була підпорядкована програмам ЦК КПРС. Схема розвитку дослідницьких умінь як таких: формування відбувалося через виконання завдань дослідницького характеру. Але якщо на початку зазначеного періоду дослідницькі вміння сприяють підготовці учнів до практичної діяльності в сільськогосподарському виробництві, то на початок 80-х років дослідницькі вміння збагачують досвід учня, спонукають його до пізнавальної діяльності.

Наприкінці 60-х років широко впроваджується поняття "пошуково-дослідницький підхід", В. В. Успенський (1967 р.) навіть ототожнює поняття "дослідницькі задачі" з поняттям "пошукові задачі". Ми припускаємо, що й відповідні уміння вчений також ототожнює. Д. Л. Сергієнко (1969 р.) виокремлює практичні вміння та дослідницькі вміння, такі як політехнічні вміння, що застосовуються в процесі дослідницької роботи. У 70-ті роки дослідницькі вміння як поняття не зустрічається, натомість з'являється поняття "інтелектуальні уміння" та "узагальнені уміння" (А. В. Усова): вміння працювати з літературою, вміння спостерігати, вміння проводити досліди. На початку 80-х років виокремлюють уміння пізнавальні (що за своїм складом включають усі ті вміння, що притаманні й для узагальнених) та практичні. У 1983 році повною мірою ми зустрічаємо поняття "дослідницькі вміння" (А. Г. Іодко) як такі, що поєднують у собі інтелектуальні, практичні та вміння навчальної праці. Отже, поняття "дослідницькі вміння" є синергетичним за своєю природою.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в упровадженні дослідницьких умінь учнів в освітній простір на уроках предметів природничо-математичного циклу.

Використана література:

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – Москва : Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Державний архів Херсонської області, ф. Р-4003, оп. 6, спр. 1, арк. 2.
3. Дробоцький А. С. Формування практичних умінь у процесі навчання хімії / А. С. Дрогобицький // Радянська школа : наук.-педагог. місячник. – 1987. – № 1. – С. 31–33.
4. Иодко А. Г. Формирование у учащихся умений исследовательской деятельности в процессе обучения химии : автореф. дисс. … канд. пед. наук : 13.00.02 – теория и методика обучения (химия) / А. Г. Иодко. – Москва, 1983. – 16 с.
5. Народное образование в СССР / под ред. М. А. Прокофьева – Москва : Педагогика, 1985. – 447 с.
6. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання / Н. Г. Недодатко. – Харків, 2000. – 19 с.
7. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік – Київ : ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2017. – 206 с.
8. Постанова Міністерства освіти УРСР "Про підсумки вивчення якості знань учнів шкіл Української РСР (перше півріччя 1965/66н.р.)" від 14 січня 1966р. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1966 – № 6. – С. 2–7.
9. Постанова Міністерства освіти УРСР "Про заходи щодо подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи" від 10 листопада 1966р. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1966 – № 23. – С. 2 – 6.
10. Постанова Міністерства освіти УРСР "Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи" від 12 травня 1967 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1967 – № 10. – С. 2–6.
11. Постанова Верховної Ради УРСР від 28 червня 1974 року № 2779 – VIII. Закон УРСР про народну освіту. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T748.html.
12. Професійна педагогіка / Красильникова Г. В. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : http://lubbook.org/book_303_glava13.os.html.
13. Процик И. Г. Формирование умений и навыков у учащихся сельськой школы (на материале природоведения II–IV классов и физической географии V–VII классов) : дис. … кандидата пед. наук : 13.00.04 / И. Г. Процик. – Київ, 1977. – 164 с.
14. Сборник законов Украинской ССР и указов Президиума Верховного Совета Украинской ССР: 1938–1979: в 2 т. / [сост. З. К. Калинин, ред. Я. Я. Колотуха, Ф. Г. Бурчака]. – Київ : Политиздат Украины, 1980. – Том 1. – 740 с.
15. Сергієнко Д. Л. Формування дослідницьких умінь та навичок учнів при вивченні біології 5 – 8 класи / Д. Л. Сергієнко. – Київ : Радянська школа, 1969. – 128 с.
16. Усова А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. – Москва : Просвещение, 1988. – 112 с.
17. Успенский В. В. Школьные исследовательские задачи и их место в учебном процессе : автореф. дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 – теория и история педагогики / В. В. Успенский. – Москва, 1967. – 21 с.

References:

1. Andreev V. I. Heurestic programming of research activity / V. I. Highschool, 1981. – 240 s.
2. Kherson oblast National archive, f. R – 4003, op. 6, ref.1, art. 2.
3. Drohobytskyi A. S. Practical skills formation during chemistry classes / A. S. Drohobytskyi // Soviet school : scientific-pedagogical magazine. – 1987. – № 1. – S. 31 – 33.
4. Iodko A. G. Forming of students' research skills during studying chemistry : autoref. diss. to getting degree of Pedagogical Sciences Candidate : 13.02.02 'Theory and studying methodology (chemistry)' / A. G. Iodko. – Moskva, 1983. – 16 s.
5. Peoples' Education in USSR / red. M. A. Prokofieva. – Moskva : Pedagogy, 1985. – 447 s.
6. Nedodatko N. G. Formation of scientific and research skills at high-school : autoref. diss. for getting a scintefic degree in Pedagogical Sciences : 13.00.09 'Studying theory' / N. G. Nedodatko. – Kharkiv, 2000. – 19 s.
7. New Ukrainian School: reference book for teacher/ gen. red. N. M. Bibik – Kyiv : Ltd. '"Pleyada" publishing house', 2017. – 206 s.
8. Ukrainian SSR Ministry of Education Decree 'About results of research of pupils' knowledge quality in schools of Ukrainian SSR (the first half of the year 1965/66 ac.y.)' from 14th January 1966. Ukrainian SSR Ministry of Education Orders and instruction digest. – 1966 – № 6. – S. 2 – 7.

9. Ukrainian SSR Ministry of Education Decree 'About measures for continuing improvement of Secondary Schools functioning' from 10th November 1966. Ukrainian SSR Ministry of Education Orders and instruction digest. – 1966 – № 23. – S. 2 – 6.
10. Ukrainian SSR Ministry of Education Decree 'About measures for continuing improvement of Secondary Schools functioning' from 12th May 1967. Ukrainian SSR Ministry of Education Orders and instruction digest. – 1967 – № 10. – S. 2–6.
11. Ukrainian SSR Ministry of Education Decree from 28th June 1974 № 2779 – VIII. Ukrainian SSR Law about peoples' education. [Digital source]. – Regime of access to the source : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T748.html.
12. Professional Pedagogy / Krasilnikova G. V. [Digital source]. – Regime of access to the source : http://lubbook.org/book_303_glava13.os.html.
13. Protsyk I. G. Forming of research skills in countryside schools (on the example of Natural Sciences II-IV classes program) : diss. of Pedagogical Sciences Candidate : 13.00.04 / I. G. Protsyk. – Kyiv : 1977. – 164 s.
14. Ukrainian SSR laws and Ukrainian SSR Presidium of the Supreme Council Decrees digest: 1938-1979: in 2 t. / [p. Z.K. Kalinin: red. Y. Y. Kolotuha., F. G. Burchaka]. – Kyiv : Political Publishing Ukraine, 1980. – T.1. – 740 s.
15. Sergienko D. L. Formation of students' research skills during studying biology V-VIII classes / D. L. Sergienko. – Kyiv : Soviet School, 1969. – 128 s.
16. Usova A. V. Forming of studying skills during Physics classes / A. V. Usova, A. A. Bobrov. – Moskva : Enlightening, 1988. – 112 s.
17. Uspenski V. V. School researching tasks and its role in studying process : autoref. diss. for getting a Degree in Pedagogical Sciences : 13.00.01 'Theory and history of pedagogy' / Uspenski V. V. – Moskva, 1967. – 21 s.

Карташова И. И., Галицкая Н. Е. Тенденции развития исследовательских умений учащихся в системе советского школьного образования (конец 60-х – начало 80-х годов XX века)

В статье рассматривается проблема развития исследовательских умений учащихся в системе школьного образования СССР конца 60-х – начало 80-х годов XX века. Раскрывается генезис понятия "исследовательские умения учащихся". Процесс формирования понятия "исследовательские умения учащихся" освещается в историко-педагогическом аспекте. Указана хронология становления понятия "исследовательские умения учащихся" в пределах нормативно-правовой базы и архивных источников. Осуществлен анализ основных этапов формирования исследовательских умений.

Ключевые слова: *советская школьная система образования, исследовательские умения, обобщенные умения, интеллектуальные умения, практические умения, исследовательская работа, исследовательские задания.*

Kartashova I. I., Halytska N. Ye. Research skills of students development trends in the soviet system of school education (end of the 60's – beginning of the 80's XX century)

This article is dedicated to development of research skills in the school education system the USSR end of 60's – beginning of 80's XX century. Article explains the genesis of term "research skills of students". The formation of "research skills of students" definition is also clarified in a historical and pedagogical way. The author emphasized on chronology of emergence the term "research skills of students". The analysis of the basic stages of forming of the examined skills is conducted.

Key words: *soviet school education system, research skills of students, generalizing skills, intellectual skills, practical skills, research work, research tasks.*

УДК 378.046.4

Кашина Г. С.

СИСТЕМА НАУКОВО-ПРИРОДНИЧОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

У статті досліджується система науково-природничої підготовки вчителів технологій у післядипломній освіті. Розвиток систем навчання науково-природничих дисциплін набуває стрімких темпів, що є наслідком стрімкого розвитку науки й техніки. Науково-природнича підготовка вчителів технологій забезпечує реалізацію наступності навчання дисциплін природничого, технічного і фахового циклів, концепції неперервності педагогічної освіти та становить основу навчального плану підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти.

Навчання вчителя в системі післядипломної освіти є комплексом психолого-педагогічної, методичної, науково-природничої, інформаційно-комунікаційної, практичної і соціально-гуманітарної підготовки. Сучасний викладач технологій повинен постійно підвищувати свій науковий та професійний рівень, педагогічну майстерність, освоювати нові педагогічні технології, використовувати інформаційні технології та їх можливості в навчально-виховному процесі.

Ключові слова: *науково-природнича підготовка, вчителі трудового навчання, вчителі технологій, система післядипломної освіти.*

Реформування системи освіти відбувається завдяки інформатизації суспільства, яка заснована на динамізмі, застосуванні існуючих освітніх технологій, інноваційних методів, організаційних форм навчання. Розвиток, соціалізація, навчання та виховання підростаючих поколінь залежить від рівня педагогічної освіти вчителя. У цьому контексті підготовка, спеціалізація та підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної освіти розглядається як важлива передумова, що забезпечує проведення модернізації освіти на основі осмислення національного і зарубіжного досвіду.

Модернізація системи підготовки, спеціалізації та підвищення кваліфікації вчителів технологій зумовлене зміною ролі людини в сучасному високотехнологічному світі, баченням ідеалу освіченості людини

та висуванням нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільних, економічних і технологічних трансформацій, а також чисельних викликів глобального, європейського, національного, регіонального та місцевого рівнів. Тому актуальним стає питання вдосконалення системи науково-природничої підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти, що сприятиме формуванню та розвитку науково-дослідної та науково-технічної діяльності в системі освіти, інтегруванні наукових, освітніх та виробничих процесів.

Освітній процес у системі післядипломної педагогічної освіти ґрунтується на положеннях Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, Конституції України, законів України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Про загальну середню освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про позашкільну освіту", "Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державних стандартах початкової загальної освіти, базової і повної загальної середньої освіти, рекомендаціях III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти та Форуму міністрів європейських країн "Європейська школа XXI століття: Київські ініціативи", Педагогічній Конституції Європи, прийнятій на II Форумі ректорів педагогічних університетів європейського простору та інших документах і нормативних актах.

Аналіз науково-педагогічної літератури і публікацій із проблеми науково-природничої підготовки вчителів свідчить про те, що ця тема широко висвітлюється в роботах вчених у таких напрямах:

– питання формування системи післядипломної педагогічної освіти розроблені в наукових дослідженнях В. Бондаря, І. Зязюна, М. Красовіцького, В. Маслова, Н. Ничкало, В. Олійника, С. Сисоєвої, А. Чернишова, В. Швидуна, В. Юрисова та інших;

– особливості підготовки вчителів трудового навчання Р. Гуревич, Й. Гушулей, О. Коберник, М. Корець, Є. Кулик, П. Лузана, В. Мадзігон, В. Сидоренко, В. Слабко, В. Стешенко, Г. Терещук, Д. Тхоржевський, М. Янцур та інших;

– різні аспекти теорії і практики природничо-наукової підготовки висвітлені в роботах А. Бєляєвої, В. Беспалько, І. Блауберг, П. Гальперіна, Н. Кузнєцової, Т. Литвінової, А. Новікова, Н. Тализіної, Є. Юдіна та ін.

Водночас здійснений аналіз науково-педагогічної літератури і дисертаційних досліджень засвідчує, що проблема науково-природничої підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти не була предметом системного вивчення.

Метою статті є охарактеризувати здійснення природничо-наукової підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти.

У системі загальної середньої освіти науково-природнича підготовка учнів реалізує вимоги державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та є елементом загального розвитку особистості. Планується, що випускники шкіл будуть застосовувати знання з природничих наук у подальшій професійній діяльності та здатні використовувати навчальні здобутки в різноманітних життєвих ситуаціях для розв'язування особистісно й суспільно значущих проблем. Тому фахова науково-природнича підготовка вчителів у системі післядипломної освіти є необхідною для реалізації аналогічної підготовки учнів у загальній середній освіті.

Післядипломна педагогічна освіта здійснюється за багатоваріантними освітніми програмами та проектами з проблем педагогічної майстерності, інноваційних технологій та інтерактивних форм і методів навчання, інформаційних технологій, досягнень у теорії і практиці психології, педагогіки, методики навчання і виховання, а також за дистанційною формою навчання з ефективним використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Метою навчання вчителів технологій у системі післядипломної освіти є підготовка висококваліфікованих фахівців для освітніх закладів, здатних організовувати процес трудового навчання та технологій за умов реформування середньої та вищої освіти, ефективно й доцільно використовувати новітні педагогічні технології в освітньому процесі та управлінні закладами освіти, розробляти та вдосконалювати програмне й інформаційне забезпечення навчального призначення, готових до подальшого саморозвитку та професійного зростання.

Розвиток систем навчання науково-природничих дисциплін набуває стрімких темпів, оскільки такий процес пов'язаний із розвитком і модернізацією технологій, технічних засобів, надсучасної техніки. Науково-природнича підготовка вчителів технологій забезпечує реалізацію наступності навчання дисциплін природничого, технічного і фахового циклів, концепції неперервності педагогічної освіти та становить основу навчального плану підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти.

Основними принципами науково-природничої підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти є:

– наступність;
– неперервність;
– інноваційність;
– поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду;
– гнучкість у реагуванні на суспільні зміни і прогностичність.

Метою науково-природничої підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти є відтворення людського капіталу та інтелекту суспільства для забезпечення сталого людського розвитку країни через якісну підготовку педагогічних кадрів для освіти, створення ефективної системи підготовки та під-

вищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників на основі поєднання національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечення розвитку педагогів, здатних у процесі постійного вдосконалення здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій, а також забезпечувати неперервну освіту громадян, здійснюючи практичну реалізацію освітньої політики як пріоритетної функції держави.

Основним методологічним і методичним орієнтиром у досягненні мети є ідея цілісного підходу до особистості суб'єктів освітнього процесу і її формування на засадах постійного вдосконалення й оновлення концепції особистісно орієнтованого навчання і виховання.

Завданнями науково-природничої підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти є:

– вдосконалення її змісту;

– організація навчально-виховного процесу з метою розвитку педагогічної майстерності вчителя як системи його педагогічних компетентностей;

– поєднання педагогічної освіти з фундаментальною і прикладною наукою.

Формування освітньо-професійної програми з підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти визначається стандартами вищої педагогічної освіти і, враховуючи її особливості, передбачає психолого-педагогічну, методичну, науково-природничу, інформаційно-комунікаційну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку.

Психолого-педагогічна підготовка складає основу професійної підготовки вчителя і передбачає формування глибоких людинознавчих знань, комунікативних вмінь та компетенцій у сфері людських відносин. Реалізація такого підходу здійснюється через вивчення, крім традиційних навчальних дисциплін (дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, загальна психологія, педагогічна і вікова психологія), порівняльної педагогіки, основ педагогічної майстерності, соціальної психології та інших навчальних дисциплін.

Методична підготовка передбачає глибоке опанування методиками викладання навчальних предметів із використанням можливостей інформаційно-комунікаційних технологій та методик проведення позашкільної і позакласної роботи. Реалізація такої підготовки здійснюється через вивчення дисциплін "Теорія і методика навчання технології у старшій школі", "Теорія і методика профільного навчання", "Методика викладання технічних дисциплін", "Теорія і методика навчання інформатики", "Виробничі технології". Вона забезпечується через діяльність студентів у навчальних закладах, лабораторіях, центрах практичної підготовки, тренінгових та інноваційних центрах шляхом проходження навчальних, виробничих (педагогічних) практик.

Інформаційно-комунікаційна підготовка передбачає вивчення основ інформатики, новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та методик їх застосування в навчальному процесі і здійснюється протягом усього навчання.

Практична підготовка передбачає проходження неперервних навчальних та виробничих (педагогічних) практик, роботу з курсовими та дипломним проектами.

Зміст соціально-гуманітарної підготовки передбачає поглиблення та професіоналізацію мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровчої освіти та її професійно-педагогічне спрямування.

Зміст науково-природничої підготовки вчителів технологій, що є фудаментом його підготовки, передбачає вивчення теоретичних основ спеціальності і базується на новітніх досягненнях науки і техніки. Головною метою науково-природничої підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти є формування природничо-наукового світогляду, забезпечення підготовки вчителя з природничих наук, оволодіння методами наукового пізнання для пояснення фізичних, хімічних, геофізичних, біологічних, екологічних та інших природних явищ; розв'язування прикладних завдань, максимально наближених до ситуацій, що зустрічаються в житті учнів і їх родин, у фаховій діяльності, в суспільстві і людстві в цілому. На заняттях із технологій така підготовка пов'язана з використанням природних матеріалів та ресурсів, впливом науки й технологій.

Результатом науково-природничої підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти має стати сформованість знань не лише про об'єкти природничих наук (поняття і наукові теорії), а й про загальні процедури і практики, пов'язані з науковим пошуком і з тим, як вони своєю чергою вможливлюють розвиток самої науки та техніки. У такій підготовці особливого значення набувають:

– процес формування цілісності знань про основні концепції й ідеї, що складають основу наукової картини світу й технологічної думки;

– з'ясування причин походження таких знань і ступінь обґрунтованості їх доказами або теоретичними поясненнями;

– вміння прогнозувати майбутні наслідки.

Науково-природнича підготовка базується на знаннях і компетентностях із фізики, хімії, біології й географії:

– поняттєвому апараті природничих наук;

– предметних знаннях та основних законах і закономірностях, що дають змогу зрозуміти перебіг природних явищ і процесів;

– досвіді практичної та експериментальної діяльності, здатності застосовувати знання в процесі пізнання світу;

– ціннісних орієнтаціях на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, ідеї сталого розвитку.

Для забезпечення системності у вивченні навчальних дисциплін, уникнення дублювання навчального матеріалу та зміцнення міжпредметних зв'язків науково-природнича підготовка вчителів технологій у системі післядипломної освіти здійснюється шляхом впровадження інтегрованих навчальних дисциплін. Такими дисциплінами в освітньо-професійній програми з підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти є "Методологія наукового дослідження з основами інтелектуальної власності", "Практикум із декоративно-прикладної творчості", "Композиція в декоративно прикладній творчості", "Практикум із техніки виконання та деталювання складальних креслень", "Прикладне геометричне моделювання".

Водночас усі програми інтегрованих курсів науково-природничої підготовки визначають природничу освіту як елемент культури кожної людини, сприяють усвідомленню практичного застосування досягнень науки й техніки, а також їх ролі в розвитку високотехнологічної цивілізації.

Як організувати навчальний проект, як краще пояснити те чи інше питання цілісно, як прослідкувати причинно-наслідкові зв'язки, як пов'язати наукові досягнення з розвитком науки і техніки, як пояснити природні явище не лише з наукової точки зору, а й оцінити їх технічне чи виробниче відображення – ці та інші питання і проблеми представлені у вивченні дисциплін науково-природничої підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти.

Також ще однією з проблем, що розглядаються в системі науково-природничої підготовки вчителів технологій, є розроблення комплексних завдань, які б мали міжпредметний зміст, сприяли формуванню вмінь застосовувати наукові підходи до отримання надійних знань про природний світ, проведенню спостережень або досліджень у лабораторних чи природних умовах, опрацюванню й інтерпретації цих даних, моделюванню, прогнозуванню, перевірці достовірності здобутих висновків.

Важливою є наявність завдань творчого характеру на візуалізацію процесів, побудову моделей, діаграм, таблиць, ментальних карт тощо, завдань для організації групової і проектної діяльності, для забезпечення різних організаційних форм на уроці (дебатів, круглих столів, ділових ігор) та різних методів і технологій навчання (перевернутий клас, BYOD (метод навчання, при якому на заняттях активно залучаються смартфони, ноутбуки, планшети з використанням інтернет-ресурсів), кейс-технології, технології створення кластерів, ментальних карт та багато чого іншого).

Таким чином, навчання за освітньо-професійною програмою 014.10 Середня освіта (Трудове навчання. Технології) в системі післядипломної освіти забезпечує формування та розвиток інтегральних, загальних та професійних компетентностей вчителя трудового навчання технологій.

Висновки. У сучасному освітньому процесі післядипломної освіти в першу чергу необхідно розв'язувати проблему спеціалізації та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів високої якості, які зможуть працювати в інноваційній, спрямованій на самовдосконалення особистості системі, що пов'язано зі стрімким розвитком науки і техніки.

Таким чином, можна відзначити, що проблема науково-природничої підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти є багатогранною. Навчання вчителя в системі післядипломної освіти є комплексом психолого-педагогічної, методичної, науково-природничої, інформаційно-комунікаційної, практичної і соціально-гуманітарної підготовки. Необхідними умовами ефективного навчання в системі післядипломної освіти є постійне вдосконалення навчально-виховного процесу, його продуктивності, доцільності, творчості, відповідності розвитку сучасної науки і техніки. Сучасний викладач технологій повинен постійно підвищувати свій науковий та професійний рівень, педагогічну майстерність, освоювати нові педагогічні технології, використовувати інформаційні технології та їх можливості в навчально-виховному процесі.

Подальші наукові пошуки необхідно спрямувати на обґрунтування інноваційної системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів, а також створення умов для їх неперервного професійного розвитку в системі післядипломної освіти.

Використана література:

1. Гуменюк Т. Б. Теоретичні основи проектування навчальних планів у системі підготовки вчителя трудового навчання / Т. Б. Гуменюк, М. С. Корець // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2007. – № 7. – С. 66–69.
2. Кашина Г. С. Компетентнісний підхід у науково-природничій підготовці вчителів технологій у системі післядипломної освіти / Г. С. Кашина // Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки : збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. – Одеса : ГО "Південна фундація педагогіки", 2018, С. 92–95.
3. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 № 1176 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/.
4. Корець М. С. Науково-технічна підготовка вчителів для освітньої галузі "Технології" : монографія / М. С. Корець. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 258 с.
5. Слабко В. М. Теорія і практика формування проектно-технологічної культури майбутніх учителів технологічної освіти : монографія / В. М. – Київ : ОЛДІ-Плюс, 2016. – 388 с.

References:

1. Gumenyuk T. B. (2007) Theoretical Foundations of Curriculum Designing in the Teacher Training System of Education. Scientific Journal of the NPU Dragomanov Series 5. Pedagogical sciences: realities and perspectives. № 7. P. 66-69. [in Ukrainian]
2. Kashyna G. (2018) Competency approach in natural sciences training of technology teachers in the system of postgraduate education. Odessa : NGO "Southern Foundation of Pedagogy". p. 92-95. [in Ukrainian]
3. Concept of development of continuous pedagogical education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 14, 2013 № 1176. – URL: http://osivita.ua/legislation/Ser_osv/36816. [in Ukrainian]
4. Korets M. S. (2002) Scientific and technical training of teachers for the educational industry "Technologies". Kiev. 258 s. [in Ukrainian]
5. Clabko V. M. Teoriia i praktyka formuvannia proektno-tekhnolohichnoi kultury maibutnikh uchyteliv tekhnolohichnoi ocvity : monohrafiia / Volodymyr Mykolaiovych Clabko. – Kyiv : OLDI-Pliuc, 2016. – 388 c. [in Ukrainian]

Кашина А. С. Система научно-естественной подготовки учителей технологий в последипломном образовании

В статье исследуется система научно-естественной подготовки учителей технологий в последипломном образовании. Развитие систем обучения научно-естественных дисциплин приобретает стремительные темпы, что является следствием стремительного развития науки и техники. Научно-естественная подготовка учителей технологий обеспечивает реализацию преемственности обучения дисциплинам естественнонаучного, технического и профессионального циклов, концепции непрерывности педагогического образования и составляет основу учебного плана подготовки учителей технологий в системе последипломного образования.

Обучение учителя в системе последипломного образования представляет собой комплекс психолого-педагогической, методической, научно-естественной, информационно-коммуникационной, практической и социально-гуманитарной подготовки. Современный преподаватель технологий должен постоянно повышать свой научный и профессиональный уровень, педагогическое мастерство, осваивать новые педагогические технологии, использовать информационные технологии и их возможности в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: *научно-естественная подготовка, учителя трудового обучения, учителя технологий, система последипломного образования.*

Kashyna G. S. The system of natural science teacher training in postgraduate education

The article deals with the system of science-natural training of technology teachers in postgraduate education. The development of systems of teaching science and natural sciences acquires a rapid pace, which is the result of the rapid development of science and technology. The natural science training of technology teachers ensures the continuity of teaching disciplines of the natural, technical and professional cycles, the concept of continuity of pedagogical education, and forms the basis of the curriculum for the training of technology teachers in the system of postgraduate education.

Teacher training in the system of post-graduate education is a complex of psycho-pedagogical, methodological, scientific-natural, informational-communicative, practical and social-humanitarian training. A modern technology teacher must constantly improve his scientific and professional level, pedagogical skills, develop new pedagogical technologies, use information technologies and their opportunities in the educational process.

Key words: *scientific-natural training, teachers of labor education, technology teacher, system of postgraduate education.*

УДК 316.61:37.013.42

Клочко О. О.

СПЕЦІАЛЬНІ ПОДІЇ В ПРОФІЛАКТИЦІ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ «ГРУПИ РИЗИКУ»

У статті досліджено використання спеціальних подій соціокультурної діяльності в організації профілактики адиктивної поведінки підлітків "групи ризику". Вказано на актуальність та важливість використання інноваційних підходів до профілактики адиктивної поведінки підлітків "групи ризику". Проаналізовано сутнісні характеристики терміну "спеціальна подія", її місце в профілактичній діяльності; розкрито взаємовідношення означеного поняття з поняттям "event". Подано ключові ознаки спеціальних подій соціокультурної діяльності. Показано важливість упровадження в практику соціальної роботи спеціальних подій на прикладі квесту, флешмобу та перформансу. Розглянуто особливості організації квесту в рамках упровадження профілактичної діяльності з підлітками "групи ризику". Визначено характерні ознаки флешмобу та перформансу, їх специфічні риси, відмінність між собою. Запропоновано моделі створення флешмобу і перформансу в рамках профілактики адиктивної поведінки підлітків "групи ризику".

Ключові слова: *event, спеціальна подія, соціокультурна діяльність, квест, флешмоб, перформанс, профілактика, адиктивна поведінка.*

Сучасні тенденції організації профілактичної роботи з особами адиктивної поведінки вимагають удосконалення і підвищення ефективності традиційних пропедевтичних впливів. Разом із тим дедалі більшої ваги набуває використання інноваційних підходів до профілактики адиктивної поведінки підлітків "групи ризику". Одним із нових напрямів реалізації таких інновацій є залучення спеціальних подій соціокультурної діяльності до реалізації головних завдань первинної профілактики адиктивної поведінки серед

підлітків "групи ризику". Соціальні аспекти практики зібрань із метою проведення масових акцій розглядаються дослідниками як один із перспективних напрямів у галузі соціокультурної діяльності.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні використання спеціальних подій соціокультурної діяльності як ефективного інструменту профілактики адиктивної поведінки підлітків "групи ризику".

Розуміння спеціальних подій соціокультурної діяльності як соціального феномена простежується в роботах зарубіжних і вітчизняних вчених різних гуманітарних сфер. Ці праці, як правило, вирізняються міждисциплінарним характером дослідження. Зазначимо, що Н. Кочубей розглядає поняття спеціальної події як явища громадського життя, що проводиться з метою притягнення уваги конкретної аудиторії і широкої публіки до організації, її діяльності, керівництва, розвитку соціальних комунікацій і соціального партнерства [7, с. 56–57].

За результатами якісного аналізу теоретико-методологічних засад соціокультурної діяльності, було з'ясовано, що спеціальна подія у вітчизняній науковій думці асоціюється із зарубіжним поняттям "event". Зазначимо, що термін *"event"* є запозиченою семантико-смисловою одиницею з англійської мови і вживається українськими фахівцями в незмінному вигляді. Івент (від англ. *event* – подія) розглядається як розважальна або рекламна вистава, здійснювана на театральній сцені, кіно- або телеекрані, на спортивній або цирковій арені з використанням різного роду сюжетних ходів, образотворчих прийомів, світлової техніки, комп'ютерної графіки, і т. д.

Згідно з Великим тлумачним словником української мови визначає подію як "те, що порушує усталений, звичний хід життя; що-небудь важливе, видатне", а захід – як "сукупність дій або засобів для досягнення, здійснення чого-небудь" [2, с. 1009, с. 433].

Дослідник А. Шумович стверджує, що event – це вид людської діяльності, що передбачає зустріч та взаємодію різних людей, обмежений у часі та пов'язаний із реалізацією спільної мети [10, с. 10]. Також event визначають як заплановану соціально-суспільну подію (захід), що відбувається в певний час, із певною метою та має певний резонанс [8, с. 5].

Спеціальна подія розглядається як одноразова подія, що рідко відбувається і виходить за рамки звичайної організаційної та спонсорської активності фірми, яка відкриває для його учасників можливість отримати незвичайний культурний чи соціальний досвід. Зарубіжні дослідники також роблять акцент на унікальності event. А. Шон і Б. Перрі під час розгляду event як послуги наводять характеристики, якими має відрізнятися спеціальна подія: особистий контакт, інтерактивність, унікальність, трудозатратність, мінливість, фіксований час проведення, ритуальність, церемоніальність, атмосфера [6].

У свою чергу, Р. Близняк виділяє характерні ознаки спеціальної події:

1. Заздалегідь спланований захід; зазвичай професійно організований, доступний для зовнішнього спостереження, приваблює цільову аудиторію.
2. Висвітлює діяльність замовника з позитивного боку; враховує інтереси цільових аудиторій.
3. Зазвичай організовується заради того, щоб про нього повідомили в ЗМІ (медіа-середовищі), які спеціально заздалегідь інформуються, а також для залучення уваги населення.
4. За своїм змістом і манерою виконання спеціальна подія більш яскрава та успішна, ніж "звичайна" подія, оскільки володіє власними сюжетом, інтригою тощо.
5. Може породити за собою ланцюг інших, аналогічних і пов'язаних подій, що, у свою чергу, розвивають і підсилюють попередні, для закріплення бажаного ефекту у свідомості учасників [1].

Зазначимо, що У. Хальцбаур акцентує увагу на тому, результат проведення спеціальної події завжди унікальний, а його успіх залежить від суб'єктивного сприйняття учасників. Це означає, що негативні враження, нудьга та одноманітність мають бути виключені. Такий стан, як зазначає дослідник, досягається в event за допомогою: забезпечення позитивних вражень; організації та режисури заходів; спонукання учасників до позитивної активності [9, с. 22].

Слід зазначити, що спеціальна подія завжди планується цілеспрямовано і служить певній меті: безпосередній ефект; дія на конкретних людей; привертання уваги і створення обізнаності; залучення учасників, донорів, їх мотивування; перенесення позитивного враження від події на продукт [9].

Останнім часом поширеним став досвід використання спеціальних подій в організації профілактики адиктивної поведінки серед підлітків "групи ризику".

Зазначимо, що підвищенню ефективності соціально-педагогічної роботи щодо подолання адиктивної поведінки сприятиме активне використання квесту для підлітків, головною метою якого є формування навичок здорового способу життя та позитивного ставлення до однолітків; удосконалення інтелектуальних здібностей та пробудження креативності; розвиток уміння працювати в команді.

Зазначимо, що квест є формою виявлення активної соціальної позиції молоді і розглядається як соціальне явище, що є складовою частиною соціокультурної сфері сучасного суспільства. Квест (від англ. quest – "пошук") є різновидом активних інтелектуально-логічних пригодницьких ігор, що є синонімом активного соціально схвалюваного відпочинку. На нашу думку, квест на сьогодні є активною та дієвою інноваційною технологією в рамках профілактики адиктивної поведінки. У ході якісного аналізу найвідоміших сучасних квестів ("Ключі від Форту Боаярд"; "Energy City Quest"; "Крок за кроком"; "НАреШті ГЕРОЙ!"; "Я маю право!" тощо), що відбулися, визначимо їх спільні риси: група людей виконує різної складності завдання,

шукаючи при цьому підказки, інструкції, коди; користується спеціальною картою-маршрутом або відповідною схемою.

Зазначимо, що в контексті проблеми дослідження вагомим є досвід використання квесту як освітньої соціально-педагогічної технології. Так, І. Сокол розглядає квест як ігрову технологію, яка має чітко поставлене дидактичне завдання, ігровий задум, визначені правила та реалізується з метою підвищення в учасників знань та умінь [3]. Погоджуючись із висновками Н. Байдюк зазначимо, що організація квесту та набір завдання мають утворювати цілісну картину, що дозволить учасникам узагальнити пережитий досвід та структурувати отриману інформацію. Таким чином, науковці виокремили такі особливості квесту: здійснення освітніх завдань через ігрову діяльність; упровадження нових технічних засобів навчання; цілеспрямоване мотивування емоційної та інтелектуальної активності учасників; пошуковий характер освітньої діяльності; розвиток інформаційної грамотності; обізнаності у проблемі. У свою чергу, наголосимо, що визначені особливості проведення квесту цілком відповідають специфіці організації соціально-педагогічної діяльності. Закономірним є те, що реалізація цих особливостей в рамках проходження квесту виступає своєрідним зразком конкретної організаційної форми поведінки (соціально схвалюваної поведінки без адиктивних проявів). На думку більшості науковців (Берні Додж, Том Марч, Н. Байдюк, І. Сокол та ін.), під час проходження квесту учасники перебувають у новому циклі мотивації від уваги до задоволення, знайомляться з автентичним матеріалом, що дозволяє дослідити і систематизувати, подискутувати та обговорити, усвідомлено побудувати нові концепції свого подальшого життя без адикцій, а також побудувати нові відносини в контексті проблем реального світу [3].

Зазначимо, що флешмоб (від англ. *flash mob* – "спалах натовпу") є формою виявлення активної соціальної позиції молоді і розглядається як соціальне явище, що є складовою частиною соціокультурної сфери сучасного суспільства, є заздалегідь спланованою масовою акцією, організованою через сучасні швидкодіючі засоби комунікації (в основному через мережу Internet), в якій велика група людей раптово з'являється в громадському місці, протягом декількох хвилин виконує заздалегідь обговорені дії, які називаються сценарієм, і потім швидко розчиняється серед людей [5].

Зазначимо, що флешмоб як особлива і унікальна спеціальна подія соціокультурної активності має поєднання специфічних рис: спосіб організації за допомогою засобів масової комунікації; спонтанність, раптовість і стихійність (розрахований на випадкових глядачів); швидкість зібрання; відсутність організаторів, відповідальних осіб та централізованого керівництва; автономність; відсутність будь-яких фінансових мотивів чи рекламних цілей (флешмоб не повинен містити елементи реклами, не повинен бути навмисно записаний та продемонстрований у ЗМІ; інформація може з'явитися в соціальних мережах, лише якщо перехожі, але не самі учасники, сфотографували чи відзняли певну частину акції); анонімність, синхронність, деперсоналізація (учасники не мають демонструвати під час акції, що знайомі один з одним і мають діяти як єдине ціле); абсурдний характер сценарію (дії моберів не повинні піддаватися логічному поясненню); інноваційність (не можна повторювати чужі сценарії, щоразу це має бути новий погляд на проблему, нові креативні ідеї); дотримання порядку (не порушувати громадський порядок, не залишати після себе сміття, мати при собі посвідчення особи на випадок затримання правоохоронними органами) [5].

Аналіз головних особливостей, правил упровадження, специфічних рис дозволив виокремити кілька варіантів організації і проведення флешмобів у контексті профілактики адиктивної поведінки:

– в людному місці одна (або кілька) осіб стають посеред скупчення людей із табличкою з написом "Краще теплі дружні обійми, ніж "лайки"! Якщо згоден – обійми!". Інша варіативність дії: посмішка, комплімент тощо;

– поряд із курцем на зупинці чи іншому громадському місці, де куріння заборонено законом, хтось починає кашляти, потім, по черзі, приєднуються й інші. Мета флешмобу – присоромити курця за куріння в громадському місці та привернути до цього увагу оточуючих на проблему;

– в громадському місці (на зупинці тощо) людина (як правило підставна) кинула сміття (недопалок, плашку тощо) повз сміттєвого баку. У відповідь учасники закидають його кульками з паперу. Мета – усвідомлення правильної, соціально схвалюваної поведінки в громадському місці; усвідомлення відповідальності за свою поведінку та ін.

Стверджуємо, що перформанс як явище соціокультурної діяльності та засіб профілактики має право на існування, оскільки він відповідає основним принципам профілактичної діяльності та може бути використаний у рамках первинної та вторинної профілактики адиктивної поведінки. Перформанс розглядається як конкретне, заздалегідь продумане та зрежисоване дійство, що має сценарій, а в його основі лежить певна ідея. Зазначимо, що сучасна соціальна практика досить часто підміняє чи нехтує сутнісними характеристиками перформансу, називаючи його при цьому флешмобом. За своєю формою перформанс нагадує флешмоб і являє собою комплекс дій із символічним значенням, які водночас виконують усі його учасники. Однак в організації перформансу соціум повинен знати про все, що відбуватиметься, а при флешмобі організація відбувається цілком таємно від сторонніх, навіть інколи самі учасники можуть одним про одного нічого не знати. Стверджуємо, що підвищенню ефективності соціально-педагогічної роботи щодо подолання адиктивної поведінки сприятиме активне використання спеціальних подій соціокультурної діяльності, в тому числі і перформансу.

Зазначимо, що дослідник перформансу Р. Шехнер розглядав цю подію як процес самопрезентації індивіда. Науковець наголошував, що перформансом можна називати будь-яку процесуальну активність, яка здійснюється в публічному просторі та має перформативний характер (виконавство, гра, спорт, ритуал тощо). На думку Р. Шехнера, всі ці процесуальні активності мають спільні риси, такі як: специфічна часова організація; виняткова цінність об'єктів, залучених у перформанс; невиробничий характер дії; визначені правила; часто специфічні місця реалізації [4].

В авторській теорії перформансу Р. Шехнер розглядає перформанс як соціальну подію, виокремлюючи п'ять його ключових характеристик: процес, що відбувається тут і тепер; передбачає виняткові незворотні дії, обміни та ситуації; має характер змагання: щось поставлено на карту для перформерів та часто аудиторії; має місце ініціація, зміна статусу учасників цих подій; визначене використання простору [4].

Зазначимо, що на противагу наукових поглядів Р. Шехнера та ін. на перформанс як соціальну подію дослідник Дж. Александер запропонував інший соціокультурний підхід до визначення цього поняття. Згідно з концепцією Дж. Александера перформанс трактується як "соціальний процес, у ході якого актори індивідуально або колективно презентують смисл певної соціальної ситуації", який вони свідомо або несвідомо використовують як засіб для переконання інших. При цьому переконання аудиторії, на думку Дж. Александера, є важливішим за відповідність смислу дійсності [4].

Висновки. Таким чином, головними завданнями проведення подібних спеціальних подій соціокультурної діяльності вбачаємо у приверненні уваги до проблеми поширення різних форм адиктивної поведінки в українському суспільстві; розвитку практичних навичок проведення event-заходів як інноваційної технології; підвищення рівня соціальної активності і соціальної відповідальності молоді. Можемо стверджувати про великий навчальний, профілактичний потенціал використання спеціальних подій соціокультурної діяльності. Зазначимо, що впровадження таких соціокультурних подій впливу на свідомість та поведінку підлітків сформує правильне уявлення про здоровий спосіб життя, адиктивну поведінку як руйнівну сторону життя, а також за допомогою безпосередньо виконання практичних завдань спонукає до дії в русло подолання шкідливих звичок.

Використана література:

1. Близняк Р. З. Основные понятия событийного менеджмента / Р. З. Близняк // Теория и практика международного развития : междун. науч. журн. – 2010. – № 4. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2010/4/politika/bliznyak.pdf.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дот. і допов.) / [уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел]. – Київ ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с.
3. Клочко О. О. Квест як інноваційна технологія профілактики адиктивної поведінки / О. О. Клочко // Соціально-економічні та гуманітарні аспекти світових інноваційних трансформацій : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26-28 квітня 2017 р., Київ–Суми). – Суми, 2017. – Том 2. – С. 79–83.
4. Клочко О. О. Перформанс як інноваційна технологія профілактики адиктивної поведінки / О. О. Клочко // The 5th International conference – "Science and society" (June 15, 2018) Accent Graphics Communications & Publishing, Hamilton, Canada, 2018. – С. 657–671.
5. Клочко О. О. Флешмоб як інноваційна технологія профілактики адиктивної поведінки / О. О. Клочко // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (06-07 квітня 2016 року, м. Суми). – Том 2. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – С. 225–228.
6. Коваль Н. М. Івентивний менеджмент – інновація в інструментарії сучасного управління / Н. М. Коваль, А. О. Смірнова, Л. М. Смірнова – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=76036.
7. Кочубей Н. В. Соціокультурна діяльність : навчальний посібник / Н. В. Кочубей. – Суми : "Університетська книга", 2015. – 122 с.
8. Радіонова О. М. Конспект лекцій з курсу "Івент-технології" / О. М. Радіонова ; Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. – Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2015. – 67 с.
9. Хальцбаур У. Event-менеджмент / У. Хальцбаур, Э. Йеттингер, Б. Кнаусе, Р. Мозер, М. Целлер / [пер. с нем. Т. Фоминой]. – Москва : Эксмо, 2007. – 384 с.
10. Шумович А. Великолепные мероприятия. Технологии и практика event management / А. Шумович. – Москва : Изд-во "Манн, Иванов и Фербер". – 2007. – 320 с.

References:

1. Bliznyak R. Z. (2010) Osnovnyie ponyatiya sobyitiynogo menedzhmenta Teoriya i praktika mezhdunarodnogo razvitiya. [Theory and practice of international development]. Mezhdun. nauch. zhurn. № 4. [in Russian]
2. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dot. i dopov.) (2005). [a great explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] / uklad. ta holov. red. V. T. Busel]. – Kyiv ; Irpin : VTF "Perun". 1728 s. [in Ukrainian]
3. Klochko O. O. (2017) Kvest yak innovatsiina tekhnolohiia profilaktyky adyktyvnoi povedinky [socio-economic and humanitarian aspects of the world innovative transformations: materials of the 2nd International Scientific and Practical Conference (April 26-28, 2018, Kiyv-Sumy)]. Sumy. T. 2. S. 79–83. [in Ukrainian]
4. Klochko O. O. (2018) Performans yak innovatsiina tekhnolohiia profilaktyky adyktyvnoi povedinky [The 5th International conference – "Science and society" (June 15, 2018)] Accent Graphics Communications & Publishing, Hamilton, Canada. C. 657–671. [in Ukrainian]
5. Klochko O. O. (2016) Fleshmob yak innovatsiina tekhnolohiia profilaktyky adyktyvnoi povedinky [Innovative Development of Higher Education: Global and National Dimensions of Change: Materials of the III International Scientific and Practical Conference (April 06-07, 2016, Sumy)]. Tom 2. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. S. 225–228. [in Ukrainian]

6. Koval N. M., Smirnova A. O. Smirnova L. M. Iventyvnyi menedzhment – innovatsiia v instrumentarii suchasnoho upravlinnia [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu do resursu: http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=76036. [in Ukrainian]
7. Kochubei N. V. (2015) Sotsiokulturna diialnist : navchalnyi posibnyk. [sociocultural activity: textbook]. Sumy: "Universytetska knyha". 122 s. [in Ukrainian]
8. Radionova O. M. (2015) Konspekt lektsii z kursu "Ivent-tekhnolohii". [abstract of lectures on the course "Event technology"]. Kharkiv : KhNUMH im. O. M. Beketova. 67 s. [in Ukrainian]
9. Khaltsbaur U., Yettynher E., Knause B., Mozer B., Tseller M. (2007) Event-menedzhment / [per. s nem. T. Fomynoi]. [Event management]. Moskva : Эksmo. 384 s. [in Ukrainian]
10. Shumovich A. (2007) Velikolepnyie meropriyatiya. Tehnologii i praktika event management. [Great events. Technologies and practice event management]. Moskva : Izd-vo "Mann, Ivanov i Ferber". 320 s. [in Russian]

Клочко А. А. Специальные события в профилактике аддиктивного поведения подростков "группы риска"

В статье исследовано использование специальных событий социокультурной деятельности в организации профилактики аддиктивного поведения подростков "группы риска". Указана актуальность и важность использования инновационных подходов к профилактике аддиктивного поведения подростков "группы риска". Проанализированы сущностные характеристики термина "специальное событие", его место в профилактической деятельности; раскрыто взаимоотношение указанного понятия с понятием "event". Названы ключевые признаки специальных событий социокультурной деятельности. Показана важность внедрения в практику социальной работы специальных событий на примере квеста, флешмоба и перформанса. Рассмотрены особенности организации квеста в рамках проведения профилактической работы с подростками "группы риска". Определены характерные признаки флешмоба и перформанса, их специфические черты и отличия. Предложены модели создания флешмоба и перформанса в рамках профилактики аддиктивного поведения подростков "группы риска".

Ключевые слова: *event, специальное событие, социокультурная деятельность, квест, флешмоб, перформанс, профилактика, аддиктивное поведение.*

Klochko O. O. Events in the prevention of addictive behaviour of teenagers "at risk"

The article explores the use of special events of socio-cultural activities in the organization of prevention of addictive behaviour of teenagers "at risk". The urgency and importance of using innovative approaches to the prevention of addictive behaviour of teenagers "at risk" is indicated. Essential characteristics of the term "event", its place in preventive activity are analyzed; The relationship of this concept to the English annalogue is revealed. Key features of special events of sociocultural activity are submitted. The importance of introducing events into the practice of social work is shown on the example of a quest, flash mob and performance. The peculiarities of the quest organization within the framework of preventive work with of teenagers "at risk" are considered. Identified features of flash mob and performance, their specific features, the difference between them. Models for the creation of flash mob and performance are proposed in the framework of prevention of addictive behaviour of teenagers "at risk".

Key words: *event, sociocultural activity, quest, flash mob, performance, prevention, addictive behaviour.*

УДК 378.147

Кожушкіна Т. Л.

МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА "SOFT SKILLS" СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Стаття присвячена визначенню місця міжособистісної взаємодії в структурі "soft skills" студентів педагогічного коледжу. Розглянуті дефініції "hard skills" і "soft skills" та їх роль у професійному розвитку студентів педагогічного коледжу. Дано визначення "hard skills" як "базових компетенцій", що представляють собою інтеграцію знань, досвіду, значущих особистісних якостей, які роблять людину професіоналом у своїй діяльності. З'ясовано, що "soft skills" являє собою комплекс "гнучких компетентностей", що складається із соціального, емоційного, когнітивного та управлінського компонентів. Порівняльний аналіз дозволив охарактеризувати спільні та від'ємні риси в підходах до розуміння понять "soft skills" та "hard skills". Встановлено, що навички та культура міжособистісної взаємодії входять до складу соціального компонента "soft skills" студентів педагогічного комплексу, від рівня сформованості якого залежить конкурентоспроможність майбутнього спеціаліста на ринку праці.

Ключові слова: *"hard skills", базові компетенції, "soft skills", гнучкі компетентності, структура "soft skills", міжособистісна взаємодія, культура міжособистісної взаємодії.*

Наразі українська система освіти перебуває на новому етапі свого розвитку, що характеризується такими реформами в цій галузі, як: відкриття кордонів між країнами та інтеграція освітніх систем до світового та європейського освітнього простору, орієнтація на ринок праці, перехід від знаннєвої до компетентнісної парадигми, надання свободи в діяльності вчителя, створення умов для саморозвитку і самовираження учнів. Нова українська школа потребує спеціалістів, які здатні не тільки швидко опановувати сучасні методики викладання та виховання школярів, а і адаптовувати їх до потреб освітнього середовища, створювати та

впроваджувати власні розробки, організовувати шкільні осередки на засадах компетентнісного, діяльнісного підходів та принципів "педагогіки партнерства". Отже, в умовах сучасних тенденцій активного пошуку інноваційних моделей школи, що зорієнтована на учня, формується оновлений образ педагога: консультанта, співробітника, радника, дослідника, новатора, такого, що володіє певним комплексом "hard skills" та "soft skills", необхідним для ефективного здійснення своїх професійних обов'язків.

Мета статті – з'ясувати роль та місце міжособистісної взаємодії в структурі "soft skills" студентів педагогічного коледжу.

Вивченню проблеми "hard skills" та "soft skills" присвячені дослідження О. Абашкіної, О. Барінової, Є. Гайдученко, В. Давидової, Ю. Давлетшиної, Н. Жадько, Г. Івоніної, Ю. Портланд, О. Сосніцкої, Д. Татаурщікової, О. Чуланової, М. Чуркіної та інших. Розглянемо підходи вчених до визначення вищезазначених понять.

Д. Татаурщікова вважає, що "hard skills" – це навички, що пов'язані з технікою виконання, що можна наочно продемонструвати [9].

Ю. Портланд зазначає, що "hard skills" – це знання та вміння, що необхідні для роботи в компанії та безпосередньо відповідають її діяльності [8]. Аналогічним чином описує "hard skills" В. Давидова, але визначає їх як навички [4].

І. Канардов та А. Клюковська акцентують, що "hard skills" – саме технічні навички, що пов'язані з діяльністю в галузі формалізованих технологій: діловодство, логістика, програмування, фінанси, аудит, маркетинг тощо [5].

Відомо, що знання – це інформація про об'єктивну реальність, що усвідомлена та зафіксована в пам'яті людини; навичка – це дія, що формується завдяки повторенню та характеризується високим ступенем засвоєння. Уміння відрізняються від навичок та базуються на інтелектуальній діяльності, включають процеси мислення та передбачають готовність самостійно усвідомлено виконувати різні дії на основі здобутих знань, набутих навичок та життєвого досвіду. Отже, навичка – це здатність застосовувати свої знання в реальній ситуації, а вміння – здатність креативно обирати навички.

У нашій роботі, аналізуючи поняття "hard skills" та "soft skills", ми схиляємось до більш широкого трактування цих термінів із позицій компетентнісного підходу. Розмежовуючи терміни "компетенція" та "компетентність", під компетенцією розуміємо певну сферу, коло діяльності, наперед визначену систему питань, щодо яких особистість добре обізнана, тобто володіє певним набором знань, умінь, навичок та власного до них ставлення [3]. Компетентність – якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, в прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми. Отже, враховуючи вищезазначене, визначимо "hard skills" як "базові компетенції", що представляють собою інтеграцію знань, досвіду, професійно значущих особистісних якостей, які роблять людину професіоналом у своїй діяльності. Такі компетенції можна наочно продемонструвати. Спираючись на напрацювання С. Наход, до "hard skills" студентів педагогічного коледжу відносимо: 1) систему загальнодидактичних та спеціальних фахових знань; 2) систему фахових умінь; 3) професійні здібності та професійно значущі риси особистості.

Що стосується "soft skills", дослідники аналізують це поняття крізь призму свого сприйняття та сферу наукових інтересів, але практично всі вони відштовхуються від перекладу з англійської "м'які навички". Так, Д. Татаурщікова [9] вважає, що "soft skills" належить до соціологічних термінів і являє собою уніфіковані навички та особистісні якості, що підвищують ефективність роботи та взаємодію з іншими людьми. До таких навичок належать: керування особистим розвитком, уміння надавати допомогу, уміння грамотно керувати своїм часом, навички ведення переговорів, уміння переконувати, лідерство, тощо. Особливу роль у складі "soft skills" вчена надає емоційному інтелекту, що охоплює набір якостей, пов'язаних із взаємодією з іншими.

В. Шипілов, визначаючи "soft skills" як соціально-психологічні навички, до їх складу відносить: комунікативні, лідерські, командні, публічні та інші, що можуть знадобитися в більшості життєвих ситуацій та пов'язані з тим, яким чином люди взаємодіють один із одним [11].

На думку Є. Гайдученко та А. Марушева [2], "soft skills" допомагають спеціалісту знаходити спільну мову з оточуючими, встановлювати та утримувати міжособистісні зв'язки, успішно впроваджувати свої ідеї, отже, бути справжнім лідером та гарним комунікатором. Учені вважають, що це поняття безпосередньо пов'язане з набуттям навичок встановлення міжособистісної взаємодії, адже саме вони важливі як для роботи, так і для повсякденного життя.

В. Давидова [4] розглядає "soft skills" як навички, що людина отримує через власний досвід, у процесі додаткової освіти та використовує для подальшого розвитку в професійній діяльності. Саме тому ці навички цінуються на робочому місці та враховуються під час прийому на роботу.

Цікаву думку висловлює німецький філолог та професор Гейдельбергського університету Альбрехт фон Міхаель. Він вважає "soft skills" комунікативними та управлінськими талантами, переважного значення надаючи майстерності працювати в команді, налагоджувати взаємодію із співробітниками [1]. Подібну позицію має О. Сосницька, але до складу таких талантів вона відносить: уміння переконувати, керувати, лідирувати, робити презентації, знаходити необхідний підхід до людей, здатність вирішувати конфліктні ситуації, ораторське мистецтво – ті якості та навички, що можна назвати загальнолюдськими, а не ті, що властиві людям окремих професій.

Інтегруючі наукові підходи дослідників, О. Чуланова визначає "soft skills" як "м'які компетенції" – соціально-трудову характеристику сукупності знань, умінь, навичок, мотиваційних характеристик працівника у сфері взаємовідносин з людьми [10]. Переважного значення автор надає емоційній компетентності як складовій частині "soft skills". Згідно із запропонованою моделлю емоційна компетентність визначається авторкою як сукупність навичок особистості, спрямованих на розуміння власних почуттів та емоцій, почуттів та емоцій співробітників, а також уміння ними керувати в залежності від ситуації з метою організації ефективного виробництва.

Ю. Портланд виділяє ознаки, за якими можна стверджувати, що працівник володіє навичками "soft skills": проявляє гнучкість, не боїться брати відповідальність на себе, вміє встановлювати гарні стосунки із співробітниками, вміє працювати в команді, навчати інших, здатен швидко та точно ставити завдання перед людьми, мотивуючі їх на якісну роботу, вміє переконувати, грамотно керувати своїм часом [8].

У своїй роботі В. Шипілов виділяє чотири напрямки "soft skills": базова комунікація (поняття цілей кожної комунікації, уважне відношення до співрозмовника, структурування наданої інформації від проблеми до її вирішення, утримання зорового контакту із співрозмовником, бесіда за діалогічним принципом); навички переконання та аргументації (осмислення та адекватне реагування на точку зору співрозмовника, використання "невидимої" стратегії спору, компромісне спілкування), навички планування та управління персоналом (визначення пріоритетів завдань у відповідності до їх значущості та терміновості, регулярне та системне виконання запланованого графіку, ефективне використання засобів для планування та розподілення часу), лідерство та командна робота (ініціативність, відповідальність за організацію командної взаємодії, структурування роботи групи, уміння виходити із зони комфорту) [11].

З метою глибшого розуміння та аналізу К. Коваль наводить таку класифікацію "soft skills": індивідуальні якості (вміння приймати рішення та вирішувати проблеми, чітко ставити завдання та формулювати цілі, позитивне мислення та оптимізм, орієнтація на клієнта та кінцевий результат), комунікаційні якості (вміння зрозуміло формулювати думки, вміння взаємодіяти з різними типами людей, структурувати й модерувати наради, відповідати аргументовано, зрозуміло, вчасно і ввічливо, готувати та робити якісні презентації, враховувати культурні та міжнаціональні особливості), управлінські якості ("грати" в команді, об'єднувати та мотивувати команду, навчати та розвивати членів команди, передбачати та запобігати ризикам, чітко планувати та керувати часом).

Цікавими вважаємо погляди С. Наход, яка трактує "soft skills" як комплекс неспеціалізованих надпрофесійних "гнучких компетентностей", що відповідають за успішне виконання професійних обов'язків фахівців будь-якого профілю, зокрема спеціалістів соціономічних професій. Авторка вважає, що "soft skills" є багатоцільовими універсальними компетентностями, які є значущими незалежно від професії та сфери, в якій працює людина. Оволодіння такими компетентностями дає можливість спеціалісту підвищити ефективність роботи та зберігати власну професійну затребуваність у будь-якій галузі. Вчена під час розгляду структури комплексу "soft skills" особливого значення надає соціально-комунікативному, прогностичному, інноваційному та акмеологічному компонентам.

Таким чином, аналіз праць науковців дозволив нам визначити "soft skills" як комплекс "гнучких компетентностей", що, на нашу думку, складається із соціального, емоційного, когнітивного та управлінського компонентів та впливає на професійне становлення студентів педагогічних коледжів. Розглянемо докладніше кожен із компонентів.

1. Соціальний компонент являє собою той умовно достатній ступінь соціалізованості та інкульурованості майбутнього фахівця в цьому суспільстві, який дає йому змогу вільно розуміти, використовувати і варіативно інтерпретувати необхідну сукупність повсякденної (неспеціалізованої) та спеціалізованої інформації з метою адаптації до мінливих умов середовища. У цьому сенсі переважного значення надаємо навичкам міжособистісної взаємодії та комунікативної грамотності. Згідно з прогнозами аналітиків World Economic Forum серед десяти ключових компетенцій, що будуть затребувані у 2020 році, саме навички міжособистісної взаємодії займають п'яте місце [1]. Фахівець, що має сформовані на високому рівні такі навички, харизматичний, вміє чітко, грамотно, доступно та аргументовано формулювати свої думки та очікування; вміє працювати в команді; має комунікативні здібності, володіє культурою спілкування; вміє мотивувати, залучати до співпраці; бачити, "зчитувати" та використовувати "мову тіла"; поводитися адекватно ситуації та у відповідності до статусу та соціальної ролі співрозмовника; вміє знаходити спільне, домовлятися, вести переговори тощо. Що стосується випускників педагогічних коледжів, їх професійна діяльність передбачає взаємодію з дітьми, їх батьками, колегами, адміністрацією, отже, ґрунтується на вміннях оцінювати та визначати соціальну ситуацію в певному соціокультурному контексті, ефективно вибудовувати свою поведінку відповідно до умов, що склалися, швидко, гнучко й адекватно реагувати та адаптуватися, приймаючи певні рішення, діяти за принципом "тут, зараз і найкращим чином". Зазначимо, що реформування нової української школи та оновлена система професійної освіти висуває нові вимоги до рівня підготовки студентів педагогічних коледжів, які передбачають переорієнтацію освітнього процесу в бік формування навичок та культури міжособистісної взаємодії в структурі "soft skills" таких спеціалістів.

2. Емоційний компонент визначає готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями, як власними, так і інших людей, адекватно до ситуацій і умов, що змінюються. Не можна не

акцентувати увагу на важливості цього компоненту в структурі "soft skills" студентів педагогічного коледжу, адже він вміщує: усвідомлення власних емоцій, з'ясування передумов їх виникнення та ступінь корисності, вміння змінювати інтенсивність емоцій та замінювати їх; усвідомлення емоцій інших людей, визначення їх емоційних станів за вербальними та невербальними ознаками, здатність до емпатійного включення, управління їхніми емоціями, адекватну реакцію на них. Серед найважливіших компетенцій 2020 року емоційний інтелект займає шосте місце [1]. Отже, завдяки високому рівню розвитку емоційного компоненту майбутні педагоги зможуть із легкістю емоційно адаптуватися та пристосуватися до соціального оточення, в якому будуть знаходитись.

3. Когнітивний компонент характеризує певний рівень когнітивної гнучкості особистості, що вміщує креативні навички продуктивної діяльності майбутніх спеціалістів, навички системного критичного мислення (мислення "результатами" та "процесами"), здатність до пошукової та дослідницької діяльності, до інтелектуального варіювання і мінливості, з одного боку, та стабільності і сталості, з іншого; вміння знаходити, фільтрувати та використовувати інформацію, що необхідна для реалізації поставленої мети. Слідом за С. Наход [7] у цьому контексті окремого значення надаємо прогностичним умінням студентів педагогічних коледжів, що забезпечують отримання та аналіз випереджальної інформації про досліджуваний об'єкт (явище, процес), перетворення існуючих уявлень про об'єкт прогнозування (явище, процес) із метою оптимального вирішення поставлених прогностичних завдань, контролю та коригування прийнятих рішень на підставі усвідомленого їх застосування в професійно-практичній діяльності. Зазначимо, що майбутня робота випускника педагогічного коледжу пов'язана з творчим пошуком нестандартних рішень проблемних ситуацій, необхідністю виходити за межі регламентованих вимог, що стане можливим за умов набуття такими спеціалістами високого рівня когнітивної гнучкості. Саме когнітивна гнучкість замикає десятку найбільш затребуваних компетенцій 2020 року.

4. Управлінський компонент відповідає за керування власними змінами та пов'язаний із такими характеристиками людини, як: позитивне мислення, вміння актуалізувати та реалізувати особистісний потенціал, ініціативність, прагнення до досягнень та саморозвитку, навички тайм-менеджменту, самовмотивованість та самовіддача.

Визначення складників "hard skills" та "soft skills" студентів педагогічних коледжів дозволяє нам порівняти їх основні характеристики (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз "hard skills" та "soft skills" студентів педагогічних коледжів

Характеристики	"Hard skills"	"Soft skills"
Основа	Компетенції	Компетентності
Склад	Професійні знання, вміння, навички, особистісні характеристики	Релевантні моделі поведінки
Розвиток	Швидкий розвиток	Повільний розвиток
Перспектива	Важливі в короткостроковій перспективі	Важливі в довгострокові перспективі
Формування	Формуються з меншими зусиллями та гарантованим результатом	Формуються з більшими зусиллями, результат не гарантований
Умови використання	У стандартних умовах	У стандартних та мінливих умовах

Висновки. Отже, проведений аналіз дозволяє нам говорити про важливість розвинутих "hard skills" та "soft skills" студентів педагогічного коледжу для успішного виконання їх майбутньої професійної діяльності. Без сумніву залишається факт впливу "soft skills" педагогів на підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці. У структурі соціального компонента "гнучких компетентностей" особливого значення надаємо сформованим навичкам та культурі міжособистісної взаємодії, що допомагають майбутнім спеціалістам ефективно вибудовувати свою поведінку відповідно до мінливих умов соціального середовища.

Використана література:

1. Ананьева Т. Десять компетенций, которые будут востребованы в 2020 году / Т. Ананьева. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.tananyeva.com/single-post/.
2. Гайдученко Е. Эмоциональный интеллект / Е. Гайдученко. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL: http://l-a-b-a.com/lecture/show/99.
3. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять / М. С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 8. – С. 224–233.
4. Давидова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать / В. Давидова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills.
5. Канардов И. Soft skills и Hard skills – в чем разница? / И. Канардов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.znai.su/statya/soft-skills-i-nard-skills- %E2 %80 %93-vchem-raznica.
6. Коваль К. О. Розвиток "soft skills" у студентів – один з важливих чинників працевлаштування / К. О. Коваль // Вісник Вінницького політехнічного університету. – 2015. – № 2. – С. 162–167.

7. Наход С. А. Прогнозування в професійній діяльності майбутнього психолога / С. А. Наход // Наукові записки. Серія: "Психолого-педагогічні науки" / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин, 2013. – № 3. – С. 51–55.
8. Портланд Ю. Что такое soft skills и почему они так важны для карьеры? / Ю. Портланд. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://dnevnyk-uspeha.com/rabota-ikarera/chto-takoe-soft-skills-i-pochemu-oni-tak-vazhnyi-dlya-kareryi.html.
9. Татаурщикова Д. Soft skills / Д. Татаурщикова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://4brain.ru/blog/soft-skills/.
10. Чуланова О. Л. Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация / О. Л. Чуланова, А. И. Ивонина // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2017. – Том 6. – № 1(28). – С. 53–58.
11. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития / В. Шипилов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/softskills.shtml.

References:

1. Anan'eva T. The ten competencies to be claimed in 2020. URL: http://www.tananyeva.com/single-post/.
2. Gaiduchenko E. Emotional Intelligence. URL: http://l-a-b-a.com/lecture/show/99.
3. Golovan' M. S. Competency and competence: comparative analysis of concepts. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. 2011. № 8. S. 224–233.
4. Davydova V. To cultivate, speak and negotiate: what is soft skills and how to develop them. URL: http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills.
5. Kanardov I. The soft skills and hard skills – what's the difference? URL: http://www.znai.su/statya/soft-skills-i-nard-skills- %E2 %80 %93-vchem-raznica.
6. Koval' K. O. Development of "soft skills" for students is one of important factors of employment. "Visnyk of Vinnytsia Politechnical Institute". 2015. No 2. S. 162-167.
7. Nakhod S. A. Prediction of the professional activities of the future psychologist / S. A. Nakhod // Scientific notes [Nijinsky State University Nikolai Gogol]. Avg. : Psychological and educational sciences. 2013. No 3. P. 51-55.
8. Portland Y. What are soft skills and why are they so important to a career? URL: http://dnevnyk-uspeha.com/rabota-ikarera/chto-takoe-soft-skills-i-pochemu-oni-tak-vazhnyi-dlya-kareryi.html.
9. Tataurshchikova D. Soft skills. URL: https://4brain.ru/blog/soft-skills/.
10. Chulanova O. L. Formation of soft skills (soft competences): approaches to the integration of the Russian and foreign experience, classification, and operationalization // Management of personnel and intellectual resources in Russia. 2017. Vol. 6. No. 1. P. 53–58.
11. Shipilov V. List of skills soft-skills and ways of their development. URL: http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/softskills.shtml.

Кожушкина Т. Л. Межличностное взаимодействие как составляющая "soft skills" студентов педагогического колледжа

Статья посвящена определению места межличностного взаимодействия в структуре "soft skills" студентов педагогического колледжа. Рассмотрены дефиниции "hard skills" и "soft skills", а также их роль в профессиональном развитии студентов педагогического колледжа. Дано определение "hard skills" как "базовых компетенций", которые представляют собой интеграцию знаний, опыта, значимых личных качеств, которые делают человека профессионалом в своей деятельности. Выяснено, что "soft skills" представляет собой комплекс "гибких компетентностей", который состоит из социального, эмоционального, когнитивного и управленческого компонентов. Сравнительный анализ позволил охарактеризовать общие и отличительные черты "hard skills" и "soft skills". Установлено, что навыки и культура межличностного взаимодействия входят в состав "soft skills" студентов педагогического колледжа, от уровня сформированности которого зависит конкурентоспособность будущего специалиста на рынке труда.

Ключевые слова: *"hard skills", базовые компетенции, "soft skills", гибкие компетентности, структура "soft skills", межличностное взаимодействие, культура межличностного взаимодействия.*

Kozhushkina T. L. The interpersonal interaction as part of "soft skills" of pedagogical college students

The article is dedicated to determination the place of interpersonal interaction in "soft skills" structure of pedagogical college students. The definitions of "hard skills" and "soft skills" are examined and also their role in professional development of pedagogical college students. The definition of "hard skills" is given as "basic competence", which are the integration of knowledge, experience, professionally significant personal qualities, which make a person a professional in their occupation. Clarified that "soft skills" represents the complex of "flexible competence", which consists of social, emotional, cognitive and control components. The comparative analysis allowed to characterize the shared and negative traits in the approach to understanding the notions of "soft skills" and "hard skills". Determined that skills and culture of interpersonal interaction are part of "soft skills" social component of pedagogical college students, level of which influences the competitiveness of future specialist in the labor market.

Key words: *"hard skills", "basic competence", "soft skills", "flexible competence", "soft skills" structure, interpersonal interaction, culture of interpersonal interaction.*

УДК 37.01

Козьменко О. І.

АНАЛІЗ ВПЛИВУ РІЗНОМАНІТНИХ ЧИННИКІВ НА УСПІХ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТІ

У статті розглянута проблема успішності студентів університетів. Надано аналіз чинників, які впливають на успішність у вищих навчальних закладах. Різноманіття факторів умовно можна поділити на три групи: перша – чинники академічних досягнень і здібностей студента, друга – чинники, що викликані другорядними обставинами, та третя – група особистих факторів. Аналіз показав важливість впливу цих груп на досягнення результату, а стратегія університету повинна містити етап дослідження індивідуальних потреб і особистих чинників студентів із метою надання допомоги в досягненні успіху. Урахування впливу групи особистих факторів, розвиток необхідних навичок є вкрай важливими в роботі зі студентами. Зосередження уваги на індивідуальних академічних потребах студентів та позитивному моделюванні, створення таких умов навчання, які б надавали можливість студентам залишитися в університеті і досягати кінцевого результату, незважаючи на труднощі і перепони, – ключове завдання закладів вищої освіти.

Ключові слова: *успішність, вища освіта, студент, дослідження чинників, вищий навчальний заклад, фактори досягнення успіху, стратегія університету, допомога студентам.*

Тенденції світової вищої освіти демонструють зацікавленість випускників середніх шкіл в отриманні диплому про вищу освіту. І хоча кожного року все більше абітурієнтів вступають до вишів, завершити навчання вдається лише трохи більше ніж половині студентів.

За даними Національного центру статистики освіти США, лише 59% студентів денного відділення, які вступили до університетів у 2006 році, закінчили навчання в 2012 році [4]. Майже ті ж самі дані Національний науково-дослідний студентський центр обміну інформацією наводить стосовно студентів, які вступили до університетів США у 2008 році: навчання у 2014 році закінчили лише 60% студентів, а лише 70% абітурієнтів, які вступили до коледжу у 2014 році, перейшли до другого курсу навчання [8]. Більш того, якісний склад абітурієнтів значно змінився за останні роки. Якщо раніше абітурієнтами ставали переважно випускники шкіл, то зараз 44% студентів здобувають вищу освіту у віці від 24 і більше. Це відбивається на рівні надання освітніх послуг, оскільки все більше студентів навчаються дистанційно (26 відсотків студентів мають постійну роботу під час навчання), 30 відсотків студентів частково відвідують заняття у зв'язку з різними обставинами. Наприклад, 28% студентів складають ті, хто мають піклуватися про дітей або інших родичів під час навчання. До цих обставин додається той факт, що 52% абітурієнтів є представниками сімей, де вища освіта здобувається вперше, і подібні родини не мають ніякого досвіду підтримки студента у ВНЗ [7]. Також статистичні дані свідчать, що 42% студентів є представниками національних або етнічних меншин, а 18% абітурієнтів взагалі не є носіями англійської мови, що ускладнює процес навчання [6]. Ураховуючи подібні факти, вища освіта США зараз переживає не найкращі часи, і установи вищої освіти повинні змінити стратегію ставлення до студентів та створити умови для досягнення студентами успіху. Таким чином, важливим для вищої освіти США та всього світу питанням залишається проблема чинників, які впливають на досягнення успіху студентами та отримання вищої освіти.

Успішність є доволі актуальною темою наукових досліджень, тому увагу вчених привертають різні аспекти досягнення успіху студентами. Зарубіжні автори проводять емпіричні дослідження, спираючись на психолого-педагогічні теорії, та тлумачать успішність студента як широке поняття. К. Вілсон і А. Ліціо (Австралія), Дж. Брекстон, Л. Вайт, Т. Маркович, В. Тінто (США), А. Стельнікі, Д. Нордстоке, Д. Саклофске (Канада) пропонують різні підходи щодо визначення цього поняття. Також питання успішності привертало увагу Дж. Аллена, Р. Ассаджіолі, М. Аткінсона, І. Барнета, Р. Бендлера, К. Бауера, Дж. Грехема, У. Джеймса, Д. Нордстока, С. Робінса, та ін. Проблемою визначення факторів, що впливають на досягнення успіху студентами, опікувалися С. Бентон, Р. Доуні, Е. Кім, Дж. Кух, Дж. Мбува, Т. Нам, Ф. Ньютон та ін.

Мета статті – проаналізувати і визначити чинники, які впливають на досягнення успіху студентами вищих навчальних закладів.

Для будь-якого вищого навчального закладу, що має на меті покращення результатів успішності студентів, визначення успіху студентів є важливим першим кроком на шляху розроблення необхідної стратегії. Коли кінцева ціль зрозуміла, ВНЗ може розробити цю власну цілісну стратегію теоретичної і практичної допомоги студентам у всіх аспектах навчання.

Успіх може означати отримання різноманітних результатів для будь-якого студента, але загальновідоме визначення успішності часто передбачає досить гарний результат академічних досягнень, доведення навчання до фінального результату і отримання диплома про вищу освіту та здобуття продуктивних життєвих навичок. До речі, ці навички набувають останнім часом особливу актуальність, і навіть міністр освіти України Л. Гриневич у нещодавньому інтерв'ю щодо досягнення успіху наголосила, що "сьогодні школа повинна зробити людину успішною. За міжнародними дослідженнями, для успішної кар'єри, наприклад, мають значення лише 15% – тверді навички – це те, що називається знання і вузькопрофесійні вміння, а 85% – це м'які навички: вміння навчатися протягом життя, критичне мислення тощо" [1]. Тобто навички, що допоможуть людині досягти успіху, розвиватися і навчатися все життя, є тією метою, яку мають

досягти студенти, навчаючись у вищому навчальному закладі. На думку американських педагогів, успіх відбувається, коли студенти вступають до університету і здатні завершити курс навчання завдяки власним зусиллям, особистій внутрішній мотивації та діям адміністрації вищих навчальних закладів щодо організації консультативної допомоги, необхідної корекції і втручання, програм підтримки тощо [9]. Досягнення успішності є досить важливим для студентів, оскільки це свідчить про їх здатність отримати результат і задовольнити власні очікування та очікування інших щодо досягнення бажаних цілей, зокрема навчальних. Усе це, у свою чергу, підвищує шанси студента на досягнення довгострокових особистих та кар'єрних цілей [9]. Успіх студента також має велику цінність і для навчального закладу, оскільки він демонструє виконання місії університету з виховання і підготовки студентів до життя за межами навчального закладу. Завданням вищої освіти є сприяння студентському успіху, надання підтримки та необхідних умов для реалізації цілей та впровадження стратегії успіху. У зв'язку із чим установи намагаються залучити студентів до відвідування спеціальних підготовчих курсів, проводять різноманітні корекційні заходи для студентів першого року навчання, організовують центри академічного успіху для студентів, надають консультації з вирішення студентських проблем, а також організовують тренінги і консультації спеціалістів із соціальної і психологічної підтримки [9]. Усі ці заходи університетів спрямовані на покращення можливостей студентів досягти успіху. Для того, щоб вибрати найбільш продуктивні індивідуальні або колективні методи втручання, важливо, щоб установи точно оцінювали ті чинники, які допомагають студентам досягти успіху або уникнути ризику достроково залишити навчання.

Для визначення факторів, які впливають на успіх студентів, доцільно починати ранню оцінку потреб студентів, а потім створювати план дій щодо подолання перешкод та забезпечення підтримки [10]. Науковці наголошують на важливості урахування ряду чинників, що впливають на успіх, та навіть впроваджують науково-дослідну теорію для виявлення особистих чинників, що створюють перешкоди для успішного навчання [9]. Факторами, які впливають на успішність студентів, можуть бути: рівень академічних досягнень та їх первинне оцінювання на основі атестатів про середню освіту та тестів досягнень, зокрема результати ЗНО для України. По-друге, це фактори, що пов'язані з різноманітними другорядними обставинами, такими як соціальний статус, наявність вищої освіти в батьків, різні соціально-економічні обставини, етнічна приналежність, географічні та інші фактори, що стосуються успішності студента [9]. Існують також особисті фактори, які безпосередньо пов'язані з індивідуальними відмінностями та характеристиками, "переважно в межах здатності людини певним чином впливати, спрямовувати свої дії або наполягати на досягненні результату" [9]. Дослідження показали, що особисті фактори можуть містити ставлення (наприклад, мотивація, етика поведінки), самоусвідомлення (наприклад, впевненість, самооцінка), поведінкові особливості (наприклад, уміння організувати роботу, спосіб навчання), вміння вирішувати проблеми (наприклад, критичне мислення, здатність до вирішення проблем) та цінності (наприклад, особисті уподобання, вірування), які суттєво впливають на результати навчання [9]. Наявність цих факторів спричиняє проблему оцінювання їх впливу на досягнення успіху, тому група вчених Канзаського університету (США) зробила спробу описати розробку дієвого та надійного інструменту оцінки. Отже, науковці поділили ці фактори на три групи: перша – чинники академічних досягнень і здібностей студента, друга – група факторів, викликаних другорядними обставинами, та третя – група особистих факторів [9].

Перша група факторів базується на традиційній оцінці здібностей студентів, оскільки тривалий час саме середній бал атестату про закінчення середньої школи вважався еталоном знань майбутнього студента. Сьогодні до цього додаються бали за складання різноманітних іспитів та тестів, але досвід показує, що середня оцінка атестату може виступати як інструмент вимірювання знань студента лише на етапі вступу до вищого навчального закладу. Її значущість знижується на етапі відбору стратегії для підвищення успіху студентів, оскільки наявність високого балу на попередньому етапі навчання не завжди корелює з високим рівнем мотивації і рівнем досягнень або хистом студента до навчання у ВНЗ [2]. Інша група факторів, що містить компоненти, які здатні впливати на успіх навчання, але опосередкованим шляхом, має такі чинники, як етнічне походження, соціально-культурний, економічний статус студента, сімейні обставини, географічне розташування університету та студента і навіть відсутність вищої освіти в попередніх поколіннях у сім'ях студентів – усе це може сприяти або заважати в досягненні успіху здобувачам вищої освіти. До цієї групи також можна додати такий чинник, як стиль і спосіб взаємодії студента з навколишнім світом та здатність студента пристосовуватися до навчального середовища (індивідуальні адаптаційні можливості), які мають прояв у гармонійному поєднанні особистих цінностей, характеристик, інтересів та вимог академічного навчання. Невідповідність вимог соціального середовища внутрішнім характеристикам може стати перешкодою на шляху до успіху студента. Навпаки, підвищення рівня особистої взаємодії в академічному середовищі, активність студента, соціальна підтримка сприяють успіху студентів. Третя група містить велику кількість факторів, які безпосередньо відображають індивідуальні характеристики, що стосуються можливостей людини впливати, спрямовувати або, в деякій мірі, заохочувати до дій. До особистісних факторів можуть належать ставлення (наприклад, мотивація, етичні міркування), сприйняття власної особистості (упевненість, самооцінка), особливості поведінки (стиль роботи, навички навчання), особливості процесу мислення (навички критичного мислення, здатність приймати рішення) та ціннісні орієнтації (особистісні уподобання, переконання) [9]. У 2004 році американськими

дослідниками було здійснено мета-аналіз, який визначив багато психологічних та педагогічних факторів, які можуть впливати на студентський успіх [3]. Вважається, що саме особисті фактори є ключовими в досягненні успіху, оскільки здатність людини використовувати такі персональні складники, як ставлення, емоції та поведінка, безпосередньо пов'язана з волею та саморегуляцією. На думку вчених, 50% результату визначається переважно генетичними факторами, 10% – контекстом або обставинами, які оточують людину, а інші 40% містять фактори, якими людина може безпосередньо управляти і контролювати їх. Задоволення, щастя і успіх з'являються шляхом поєднання зусиль, спрямованих на фактори, якими можна керувати і контролювати [5]. Нещодавні дослідження оцінили вплив деяких специфічних особистісних факторів та довели їх значущість у досягненні успіху. Емпіричні дослідження таких чинників, як уміння раціонально використовувати час, організаційні навички, підхід до навчання, самооцінка академічних досягнень, ефективність, впевненість у собі, емоційні компоненти та стрес, соціальна активність студентів та участь у житті університету, мотивація та релевантність завданням, підтвердили припущення щодо зв'язку цих факторів та успішності студентів [2]. Розуміння зв'язку між окремими особистісними факторами та результатами навчальної діяльності надає унікальну можливість для розробки освітніх стратегій та стратегій щодо надання підтримки студентам під час навчання.

Таким чином, ураховуючи важливість сукупності факторів, що впливають на успішність студентів, можна розробити деякі рекомендації щодо надання допомоги студентам. Наприклад, стосовно допомоги студенту в розвитку власних навичок навчання спеціалісти радять не утримувати штучним чином студента на курсі, якщо він не опанував матеріал на достатньому рівні, а навіть навпаки, надати йому можливість вивчити курс повторно. Таким чином можна надихнути студента на розвиток власних умінь та навичок. На початку навчального періоду адміністрації, спеціалістам по роботі зі студентами, кураторам тощо слід уважно спостерігати за реакціями, поведінкою та результатами студентів, і якщо якісь показники є негативними – негайно втручатися з допомогою на ранньому етапі. Студенти мають отримувати позитивний досвід від навчання, а у випадках складних проблем можуть розраховувати на допомогу і підтримку ззовні. Науковці підкреслюють важливість надання ранньої підтримки студентам у випадках проблем, а додаткова користь від цих заходів відбувається, якщо підтримка надається комплексно за участю всіх зацікавлених сторін: викладачів, студентів, батьків, адміністрації, окремих спеціалістів тощо [2]. Визначення цілей на початку навчання в університеті може значно сприяти досягненню успіху студента. Чітке бачення власного майбутнього допоможе студенту досягти проміжкових результатів та зацікавить у навчанні як засобі отримання бажаного життєвого успіху. В якості мотиваційних чинників до досягнення успіху доцільно використовувати спортивні та інші види діяльності студентів. Для початку можна з'ясувати коло інтересів кожного студента та сприяти їх зацікавленості. Часто студенти демонструють додаткові зусилля в навчанні заради можливості брати участь у деяких із бажаних заходах. Така стимуляція має допомагати студенту в опануванні матеріалом та додає необхідну мотивацію.

Висновки. Отже, залишатися високомотивованими є вкрай важливим для студентів. Завданням закладів вищої освіти є створення умов для успішного навчання і набуття необхідних життєвих навичок. Університети повинні допомагати студентам, створювати позитивне навчальне середовище, мати стратегію раннього втручання, забезпечити необхідну підтримку для успіху, враховуючи різноманітні чинники. Сумісні зусилля адміністрації, викладачів і студентів дозволять здобувачам вищої освіти розробити цілі та працювати над досягненням успіху. Для цього вкрай важливо вивчати різноманітні фактори, а також використовувати їх заради успіху студентів.

Використана література:

1. Лілія Гриневич: Школа повинна зробити людину успішною…/ Л. Гриневич. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : https://www.unian.ua/politics/10115879.
2. Chemers M. M. Academjc self-efficacy and first-year college student performance and adjustment / M. M. Chemers, L. Hu, B. F. Garcia // Journal of Educational Psychology. – 2001. – № 93(1). – С. 55–64.
3. Do psychosocial and study factors predict college outcomes? / [S. B. Robbins, K. Lauver, H. Le та ін.] // Psychological Bulletin. – 2004. – № 130. – С. 261–288.
4. Fast facts: Graduation rates // National Center for Education Statistics. – 2016. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : https://nces.ed.gov/fastfacts/display.
5. Lyubomirsky S. The How of Happiness: A New Approach to Getting the Life You Want / Sonja Lyubomirsky. – New York : Penguin Books, 2007. – 362 с.
6. McNair T. B. Becoming a Student-Ready College: A New Culture of Leadership for Student Success / Tia Brown McNair. – Hoboken, NJ : Jossey-Bass, 2016.
7. Mitchell J. Who's most likely to default on student loans? / Josh Mitchell // Wall Street Journal – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : http://blogs.wsj.com/economics/2015/02/19/whos-most-likely-to-default>-on-student-loans/.
8. Persistence and retention – Snapshot report // National Student Clearinghouse Research Center. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : https://nscresearchcenter.org/snapshotreport-persistenceretention22/.
9. Personal factors impacting college student success: Constructing college learning effectiveness inventory (CLEI) / E. Kim, F. Newton, R. Downey, S. Benton // College Student Journal. – 2010. – № 44. – С. 112–125.
10. Seidman A. College Student Retention:Formula for Student Success / Alan Seidman. – Westport, CT : American Council on Education and Praeger Publishers, 2005. – 345 с. – (ACE / Praeger Series on Higher Education).

References:

1. Liliya Hrynevych: Shkola povynna zrobyty lyudynu uspishnoyu… [Liliya Hrynevych: The school must make a person successful ...] [Electronic resource] – Access to the resource: https://www.unian.ua/politics/10115879[in Ukrainian].
2. Chemers, M. M., Hu, L. & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. Journal of Educational Psychology, 93 (1). p. 55-64.
3. Kim, E., Newton, F., Downey, R., & Benton, S. (2010). Personal factors impacting college student success: Constructing college learning effectiveness inventory (CLEI). College Student Journal, 44(1), 112-125.
4. Lyubomirsky, S. (2007). The How of Happiness: A New Approach to Getting the Life You Want, New York: Penguin Books. p. 362.
5. McNair Tia Brown et al., Becoming a Student-Ready College: A New Culture of Leadership for Student Success (Hoboken, NJ: Jossey-Bass, 2016.
6. Mitchell, Josh (2015). Who's most likely to default on student loans?, Wall Street Journal, February 19, 2015, http://blogs.wsj.com/economics/2015/02/19/whos-most-likely-to-default>-on-student-loans/.
7. National Center for Education Statistics (2016), "Fast facts: Graduation rates," https://nces.ed.gov/fastfacts/display. asp?id=40.
8. National Student Clearinghouse Research Center, Snapshot report–Persistence and retention, May 3, 2016, https://nscresearchcenter.org/snapshotreport-persistenceretention22/.
9. Robbins. S. B., Lauver, K., Le, H.. Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study factors predict college outcomes? Psychological Bulletin, 130 (2), 261-288.
10. Seidman, A. (2005). College Student Retention: Formula for Student Success, Westport, CT: American Council on Education and Praeger Publishers.

Козьменко Е. И. Анализ влияния разнообразных факторов на успешность студентов в университете

В статье рассмотрена проблема успешности студентов университетов. Дан анализ факторов, влияющих на успешность в высших учебных заведениях. Многообразие факторов условно можно разделить на три группы: первая – факторы академических достижений и способностей студента, вторая – факторы, вызванные второстепенными обстоятельствами, и третья – группа личных факторов. Анализ показал важность влияния этих групп на достижение результата, а стратегия университета должна содержать этап исследования индивидуальных потребностей и личных факторов студентов с целью оказания помощи в достижении успеха. Учет влияния группы личных факторов, развитие необходимых навыков являются чрезвычайно важными в работе со студентами. Внимание к индивидуальным академическим потребностям студентов и положительному моделированию, создание таких условий обучения, которые бы предоставляли возможность студентам остаться в университете и достигать конечного результата, несмотря на трудности и преграды, – ключевая задача высших учебных заведений.

Ключевые слова: *успешность, высшее образование, студент, исследования факторов, высшее учебное заведение, факторы достижения успеха, стратегия университета, помощь студентам.*

Kozmenko O. I. Analysis of the influence of various factors on the students' success at the university

The problem of the success of university students is examined in this article. The analysis of the factors which influence on success is given. A variety of factors can be divided into three groups: the first – the factors of academic achievements and student abilities, the second – circumstances factors and the third one is a group of personal factors. The analysis showed the importance of the influence of these groups on the study result, and the university's strategy should contain a stage of researching the individual needs and personal factors of the students in order to help them in achieving success. Taking into account the influence of a group of personal factors, developing the necessary skills are extremely important for students. Attention to the individual academic needs of students and positive thinking, the creation of such learning conditions that would enable students to stay at the university and achieve the result despite the difficulties and obstacles – is a key task of higher education institutions.

Key words: *success, higher education, student, factors research, higher education institution, factors of success, university strategy, assistance to students.*

УДК 378.36.043.2

Кондратова М. В.

МОТИВАЦІЯ ДО ПРАЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БУДІВНИЦТВА ТА АРХІТЕКТУРИ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ КОЛЕДЖУ

У статті звернено увагу на питання моральної цінності праці, висвітлено особливості формування ціннісного ставлення до праці в майбутніх будівельників. Автор вказує на необхідні професійні якості студентів, які впливають на стан самоосвітньої компетентності, а саме: сформованість мотивації до самоосвітньої діяльності; потребу в самоосвіті та у творчому самовираженні; наявність інтересу до професійно-спрямованих дисциплін; самозаохочення; володіння вміннями планувати свою самоосвітню діяльність і виявляти самостійність; навчально-інтелектуальні, комунікативні вміння, а також уміння орієнтуватися в інформаційних потоках; культуру мовлення, рефлексію, самоконтроль, наполегливість, відповідальність. У статті виокремлено мотиви, серед яких є професійні, пізнавальні, мотиви соціальної ідентифікації, утилітарні. Звертається увага на основні етапи процесу мотивації: виникнення потреб; розроблення стратегії і пошук шляхів задоволення потреб; визначення тактики діяльності і поетапне її здійснення; задоволення потреб й одержання матеріальної чи духовної винагороди. Зауважується, що значну роль у формуванні ціннісного ставлення до праці в майбутніх будівельників відіграє нематеріальна мотивація, складовими частинами якої є: гуманізація праці; розвиток виробничої демократії; планування кар'єри; регулювання робочого часу; інформованість колективу тощо.

Ключові слова: *майбутні будівельники, виховний процес коледжу, стимул. мотив, мотивація до праці, методи мотивації, професійний саморозвиток.*

Економічна ситуація в Україні висуває нові вимоги до розроблення моделі соціально-економічного механізму визначення цінності людської праці й ефективного використання робочої сили не взагалі, а з урахуванням реально існуючих економічних умов. Якість застосування такого механізму буде найбільш значною в тому випадку, якщо найповніше і найоб'єктивніше будуть враховані економічні, технологічні, соціальні, організаційні та інші особливості господарського розвитку країни [9].

Питання моральної цінності праці, трудової поведінки, мотивації ефективної праці та вдосконалення механізмів соціально-економічних мотивацій підприємницької діяльності стали предметом дисертаційних досліджень М. Блажка ("Зайнятість і мотивація праці в аграрній сфері", 2006); Т. Бордюгова ("Моральна цінність праці: філософсько-культурологічний аналіз", 2008); О. Витвицької ("Вдосконалення механізмів соціально-економічних мотивацій підприємницької діяльності", 2000); О. Гніденка ("Мотивація ефективної праці в сільськогосподарських підприємствах", 2000); Н. Іщенка ("Мотивація ефективної зайнятості на регіональному ринку праці", 2008); Є. Кончаковського ("Ефективність праці та її мотивація в аграрній сфері АПК", 2009); І. Кучерука ("Мотивація аграрної праці", 1999); М. Титарчука ("Трудова поведінка особистості як підприємницька діяльність", 2004); І. Черніна ("Роль цінності людської праці в ринкових перетвореннях (соціально-економічний аспект)", 2000). Значну кількість публікацій вітчизняних і закордонних науковців присвячено дослідженню питань ефективності праці та її мотивації. Серед них – наукові праці В. Адамчука, І. Багрової, О.Чаянова та інших.

Однак формуванню ціннісного ставлення до праці майбутніх будівельників у науковому педагогічному дискурсі уваги приділено недостатньо.

Мета статті – проаналізувати особливості формування мотиваційного складника щодо праці в майбутніх будівельників.

Вивчення особливостей професійної підготовки інженера-будівельника та проведений аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" напряму підготовки 6.060101 "Будівництво" кваліфікації інженера-будівельника денної форми навчання дали змогу виокремити підходи, методи, засоби та необхідні професійні якості студентів, які впливають на стан самоосвітньої компетентності, а саме: сформованість мотивації до самоосвітньої діяльності; потребу в самоосвіті та у творчому самовираженні; наявність інтересу до професійно-спрямованих дисциплін; самозаохочення; володіння вміннями планувати свою самоосвітню діяльність і виявляти самостійність; навчально-інтелектуальні, комунікативні вміння, а також уміння орієнтуватися в інформаційних потоках; культуру мовлення, рефлексію, самоконтроль, наполегливість, відповідальність [7, с. 5].

Мотивація – це процес спонукання себе та інших до діяльності для досягнення особистих цілей або цілей організації. Мотивація потрібна для ефективного виконання робіт і реалізації управлінських рішень. Поза мотивацією ніяка цілеспрямована діяльність неможлива [6].

На думку дослідників, механізм мотивації професійного саморозвитку особистості під час підготовки у ВНЗ уможливлює розроблення необхідних процедур керування навчально-професійною діяльністю. Спрямувальним компонентом мотивації є цілеспрямований мотиваційний вплив. Він концентрує силу і водночас виваженість позиції викладача в системі педагогічної взаємодії. Її процес включає, по суті, низку ситуацій, у межах яких і відбувається мотиваційний вплив як інструмент мотиваційного забезпечення професійного саморозвитку людини в навчально-професійній діяльності.

Механізм самоорганізації в професійному саморозвитку є не менш значущим. Він має відповідати висуненим вимогам, забезпечувати їх дотримання. Варто зазначити, що система вимог має потворні вияви, якщо вона відображає принцип “вимоги не для всіх”. Особистість може розвивати в собі орієнтацію на пристосування до обставин, пов’язаних із відходом від вимог. Можливість не дотримуватися вимог є мірою особливого становища, що забезпечується певним статусом, наближенням до впливової особи, згодою розв’язувати ситуації некоректними способами [5].

І. Володарська, Н. Ізергін, А. Марков пропонують об’єднати всі мотиви в чотири групи: професійні, пізнавальні, соціальної ідентифікації, утилітарні. Прикладом професійних мотивів вони називають прагнення стати висококваліфікованим фахівцем; пізнавально-інтелектуальних – бажання отримувати задоволення від самого процесу навчання; соціальної ідентифікації – прагнення студентів до гарного навчання заради соціального схвалення з боку оточуючих; утилітарних – бажання мати матеріальну винагороду та уникнення засудження з боку близьких [2].

Процес мотивації поділяють на чотири основні етапи: виникнення потреб; розроблення стратегії і пошук шляхів задоволення потреб; визначення тактики діяльності і поетапне її здійснення; задоволення потреб й одержання матеріальної чи духовної винагороди. Мотивація праці – це бажання працівників задовольнити свої потреби через трудову діяльність. Мотивація праці – це одна з найважливіших функцій менеджменту, що являє собою стимул групи працівників до діяльності щодо досягнення цілей підприємства через задоволення їх власних потреб. Головні важелі мотивації – стимули і мотиви. Під стимулом розуміється матеріальна винагорода певної форми, наприклад заробітна плата. На відміну від стимулу, мотив є внутрішньою спонукальною силою: бажання, потяг, орієнтація, внутрішні цільові установки та ін. Отже, мотивація – це процес спонукання себе та інших до діяльності для досягнення особистих цілей або цілей організації. Мотивація потрібна для ефективного виконання робіт і реалізації управлінських рішень. Поза мотивацією ніяка цілеспрямована діяльність неможлива [6].

У виховному процесі підготовки майбутніх будівельників до діяльності на підприємстві варто враховувати, що система мотивування має передбачати кілька етапів. Перший етап – розроблення і впровадження методики матеріального і морального стимулювання. Залежно від можливостей підприємства необхідно передбачити досить високий рівень надбавок і премій для того, щоб продемонструвати реальну зацікавленість керівника підтримати прагнення до якісної роботи. Під час оплати праці варто використовувати такі залежності: між засобами на оплату праці і результатом економічних цілей; між якістю, результативністю праці кожного працівника та заробітною платою; між рівнем заробітної плати і можливістю задоволення основних потреб працівників (забезпечення так званого соціального мінімуму); між результатами праці працівників та їх економічним і моральним суспільним визнанням. Ефективними факторами мотивації вирізняють: виховання особистості, самоповаги працівників; формування системи лідерства і визнання лідерів; здійснення принципів командної роботи; довіру і делегування повноважень; оцінку якості роботи працівників із боку керівництва. Особливу увагу під час проектування системи мотивування необхідно приділяти процесам, що впливають на конкурентоспроможність продукції. Це передбачає розроблення другого етапу – системи мотивування працівників у напрямі творчої діяльності. На другому етапі пропонують покращення системи мотивування працівників, що сприятиме підвищенню конкурентоспроможності підприємства. Третій етап характеризується створенням загальної системи мотивації, що базується на підготовленій філософії якості й передбачає глибокі зміни в розумінні якості праці. Мова йде про формування цінностей і установок персоналу на більш динамічне оновлення всіх аспектів діяльності для завоювання передових позицій у конкурентній боротьбі [4, с. 256].

Готовність до самопізнання, вміння організовувати власну діяльність, формування настанови на самоосвітню діяльність протягом життя є підставами професійної самореалізації особистості [1, с. 75]. Тому мотивація професійного саморозвитку має ґрунтуватися саме на досягнення цієї мети. Значну роль у формуванні ціннісного ставлення до праці в майбутніх будівельників відіграє нематеріальна мотивація, складниками якої є: гуманізація праці; розвиток виробничої демократії; планування кар’єри; регулювання робочого часу; інформованість колективу тощо. Завдяки використанню прийомів нематеріальної мотивації значно підвищується лояльність фахівців, формується почуття гідності, поваги до підприємства, до його цінностей. Складовими частинами нематеріальної мотивації можуть бути: усна подяка за виконану роботу; привселюдне визнання особистого внеску працівника; присвоєння звання “кращий працівник”; надання більших повноважень на робочому місці; можливість брати участь в управлінні підприємством; гнучкий графік роботи; лист із подякою батькам; додаткове навчання за рахунок підприємства та ін.

Під час формування системи мотивації майбутніх будівельників слід враховувати певні принципи, а саме: розмір винагороди має визначатися на основі об’єктивної оцінки результатів праці працівника; зв’язок винагороди з результатами особистої праці – працівник має знати, яку винагороду він отримає за результати своєї праці; зв’язок винагороди з результатами діяльності колективу – винагорода має бути адекватною трудовому внеску кожного працівника в результаті діяльності всього колективу; терміновість отримання винагороди – винагорода має бути вручена одразу за досягненням очікуваного результату; значущість винагороди – винагорода має задовольнити певну частку потреб працівника; зрозумілість винагороди – порядок визначення винагороди має бути зрозумілий кожному працівнику підприємства і бути, з його позицій, справедливими;

стимулююча роль винагороди – винагорода має стимулювати подальшу активізацію професійної діяльності працівника, зростання її ефективності [8].

У сучасних умовах задоволення різноманітних потреб та запитів майбутніх будівельників може бути здійснено через велику кількість методів мотивації результативності діяльності, які можна поділити на три групи: економічні (прямі): відрядна оплата, почасова оплата, премії за раціоналізацію, участь у прибутках, оплата навчання, виплати за максимальне використання робочого часу; економічні (непрямі): пільгове харчування, доплати за стаж, пільгове користування житлом, транспортом та ін.; не грошові: збагачення праці, гнучкі робочі графіки, охорона праці, програми підвищення якості праці, просування по службі, участь у прийнятті рішень на вищому рівні. За іншою класифікацією всі методи мотивації можуть мати матеріальний або нематеріальний характер. Матеріальне стимулювання: основна заробітна плата (тарифна частина); премії за результати роботи; доплати; надбавки; участь працівників у прибутку підприємства; надання соціальних послуг (медична страховка, відпочинок, харчування тощо). Нематеріальне стимулювання: регулярний зворотний зв'язок; залучення працівників до управлінських процесів; конкурси для виявлення кращих працівників; кар'єрне просування; корпоративні заходи, свята тощо – стимулювання працівників наданням вільного часу [3].

Висновки. Таким чином, вирізняють методи мотивації до праці майбутніх будівельників: економічні (прямі); економічні (непрямі); негрошові. До основних етапів процесу мотивації включають: виникнення потреб; розроблення стратегії і пошук шляхів задоволення потреб; визначення тактики діяльності і поетапне її здійснення; задоволення потреб й одержання матеріальної чи духовної винагороди.

Використана література:

1. Вієвська М. Формування мотивації фахівця до безперервної професійної освіти / М. Вієвська, Л. Красовська // Вища школа. – 2011. – № 1. – С. 75–82.
2. Володарская И. А. Некоторые проблемы формирования профессионализма у курсантов военного артиллерийского университета / И. А. Володарская, Н. Д. Изергин, А. С. Марков. – [Электронный ресурс]. –Режим доступа : www document.// http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=l &mytip=l &word=&pagesize =15&Nomer= 13 8.
3. Зеленько Г. І. Мотивація як чинник підвищення ефективності праці персоналу підприємства / Г. І. Зеленько, Л. Ю. Ганжурова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2259.
4. Кучер Л. Р. Розроблення системи мотивування працівників комерційних підприємств / Л. Р. Кучер // Науковий вісник НЛТУ України. – 2009. – № 15.2. – С. 256–261.
5. Ляшенко І. В. Формування професійної мотивації студентів до успішної фахової діяльності / І. В. Ляшенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1076.
6. Мотивація і оплата праці. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/13930518/ekonomika/motivatsiya_oplata_pratsi.
7. Пришупа Ю. Ю. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі професійної підготовки : автореф. дис. … канд.. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Ю. Ю. Пришупа ; Національний авіаційний університет. – Київ, 2016. – 21 с.
8. Урманов Ф. Ш., Касімова А. А. Мотивація – основний чинник ефективності управлінської праці / Ф. Ш. Урманов, А. А. Касімова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : ven.ztu.edu.ua/article/download/119592/114575.
9. Чернін І. М. Роль цінності людської праці у ринкових перетвореннях (соціально-економічний аспект) : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.01.01 / І. М. Чернін ; Донец. держ. ун-т. – Донецьк, 2000. – 18 с.

References:

1. Viievska M. Formuvannia motyvatsii fakhivtsia do bezperervnoi profesiinoi osvity [The specialist's motivation formation for continuous professional education] / M. Viievska, L. Krasovska // Vyshcha shkola. – 2011. № 1. – S. 75–82.
2. Volodarskaja I. A. Nekotorye problemy formirovanija professionalizma u kursantov voennogo artillerijskogo universiteta [Some problems of professionalism formation among cadets of the military artillery university] [Elektronnyj resurs] / I. A. Volodarskaja, N. D. Izergin, A. S. Markov. – Rezhim dostupa: www document.//http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=l &mytip=l &word=&pagesize =15&Nomer= 13 8.
3. Zelenko H. I., Hanzhurova L. Yu. Motyvatsiia yak chynnyk pidvyshchennia efektyvnosti pratsi personalu pidpryiemstva [Motivation as an improving factor in the personnel enterprise efficiency] / [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2259.
4. Kucher L. R. Rozroblennia systemy motyvuvannia pratsivnykiv komertsiinykh pidpryiemstv [The commercial enterprises employees' motivation system development] / Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy. 2009. № 15.2. S.256–261.
5. Liashenko I. V. Formuvannia profesiinoi motyvatsii studentiv do uspishnoi fakhovoi diialnosti [The students' professional motivation formation for successful professional activity] / [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1076.
6. Motyvatsiia i oplata pratsi [Motivation and labor payment] / [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://pidruchniki.com/13930518/ekonomika/motivatsiya_oplata_pratsi.
7. Pryshupa Yu. Iu. Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-budivelnykiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [The future engineers-builders' self-education competence formation in the process of professional training] : avtoref. dys… kand.. ped. nauk: 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity / Yu. Iu. Pryshupa ; Natsionalnyi aviatsiinyi universytet. – K., 2016. – 21 s. – ukr.
8. Urmanov F. Sh., Kasimova A. A. Motyvatsiia – osnovnyi chynnyk efektyvnosti upravlinskoi pratsi [Motivation – the main factor in the effectiveness of managerial labor] / F. Sh. Urmanov, A. A. Kasimova [Elektronnyi resurs]– Rezhym dostupu : ven.ztu.edu.ua/article/download/119592/114575.
9. Chernin I. M. Rol tsinnosti liudskoi pratsi u rynkovykh peretvorenniakh (sotsialno-ekonomichnyi aspekt) [The role of human labor in market transformations (socio-economic aspect)] : avtoref. dys. … kand. ekon. nauk : 08.01.01 / I. M. Chernin ; Donets. derzh. un-t. – Donetsk, 2000. – 18 s. – ukp.

Кондратова М. В. Мотивация к труду будущих специалистов строительства и архитектуры в воспитательном процессе колледжа

В статье затронуты вопросы нравственной ценности труда, освещены особенности формирования ценностного отношения к труду у будущих строителей. Автор называет необходимые профессиональные качества студентов, которые влияют на состояние самообразовательной компетентности, а именно: сформированность мотивации к самообразованию; потребность в самообразовании и в творческом самовыражении; наличие интереса к профессионально-направленным дисциплинам; самопоощрение; владение умениями планировать свою самообразовательную деятельность и проявлять самостоятельность; учебно-интеллектуальные, коммуникативные умения, а также умение ориентироваться в информационных потоках; культура речи, рефлексия, самоконтроль, настойчивость, ответственность.

В статье выделены мотивы, среди которых: профессиональные, познавательные, мотивы социальной идентификации, утилитарные. Обращается внимание на основные этапы процесса мотивации: возникновение потребностей; разработку стратегии и поиск путей удовлетворения потребностей; определение тактики деятельности и поэтапное ее осуществление; удовлетворение потребностей и получение материального или духовного вознаграждения. Отмечается, что значительную роль в формировании ценностного отношения к труду у будущих строителей играет нематериальная мотивация, составляющими которой являются: гуманизация труда; развитие производственной демократии; планирование карьеры; регулирование рабочего времени; информированность коллектива и тому подобное.

Ключевые слова: *будущие строители, воспитательный процесс колледжа, стимул, мотив, мотивация к труду, методы мотивации, профессиональное саморазвитие.*

Kondratova M. V. The future building and architecture specialists' labor motivation factors in the college educational process

The article focuses on issues of labor moral value; features of the value attitudes formation towards the future builders' work are highlighted. The author points out the necessary professional qualities of students who influence the state of self-educational competence, namely: the formation of motivation to self-education; the need for self-education and creative self-expression; presence of interest in professionally directed disciplines; self-promotion; possession of skills to plan their self-educational activities and to identify independence; educational-intellectual, communicative skills, as well as ability to navigate in information flows; speech culture, reflection, self-control, persistence, responsibility. The article outlines motives, among which professional, cognitive, motives of social identification, utilitarian.

Attention is drawn to the main stages of the process of motivation: the emergence of needs; developing a strategy and finding ways to meet needs; definition of activity tactics and its phased implementation; satisfaction of needs and reception of material or spiritual rewards. It is noted that a significant role in shaping the value attitude to work for future builders plays non-material motivation, the components of which are: humanization of labor; development of industrial democracy; career planning; regulation of working time; the team awareness and so on.

Key words: *future builders, college educational process, stimulus, motive, motivation for work, methods of motivation, professional self-development.*

УДК 378.14.015.62:504

Коренева І. М.

ФУНКЦІОНУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Впровадження освіти для сталого розвитку – це один із напрямів розвитку сучасної освіти, зумовлений потребами сучасного суспільства. Тому підготовка вчителів до реалізації функцій освіти для сталого розвитку набуває стратегічного значення. У статті подано характеристику функціонування педагогічної системи підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку. Функціонування педагогічної системи проаналізовано з позицій діяльнісного підходу і охарактеризовано як поетапна взаємодія педагогів та студентів для досягнення мети підготовки: формування у майбутніх вчителів біології здатності розуміти та реалізовувати стратегію сталого розвитку. Взаємодія компонентів цієї системи складається як ланцюг послідовних, взаємопов'язаних дій, або етапів: етап постановки мети, етап планування діяльності, етап виконання дій, контрольний етап. Діяльність суб'єктів педагогічного процесу включає цільовий, прогностичний, операційний та результативний компоненти.

Ключові слова: *освіта для сталого розвитку, підготовка вчителів біології, педагогічна система, функціональний компонент, діяльність суб'єктів педагогічного процесу.*

Нині перед вищою педагогічною освітою, зокрема у сфері підготовки майбутніх вчителів біології, постає проблема пошуку та застосування ефективних способів взаємодії суб'єктів педагогічного процесу: вибір продуктивних технологій навчання і виховання, створення парадигмальних підходів до професійної освіти, управління педагогічним процесом. Впровадження освіти для сталого розвитку (далі − ОСР) – це один із напрямів розвитку сучасної освіти, зумовлений потребами сучасного суспільства. Основною метою ОСР є сприяння сталому розвитку (СР), трансформація свідомості громадян та поширення сталої поведінки. Відсутність розв'язань екологічних проблем на тлі загострення економічної, політичної ситуації в країні змушує переосмислити роль і завдання сучасної освіти та усвідомити ключову роль освіти для сталого розвитку у трансформації ціннісно-світоглядного відображення дійсності. Агентами таких змін мають стати педагоги. Тому підготовка вчителів до реалізації функцій освіти для сталого розвитку набуває стратегічного значення. Особливо це стосується підготовки вчителів біології, адже поняття "сталий розвиток (СР)" традиційно належить до сфери природничих дисциплін. Процес підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку ми розглядаємо з позицій системного підходу, що дає змогу розуміти його як педагогічну систему.

Теоретичні основи поняття "педагогічна система" визначено у працях Г. Н. Александрова, В. Г. Афанасьєва, В. П. Беспалька, Л. Г. Вікторової, О. В. Глузмана, Ф. Ф. Корольова, Н. В. Кузьміної, В. А. Кушнір, Є. О. Лодатка та ін. Широко використовуючи методологію системного підходу, дослідники виокремлюють структурні та функціональні компоненти педагогічних систем [1, с. 10], що включають такі елементи, як педагоги, вихованці, цілі виховання, зміст виховання, процес виховання, організаційні форми виховної роботи [2, с. 7; 3, с. 131]. Досить повно в цих дослідженнях розкрита сутність структурних компонентів педагогічних систем, водночас висвітлення їхніх функціональних компонентів потребує деталізації.

Під час аналізу системи підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку у попередніх публікаціях ми здійснили її структурно-компонентну характеристику: виокремили підсистеми та елементи (підсистеми "Педагоги", "Майбутні вчителі біології", "Комунікація"), проаналізували взаємозв'язки між ними (зовнішні прямі та зворотні, внутрішні міжелементні, рефлексія). Проте такий аналіз експериментальної системи видається неповним без опису функціонування педагогічної системи, який ми розглядаємо як власне педагогічний процес.

Мета статті − характеристика функціонального компонента експериментальної педагогічної системи підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку з позиції діяльнісного підходу.

У своєму дослідженні у визначенні терміна "педагогічний процес" виходимо із тлумачення С. У. Гончаренка [4] і розглядаємо цей феномен як цілеспрямовану, свідомо організовану, динамічну взаємодію педагогів і майбутніх вчителів біології, у процесі якої вирішуються суспільно необхідні завдання професійної освіти (підготовка до реалізації функцій освіти для сталого розвитку) і гармонійного виховання. Педагогічний процес поєднує навчання, виховання та розвиток особистості майбутніх вчителів біології.

Аналіз сучасних досліджень із проблематики структури педагогічного процесу та функціонування педагогічної системи дає змогу зазначити наявність кількох підходів до тлумачення їхньої суті:

– педагогічний процес як окрема педагогічна система (В. Ягупов; І. Зайченко, Н. Мойсеюк, К. Баханов та ін.). З цієї точки зору науковці виокремлюють цільовий, змістовий, діяльнісний та результативний компоненти, що становлять систему, а також такі її компоненти, як педагоги та вихованці;

– педагогічний процес як функціональна характеристика педагогічної системи (Н. Кузьміна, В. Беспалько та ін.). Відповідно, до функціональних компонентів педагогічної системи належать гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний, прогностичний та оцінний;

– педагогічний процес як процес управління навчанням, вихованням та розвитком (М. Марков, Р. Шакуров, В. Якунін, В. Шадріков та ін.), стадійна структура якого утворюється із цільового, дескриптивного, прескриптивного, реалізаційного та ретроспективного етапів. Крім того, виокремлюють такі його функції, як цільову, соціально-психологічну та оперативну.

Вочевидь, погляди на структуру педагогічного процесу залежать від позиції дослідника (рівня розгляду педагогічного процесу: як системи чи підсистеми), тому різняться лише окремими компонентами і характеризуються термінологічним різноманіттям. Проте можна констатувати, що всі ці класифікації базуються на теоріях діяльності О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, В. В. Давидова. І в своїй структурі відображають такі її блоки, як спонукально-ціннісний (включає мотиви та мету діяльності), прогностично-проективний (включає прогнозування, вибір та планування діяльності), виконавчо-реалізаційний (методи, засоби діяльності, результат) та оцінно-порівняльний (аналіз та оцінка діяльності) [5].

І. Зимняя виокремлює такі етапи діяльності студентів, як мотивація, виконання навчальних завдань, самоконтроль, самооцінка [6, с. 196]. В. Морозов зазначає, що з метою формалізації структури педагогічного процесу зазвичай дослідники виокремлюють цільовий, змістовий, діяльнісний та результативний його компоненти [7]. Цільовий компонент містить мету педагогічної діяльності, змістовий відображає сутність того, що реалізується, діяльнісний – характеризує взаємодію педагогів і вихованців, результативний – характеризує досягнуті здобутки відповідно до мети.

Таким чином, у нашому дослідженні педагогічний процес розглядаємо як поетапну діяльність педагогів та майбутніх вчителів біології, спрямовану на досягнення мети педагогічної системи. У структурі педагогічної діяльності традиційно виокремлюють етап постановки мети, етап планування діяльності, етап виконання дій, контрольний етап [8, с. 231−232]. Оскільки діяльність у педагогічній системі підготовки майбутніх вчителів біології має двосторонній характер і складається з діяльності педагогів та діяльності студентів, що є взаємозумовленими, вважаємо за необхідне розглянути особливості діяльності суб’єктів навчального процесу в їхній взаємодії.

У структурі діяльності суб’єктів педагогічної взаємодії виділяємо чотири взаємозумовлених компоненти: цільовий, прогностичний, операційний та результативний (рис. 1). При цьому зміст і хронологічні рамки однакових компонентів діяльності педагогів та майбутніх вчителів біології не завжди можуть збігатися.

Діяльність педагогів.

Цільовий компонент діяльності педагогів включає мету та мотиви діяльності педагогів і полягає у визначенні ними конкретних завдань навчальних дисциплін або позанавчальних заходів щодо формування такої спеціальної компетентності, як здатність у процесі навчання та виховання школярів розуміти та реалізовувати стратегію сталого розвитку (далі − ЗРРССР). Зміст суспільних вимог до підготовки майбутніх вчителів

Рис. 1. Зміст та компоненти діяльності у педагогічній системі підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку

біології зумовлює забезпечення формування креативної, відповідальної, професійно компетентної, високоморальної особистості, яка здатна на своєму робочому місці сприяти сталому розвитку суспільства шляхом реалізації функцій освіти для сталого розвитку. У зв'язку з цим трансформації потребує педагогічна діяльність викладачів закладів вищої освіти. Вони мають оволодіти сучасним інноваційними педагогічним технологіями, постійно поновлювати професійні знання, орієнтуватись на сучасні досягнення науки. Однак практика засвідчує, що деякі педагоги у ЗВО ще діють стереотипно і повільно сприймають зміни, яких вимагає сучасне суспільство. Це пояснюється низьким рівнем професійної мотивації. Отже, проблематика професійної мотивації педагогів у ЗВО нині є актуальною, оскільки від її рівня розвитку залежать якість педагогічної діяльності, її інноваційність, ефективність. Питання професійної мотивації ґрунтовно розкрила у своїх працях низка вітчизняних та зарубіжних науковців: С. Занюк, І. Зязюн, К. Левін, В. Моляко, С. Максименко, А. Маслоу, Н. Ничкало та ін. Однак уточнення і конкретизації потребує мотиваційний аспект педагогічної діяльності з формування здатності майбутніх вчителів біології у процесі навчання і виховання школярів розуміти і реалізовувати ЗРРССР.

Загальновідомо, що мотивом є все, що спонукає особистість до дії, а сукупність мотивів діяльності особистості називають мотивацією [9–11]. До зовнішніх мотивів педагогічної діяльності викладачів ЗВО з формування ЗРРССР у майбутніх вчителів біології належать такі спонуки, що зумовлюються зовнішнім середовищем та зовнішніми чинниками щодо самої педагогічної діяльності. Серед них: вимоги стандарту вищої освіти та освітньої програми щодо формування компонентів ЗРРССР, оперативний контроль за виконанням цих вимог із боку гаранта освітньої програми, завідувачів кафедр та адміністрації. Матеріальне та моральне стимулювання педагогів, що впроваджують ОСР, теж належить до цієї групи мотивів, проте воно є поза межами компетентності автора дослідження і може бути впроваджене лише на рівні університету за умови підтримки адміністрації та впровадження загальноінституційного підходу до ОСР у педагогічному ЗВО. До внутрішніх мотивів педагогічної діяльності з формування ЗРРССР належить зацікавленість змістом та процесом підготовки майбутніх вчителів до реалізації функцій освіти для сталого розвитку та орієнтованість на формування ЗРРССР у студентів. Шляхами формування внутрішньої мотивації педагогів є залучення їх до організації та проведення різного рівня науково-практичних та методичних комунікативних заходів із проблематики ОСР, формування ЗРРССР, екологічної освіти та виховання, участь у майстер-класах, застосування методів роз'яснення та переконання, позитивного прикладу формування ЗРРССР, створення умов для міжособистісного спілкування педагогів групи забезпечення спеціальності 014.05 Середня освіта (Біологія), забезпечення педагогів методичним інструментарієм щодо формування ЗРРССР. В експериментальній педагогічній системі мотивація педагогів виконує спонукальну (активізує діяльність), сенсотворчу (надає діяльності значущості) та організаційну (сприяє формуванню мети діяльності) функції.

Таким чином, цільовий компонент діяльності педагогів в експериментальній системі полягає у визначенні мети своєї педагогічної діяльності щодо формування компонентів ЗРРССР та формулювання цілей і завдань конкретних навчальних дисциплін (або ж виховних заходів).

Прогностичний компонент діяльності педагогів полягає у плануванні педагогічної діяльності з формування ЗРРССР: оновленні навчальних та робочих програм, розробці критеріїв оцінювання, методичного забезпечення процесу формування, складання виховного плану роботи академічної групи, плану роботи наукового гуртка тощо. На цьому етапі доцільним є аудит навчальних програм, планів виховної роботи для визначення модулів, тем, заходів, в які буде впроваджено зміст підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку, а також розробка технології формування компетентності ЗРРССР: підбір методів, прийомів діяльності, визначення її організаційних форм. Для ефективного планування діяльності з підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку допомогу педагогам може надати розроблений для педагогів інструментарій адаптації навчальних програм та планів діяльності, зміст якого полягає в ознайомленні їх із концептом СР та ОСР, а також із методичними рекомендаціями щодо впровадження ОСР у навчальні програми. Початкове ознайомлення із СР та ОСР є вкрай важливим для планування своєї педагогічної діяльності. Важливо оцінити, скільки змісту ОСР вже висвітлює навчальний курс, а також визначити потенційні можливості конкретного курсу у формуванні ЗРРССР. У розробці планів діяльності, навчальних програм та виховних заходів варто орієнтуватись на широку тематику СР та ОСР, що відображає зміст компетентності ЗРРССР.

Цільовий та прогностичний компонент діяльності педагогів становить підготовчий етап формування ЗРРССР та підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку.

Операційний компонент полягає у безпосередньому впровадженні розроблених планів, програм та заходів і складається із формування мотивації студентів щодо реалізації функцій освіти для сталого розвитку, керівництва діяльністю студентів у ході педагогічного процесу, контролю та корекції результатів навчання та виховання. Це основний діяльнісний етап безпосереднього формування компетентності ЗРРССР та підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку. Про особливості методів діяльності та форм організації педагогічної взаємодії на цьому етапі було зазначено у публікаціях раніше. Проте окреслимо головні риси такої взаємодії: активні методи навчання і виховання, технологічність педагогічного процесу та домінування групових форм організації педагогічного процесу. Саме на цьому етапі роботи педагога розпочинається діяльність майбутніх вчителів біології з формування ЗРРССР. Операційний компонент є сутністю головного етапу формування у майбутніх вчителів компетентності ЗРРССР.

Результативний компонент діяльності педагогів полягає в оцінці програмних результатів із формування компетентності ЗРРССР на підсумковому етапі вивчення конкретного навчального курсу (проміжне оцінювання під час підсумкового семестрового контролю) та наприкінці засвоєння освітньої програми спеціальності (оцінювання під час державної атестації). Оцінювання під час підсумкового семестрового контролю здійснюється під час іспитів та заліків. При цьому оцінюється той компонент ЗРРССР, формування якого було передбачено навчальною програмою, і використовуються переважно тестові технології. Підсумкове оцінювання ЗРРССР полягає у комплексній оцінці сформованості компетентності ЗРРССР відповідно до вимог освітньої програми та планованих результатів навчання з використанням комплексних кваліфікаційних завдань. Сутність цього компонента становить останній етап формування ЗРРССР у межах виконання освітньої програми підготовки фахівців за спеціальністю 014.05 Середня освіта (Біологія).

Діяльність майбутніх вчителів біології.

Цільовий компонент діяльності майбутніх вчителів біології полягає в усвідомленні ними цілей та завдань своєї діяльності та формування стійкої мотивації навчання. Доцільними є прийоми стимулювання пізнавального інтересу, що викликають позитивні емоції (образність та емоційність викладу матеріалу, його новизна і актуальність, зв'язок із життям, унікальні факти, аналіз життєвих ситуацій, використання навчальних відеофрагментів, навчальні дискусії та диспути, проблемні запитання тощо). Не менш важливими є такі методи стимулювання обов'язку і відповідальності у навчанні, як роз'яснення, вимога, систематичний контроль, чітке визначення мети і результатів діяльності, критеріїв оцінювання. Таким чином, діяльність студентів на цьому етапі передбачає активну розумову діяльність: сприйняття матеріалу і усвідомлення мети своєї діяльності.

Прогностичний компонент діяльності майбутніх вчителів біології містить ознайомлення зі способами виконання дій (розумових та практичних) та планування власної діяльності на основі отриманої інформації та критеріїв оцінювання. Наприклад, студенти знайомляться з особливостями самостійної роботи з використанням зошитів на друкованій основі, методикою складання концепт-карт, правилами роботи з комп'ютерним екологічними моделями, вимогами до мікровикладання, планом виконання навчального проекту, особливостями підготовки та проведення навчальних дебатів тощо. Також студенти здійснюють планування своєї діяльності на основі відомих критеріїв оцінювання.

Операційний компонент полягає у виконанні завдань у формах слухання, читання та конспектування, виконання вправ, проведення досліджень та організації педагогічного моделювання. У результаті відбувається сприйняття, переробка та засвоєння інформації, що забезпечує засвоєння знань, формування умінь і навичок, що становлять зміст ЗРРССР. При цьому особливо важливою є самостійна діяльність студентів, що спрямована на повне засвоєння навчальної програми та оволодіння всіма компонентами ЗРРССР. Самоконтроль діяльності студентів із формування ЗРРССР є необхідною умовою ефективності педагогічної системи. Він дає змогу визначити свій рівень навчальних досягнень, своєчасно вивчити проблемні місця та здійснити корегування освітньої траєкторії. Головними умовами ефективного самоконтролю вбачаємо:

– чітке уявлення майбутніх вчителів про мету і завдання кожної діяльності (ознайомлення із завданнями навчальних дисциплін, метою конкретного навчального заняття, виховного заходу тощо);

– наявність і доступність засобів самоконтролю (тестових завдань, запитань для самоконтролю до кожного заняття, прикладів виконання завдань як еталонів діяльності, підсумкових запитань із дисципліни тощо), що дають змогу оцінити рівень своїх навчальних досягнень;

– можливість стежити за особистим просуванням у педагогічному процесі та порівняти свої досягнення з досягненнями інших студентів (використання накопичувальної рейтингової системи оцінювання).

Результативний компонент діяльності майбутніх вчителів біології полягає в самооцінці рівня підготовки до реалізації функцій освіти для сталого розвитку, своїх можливостей та свого місця у професійному середовищі. Він полягає в оцінці своєї компетентності у сфері ОСР (знань, умінь та навичок), а також оцінці своїх професійних якостей як педагога з ОСР, здатного реалізовувати функції ОСР (наприклад, відповідальність, толерантність, емпатійність тощо), і є основою для планування своєї діяльності із самоосвіти у сфері ОСР.

Висновки. Таким чином, функціонування педагогічної системи підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку ми розглядаємо з позицій діяльнісного підходу як поетапну взаємодію педагогів та студентів. Вихідною умовою функціонування педагогічної системи є мета діяльності педагогів та майбутніх вчителів біології. Взаємодія компонентів цієї системи формується як ланцюг послідовних, взаємопов'язаних дій, або етапів: етап постановки мети, етап планування діяльності, етап виконання дій, контрольний етап, сутність яких становлять цільовий, прогностичний, операційний та результативний компоненти діяльності.

Використана література:

1. Кузьмина Н. В. Понятие "педагогической системы" и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования; под. ред. Н. В. Кузьминой. 2-е изд. – Москва : Народное образование, 2002. – С. 7−52.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Сластёнин В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших пед. учебн. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластёнина. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Издательский центр "Академия", 2003. – 576 с.
4. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко [та ін.]; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – Київ : Вища шк., 2003. – 323 с.

5. Варій М. Й. Психологія : навч. пос. [для студ. вищ. навч. закл.]. − 2-ге вид. / М. Й. Варій. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 288 с.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. – Москва : Издательская корпорация "Логос", 1999. – 384 с.
7. Морозов В. Педагогічний процес як предмет педагогічного дискурсу / В. Морозов // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. – 2013. – Випуск 30. – С. 35−41.
8. Ільїна Н. М. Загальна психологія: теорія та практикум: навчальний посібник / Н. М. Ільїна, С. О. Мисник. – Суми : Університетська книга, 2011. – 352 с.
9. Омельченко Л. М. Внутрішня мотивація педагогічної діяльності: сутність та чинники / Л. М. Омельченко // Наука і освіта. – 2014. – № 7. – С. 128−130.
10. Гончарова Е. Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков / Е. Б. Гончарова // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 132−135.
11. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посібник / С. С. Занюк. – Київ : Либідь, 2002. – 304 с.

References:

1. Kuz'mina N. V. Ponjatie "pedagogicheskoj sistemy" i kriterii ee ocenki / N. V. Kuz'mina // Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovanija; pod. red. N. V. Kuz'minoj. 2 izd. – Moskva : Narodnoe obrazovanie, 2002. – S. 7–52.
2. Bespal'ko V. P. Slagaemye pedagogicheskoj tehnologii / V. P. Bespal'ko. – Moskva : Pedagogika, 1989. – 192s.
3. Slastjonin V. A. i dr. Pedagogika: Uchebnoe posobie dlja studentov vysshih ped. uchebn. zavedenij / V. A. Slastjonin, I. F. Isaev, E. N. Shijanov ; pod red. V. A. Slastjonina. – 2-e izd., stereotip. – Moskva : Izdatel'skij centr "Akademija", 2003. – 576 s.
4. Metodyka navchannia i naukovykh doslidzhen u vyshchii shkoli / S. U. Honcharenko, P. M. Oliinyk, V. K. Fedorchenko ta in.; za red. S. U. Honcharenka, P. M. Oliinyka. – Kyiv : Vyshcha shk., 2003. – 323 s.
5. Varii M. Y. Psykholohiia: navch. pos. [dlia stud. vyshch. navch. zakl.] [2-he vyd.] / M. Y. Variiю – Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury, 2009. – 288 s.
6. Zimnjaja I. A. Pedagogicheskaja psihologija. Uchebnik dlja vuzov. Izd. vtoroe, dop., ispr. i pererab. / I. A. Zimnjaja. – Moskva : Izdatel'skaja korporacija "Logos", 1999. – 384 s.
7. Morozov V. Pedahohichnyi protses yak predmet pedahohichnoho dyskursu / V. Morozov // Visnyk Instytutu rozvytku dytyny. Ser. : Filosofiia, pedahohika, psykholohiia. – 2013. – Vyp. 30. – S. 35−41.
8. Ilina N. M. Zahalna psykholohiia: teoriia ta praktykum: navchalnyi posibnyk / N. M. Ilina, S. O. Mysnyk. – Sumy : Universytetska knyha, 2011. – 352 s.
9. Omelchenko L. M. Vnutrishnia motyvatsiia pedahohichnoi diialnosti: sutnist ta chynnyky / L. M. Omelchenko // Nauka i osvita. – 2014. – № 7. – S. 128−130.
10. Goncharova E. B. Formirovanie motivacii uchebnoj dejatel'nosti podrostkov / E. B. Goncharova // Voprosy psihologii. – 2000. – № 6. – S. 132−135.
11. Zaniuk S. S. Psykholohiia motyvatsii : Navch. posibnyk / S. S. Zaniuk. – Kyiv : Lybid, 2002. – 304 s.

Коренева И. Н. Функционирование педагогической системы подготовки будущих учителей биологии к реализации функций образования для устойчивого развития

Внедрение образования для устойчивого развития – это одно из направлений развития современного образования, обусловленное потребностями современного общества. Поэтому подготовка учителей к реализации функций образования для устойчивого развития приобретает стратегическое значение. В статье подана характеристика функционирования педагогической системы подготовки будущих учителей биологии к реализации функций образования для устойчивого развития. Функционирование педагогической системы проанализировано с позиций деятельностного подхода и охарактеризовано как поэтапное взаимодействие педагогов и студентов для достижения цели подготовки: формирования у будущих учителей биологии способности понимать и реализовывать стратегию устойчивого развития. Взаимодействие компонентов этой системы представляет собой цепь последовательных, взаимосвязанных действий или этапов: этап постановки цели, этап планирования деятельности, этап выполнения действий, контрольный этап. Деятельность субъектов педагогического процесса включает целевой, прогностический, операционный и результативный компоненты.

Ключевые слова: *образование для устойчивого развития, подготовка учителей биологии, педагогическая система, функциональный компонент, деятельность субъектов педагогического процесса.*

Koreneva I. M. Functioning of pedagogical system for training of future biology teachers for the implementation of the functions of education for sustainable development

The introduction of education for sustainable development is one of the areas for the development of modern education, driven by the needs of modern society. Therefore, the training of teachers to implement the functions of education for sustainable development becomes of strategic importance. The article describes the functioning of the pedagogical system of training future teachers of biology to the realization of the functions of education for sustainable development. The functioning of the pedagogical system is analyzed from the standpoint of the activity approach and is characterized as a gradual interaction between teachers and students to achieve the goal of training: ability to understand and implement the strategy of sustainable development in the process of educating and upbringing students. The interaction of the components of this system is a chain of successive, interconnected stages: stage of goal setting, stage of activity planning, stage of implementation, control stage. Activities of the subjects of the pedagogical process include target, prognostic, operational and resultant components.

Key words: *education for sustainable development, training of biology teachers, pedagogical system, functional component, activity of subjects of the pedagogical process.*

УДК 373.31: 37.012

Купчак С. Б.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито особливості проектної технології та її застосування в початковій школі. Актуальність проблеми дослідження зумовлена тим, що в умовах Нової української школи необхідне впровадження інноваційних технологій навчання, зокрема проектної. З цією метою в статті з'ясовано сутність понять "проект" та "проектна технологія", визначено типи проектів, обґрунтовано значення проектної технології у навчальному процесі. Висвітлено історичні віхи становлення проектної технології. Схарактеризовано специфіку використання проектної технології у навчанні учнів початкової школи. Вказано етапи реалізації проектної технології. Окреслено вимоги до застосування проектної технології. Встановлено роль учителя в організації проектної діяльності молодших школярів. Описані керування вчителем створенням продукту учнівського проекту та особливості його презентації. Зроблено висновки щодо доцільності впровадження проектної технології в освітній процес початкової школи.

Ключові слова: *проект, технологія, проектна технологія, проектна діяльність, продукт, презентація, початкова школа, молодші школярі.*

Згідно з нещодавно прийнятим Державним стандартом початкової освіти (2018), метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [3].

У Концепції Нової української школи зазначено: "У процесі навчання будуть використовуватися методи, які вчать робити самостійний вибір, пов'язувати вивчене з практичним життям, враховують індивідуальність учня" [7, с. 22].

З огляду на це в сучасних умовах необхідним є використання новітніх технологій навчання, які сприятимуть реалізації мети початкової освіти. Серед таких технологій вирізняється проектна технологія, оскільки вона створює відповідні умови творчого розвитку і самореалізації учнів, дає змогу сформувати в учнів основні компетентності, визначені Державним стандартом початкової освіти.

Сутність проектної технології розкрита в наукових працях В. Кілпатрика, О. Пометун, Є. Полат, Г. Селевка та ін.

Використанню проектної технології у навчальному процесі присвячено дисертації українських учених С. Генкал, О. Зосименко, Н. Поліхун та ін.

Упровадженню проектних технологій у вищій школі присвячено публікації Н. Грицай, Д. Миценка, О. Калити, М. Князян, В. Оніпко, Н. Самойленко. Окремі аспекти проектного навчання у загальноосвітній школі висвітлено в дослідженнях Л. Мартинець, О. Оноприєнко, І. Пінчук, В. Слабка, О. Цимбал, Н. Шиян, С. Ящука та ін.

Проте застосування проектної технології у початковій школі та підготовка вчителів до такої діяльності не були предметом спеціальних наукових пошуків.

Мета статті – розкрити особливості проектної технології та з'ясувати її значення у навчальному процесі початкової школи.

Слово "проект" запозичене з латинської мови (*projectus*) і трактується як "кинутий уперед" [8, с. 498]. Проектом називають якийсь план, задум, намір.

В основу методу проектів покладено ідею розв'язання тієї чи іншої теоретично або практично значущої проблеми. Погоджуємося з Н. Пахомовою в тому, що уміння використовувати метод проектів вважають показником високої кваліфікації педагога, його прогресивної методики навчання і розвитку учнів [11].

Метод проектів вперше з'явився у США в 20-х роках XX століття. Е. Коллінгс виокремив чотири групи проектів:

– "проекти ігор" (дитячі заняття, мета яких – участь дітей у груповій діяльності: різноманітні ігри, драматичні постановки та ін.);

– "екскурсійні проекти" (вивчають проблеми довкілля та суспільного життя);

– "проекти-розповіді" (діти самостійно готують розповідь у різних формах – письмовій або усній, художній, музичній);

– "конструктивні проекти" (їх завдання створити щось корисне) [5].

Є. Полат розглядає такі типи проектів: за домінуючою діяльністю (творчі, пошукові, дослідницькі, ознайомлювально-ілюстративні, рольові та ін.), предметно-змістовою галуззю (міжпредметний проект, монопроект), характером координації проекту (безпосередній, прихований), кількістю учасників; тривалістю виконання [9, с. 71].

Визначальною рисою проектів у 30-х роках минулого століття є тісний зв'язок із життям та досвідом дитини. Навчальною програмою передбачалося набуття учнями навичок, пов'язаних зі створенням цікавих і корисних речей. До роботи залучалась велика кількість дітей, проте на основі колективної праці кожен отримував змогу розвивати власну активність [10].

У 90-х роках XX століття метод проектів знову активно впроваджується в педагогічну науку і практику (С. Генкал, В. Гузеєв, Н. Крилова, Н. Матяш, Н. Пахомова, Є. Полат, Н. Поліхун, А. Сіденко та ін.).

У XXI столітті метод проектів визначають як технологію, яка охоплює різні методи (дослідницькі, пошукові, проблемні), мотивує учнів до навчання, формує в них основні компетентності та залучає до пошукової діяльності.

Особливістю проектної технології є її широке поширення в різних країнах світу, зумовлене тим, що вона забезпечує розвиток уміння школярів працювати в колективі, планувати діяльність, приймати рішення під час виникнення проблем, долати труднощі в різних ситуаціях, нести відповідальність за виконану справу. Важливою особливістю проектної технології в початковій школі є врахування вікових та психологічних особливостей учнів.

Проект – це процес, який досягає певної мети, здійснює зміни, має свій характер роботи, передбачає використання різних ресурсів, має чіткі межі використання в часі (початок і кінець) і пов'язаний зі створенням проектної групи. Проект реалізується у процесі індивідуальної, групової або колективної діяльності учнів і спрямований на кінцевий результат (продукт).

Завдання, яке ставить перед собою проектна діяльність, – це отримання учнями знань, які в подальшому стають інструментом для розв'язання проблем, що трапляються у різних життєвих ситуаціях. Будь-який проект завжди має чітко виражені етапи і результати, які чітко оформлюють та презентують.

До основних етапів проекту належать планування, виконання та презентування. Сутність проектування полягає в реалізації навчальної мети через розроблення навчальної проблеми, яка закінчується проектом.

Особливості проектної діяльності, яку виконують молодші школярі:

– формування мети проекту, завдань, а також планування дій;
– самостійний вибір учнем форми проектної діяльності: колективна, групова, індивідуальна;
– пошук інформації, її оброблення, узагальнення, систематизація і подальше використання;
– результатом є кінцевий продукт;
– робота у проекті підсумовується презентацією виконаної роботи [4].

Робота над проектом, яка проводиться в малих групах, дає змогу школярам зрозуміти: щоб досягти поставленої мети, необхідні спільні зусилля всіх учасників проекту.

Н. Грицай визначила низку переваг проектної технології порівняно з іншими технологіями навчання: сприяє підвищенню успішності шляхом поглиблення, розширення, доповнення, узагальнення, закріплення й повторення навчального матеріалу; стимулює самостійну діяльність; вдосконалює вміння вибирати необхідну інформацію з різноманітних джерел; забезпечує обмін досвідом; активізує творчу діяльність; має реальний кінцевий результат; передбачає практичну значущість результатів роботи [2, с. 67].

У проектній діяльності відбувається реалізація завдань навчання, виховання та розвитку. Залучення учнів до проектної діяльності має позитивний вплив на їхній психоемоційний стан за допомогою зміни методів і прийомів діяльності.

Л. Мартинець визначила напрями навчально-виховного процесу, в якому можна реалізовувати проекти: по-перше, це сам навчальний процес, до якого належать уроки; по-друге, "школа самовиховання" – класні години; по-третє, учнівське самоврядування; по-четверте, гурткова діяльність (проектні майстерні); по-п'яте, робота з батьками [6].

Дослідниця зазначає, що створення проектів дає змогу залучити до проектної діяльності кожного учня та вирішувати поставлені перед ними завдання. Учасники проекту мають змогу розкрити свої творчі здібності та долучитися до творчої діяльності, в якій розкривають власне "Я", та здійснити самореалізацію, важливу для школяра. На думку дослідниці, можливості творчої самореалізації та новизна підвищують мотивацію до вивчення проектної діяльності й отримання знань від проекту [6].

За словами Н. Шахірєвої, важливо пам'ятати, що у школярів у такому віці переважає фантазія над реальністю, а вчитель у своїй роботі має продемонструвати вміння не "вбити" тему проекту і водночас максимально наблизити учнів до кінцевої мети проектної діяльності; завершеність роботи над проектом визначається новизною та суспільною і особистою значущістю для учня [14].

Плануючи проект, вчитель має поставити перед собою чіткі завдання: чи відповідає запланована діяльність віковим особливостям учнів; чи мають школярі досвід проектної діяльності; чи добре сплановані етапи проекту; чи відповідає проект програмі; яким буде кінцевий результат; чи досягнуть діти необхідного рівня навчальних досягнень [13].

На думку О. Цимбал, виконуючи проекти на уроках в початковій школі, необхідно дотримуватися таких вимог:

1) враховувати вікові особливості (потрібна особлива мотивація, зацікавленість діяльністю, яка відповідає їхнім інтересам, досвіду, знанням, оточенню: грати, співати, малювати та ін.);

2) вибирати актуальні для цього віку проблеми та отримувати конкретні результати;

3) використовувати інтегровані знання та вміння, що ґрунтуються на досягненнях молодших школярів;

4) розвивати незалежність, здатність робити вибір та діяти самостійно (індивідуально, у парах, у малих групах), уміння послідовно виконувати певні дії. Учні поетапно виконують проект за допомогою вчителя, який не тільки координує роботу, але й ініціює, планує, організовує її, навчає різноманітних видів діяльності, забезпечує право вибору [13].

О. Байнякшина називає такі вимоги: 1) більш ретельний контроль за виконанням завдань; 2) короткотривалість проектів; 3) надання переваги творчим проектам; 4) залучення дітей із підвищеною навчальною мотивацією; 5) пріоритет груповим проектам для визначення можливостей учнів, їхніх лідерських якостей; 6) для підвищення мотивації запрошувати батьків та учнів інших класів на презентацію проектів; 7) вибір теми разом з учнями; 8) різноманітність тематики проектів; 9) добровільність учнів [1].

Продуктом проекту можуть бути малюнки, плакати, таблиці, карти, виставки, проведені свята тощо. У цьому разі важливий не тільки кінцевий продукт, а й сам процес його створення. Варто зазначити, що це має бути робота учня, а не вчителя.

Оскільки в початковій школі вчитель тільки ознайомлює учнів із проектною технологією, потрібно показати дітям для прикладу проект, який уже виконали інші учні, або підготовлений зразок, який можна розмістити в класі [13].

Плануючи презентацію проекту, необхідно розв'язати такі завдання:

1) обрати аудиторію глядачів для проведення підсумкової презентації проекту (батьки, учні, вчителі);

2) визначити місце презентації проекту;

3) визначити час проведення презентації проекту (після уроків, під час свята, на вихідні тощо);

4) обрати форму проведення презентації проекту (виставка, відеосюжет, свято) [12].

Специфічні вимоги висувають до вчителя – керівника проекту. Його основною метою є організація пошукової діяльності учнів. Учитель сам має уміти виконувати проекти, висувати гіпотези, знаходити шляхи розв'язання проблем тощо.

Погоджуємося з І. Пінчук у тому, що всі етапи проектної діяльності учнів початкових класів необхідно ретельно контролювати вчителем, оскільки і теоретичних, і практичних знань та вмінь в учнів молодших класів ще замало. Проекти для початкової школи переважно мають бути не великими за своїм обсягом та короткотривалими. Проте вчителі мають змогу залучити до пошукової творчості практично всіх учнів, передусім, із підвищеною мотивацією [12, с. 147].

Висновки. Проектна технологія нині є дуже актуальною для використання у початковій школі. Вона характеризується відтворюваністю, тобто може ефективно застосовуватися на різних етапах навчально-виховного процесу.

Залучаючи молодших школярів до проектної діяльності, вчителі формують у них вміння працювати в колективі, бути відповідальними, аналізувати результати своєї діяльності, усвідомлювати зв'язок теорії і практики. Виконання проекту має здійснюватися під керівництвом педагога.

Під час роботи в проекті учні бачать кінцевий результат своєї роботи, встановлюють зв'язок зі своїм життєвим досвідом. У них розвивається вміння самостійно ставити мету і керувати діяльністю, здобувати знання з різних джерел та використовувати їх у практичних діях, що створює можливість подальшого успішного навчання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в побудові моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування проектної технології на уроках і в позаурочній діяльності учнів.

Використана література:

1. Байнякшина О. Є. Метод проектів як засіб ефективного та якісного навчання молодших школярів / О. Є. Байнякшина // Початкове навчання та виховання. − 2013. – № 30 (358) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://journal.osnova.com.ua/article/38542.
2. Грицай Н. Застосування методу проектів у викладанні методики навчання біології / Н. Грицай // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. : М. Т. Мартинюк]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Ч. 2. – С. 62–69.
3. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti.
4. Капля А. Г. Використання проектної в початковій школі / А. Г. Капля // Методика та технологія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/33260/.
5. Коллингс Э. Опыт работы американской школы по методу проектов / Э. Коллингс. – Москва : Новая Москва, 1926. – 96 с.
6. Мартинець Л. А. Проектна діяльність у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу / Л. А. Мартинець // Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. – № 3 (34). – С. 10–13.
7. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи (2016) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepcziya.
8. Новий словник іншомовних слів / Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Дем'янюк; за ред. Л. І. Шевченко. – Київ : АРІЙ, 2008. – 672 с.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. – Москва : Издательский центр "Академия", 2002. – 272 с.
10. Онопрієнко О. В. Проектна діяльність у початковій школі / О. В. Онопрієнко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/09/Proektna_diyalnist.pdf.
11. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособ. для учителей и студентов пед. вузов. – Москва : АРКТИ, 2005. – 112 с.
12. Пінчук І. О. Особливості використання проектної технології на уроках англійської мови у початкових класах / І. О. Пінчук // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Випуск 39. – С. 144–149.
13. Цимбал О. Учнівські проекти – Ефективний засіб навчання громадянській освіті / О. Цимбал // Права людини – громадянська освіта: Бюлетень Харківської правозах. Групи. – 2006. – № 18 (418). – С. 4–6.
14. Шахірєва Н. В. Психолого-педагогічні аспекти проектної діяльності молодших школярів / Н. В. Шахірєва // Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Миколаїв : МДУ, 2008. – Випуск 20. – Том 2. – С. 222–227.

References:

1. Baynyakshina O. Ye. Metod proektiv yak zasib efektyvnoho ta yakisnoho navchannya molodshykh shkolyariv / O. Ye. Baynyakshina // Pochatkove navchannya ta vykhovannya. – 2013. – № 30 (358). [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://journal.osnova.com.ua/article/38542.
2. Hrytsai N. Zastosuvannya metodu proektiv u vikladanni metodyky navchannya biolohiyi / N. Hrytsai // Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny / hol. red. : M. T. Martynyuk. – Uman': PP Zhovtyy O. O., 2012. – Ch. 2. – S. 62–69.
3. Derzhavnyy standart pochatkovoyi osvity [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti.
4. Kraplya A. H. Vykorystannya proektnoyi v pochatkoviy shkoli / A. H. Kraplya // Metodyka ta tekhnolohiya. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: https://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/33260/.
5. Kollings E. Opyt raboty amerikanskoy shkoly po metodu proyektov / E. Kollings. – M. : Novaya Moskva, 1926. – 96 s.
6. Martynets' L. A. Proektna diyal'nist' u navchal'no-vykhovnomu protsesi zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu / L. A. Martynets' // Osvita ta rozvytok obdarovanoyi osobystosti. 2015. – № 3 (34). – S. 10–13.
7. Nova ukrayins'ka shkola: kontseptual'ni zasady Reformuvannya seredn'oyi shkoly (2016) [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepcziya.
8. Novyy slovnyk inshomovnikh sliv / [L. I. Shevchenko, O. I. Nika, O. I. Khom'yak, A. A. Dem'yanyuk]; za red. L. I. Shevchenko. – K. : Ariy, 2008. – 672 s.
9. Novyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobiye dlya stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped. kadrov / pod red. Ye. S. Polat. – M. : Izdatel'skiy tsentr "Akademiya", 2002. – 272 s.
10. Onopriyenko O. V. Proektna diyal'nist' u pochatkoviy shkoli / O. V. Onopriyenko. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/09/Proektna_diyalnist.pdf.
11. Pakhomova N. Yu. Metod navchal'noho proektu v osvitniy ustanovi : posib. dlya vchyteliv i studentiv ped. vuziv. – M. : ARKTY, 2005. – 112 s.
12. Pinchuk I. O. Osoblyvosti yspol'zovanye proektnoyi tekhnolohiyi na urokakh anhliys'koyi movy u pochatkovykh klasakh / I. O. Pinchuk // Pedahohika vyshchoyi ta seredn'oyi shkoly. – 2013. – Vyp. 39. – S. 144–149.
13. Tsymbal O. Uchnivs'ki proekty – Efektyvnyy zasib navchannya Hromadyans'kiy osviti / O. Tsymbal // Prava lyudyny – hromadyans'ka osvita: Byuleten' Kharkivs'koyi pravozakh. Hrupy. – 2006. – № 18 (418). – S. 4–6.
14. Shakhiryeva N. V. Psykholoho-pedahohichni aspekty proektnoyi diyal'nosti molodshykh shkolyariv / N. V. Shakhiryeva // Naukovyy visnyk Mikolayivs'koho derzhavnoho universytetu. – Mykolayiv : MDU, 2008. – Vyp. 20. – T. 2. – S. 222–227.

Купчак С. Б. Особенности реализации проектной технологии обучения в начальной школе

В статье раскрыты особенности проектной технологии и ее применение в начальной школе. Актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что в условиях Новой украинской школы необходимо внедрение инновационных технологий обучения, в том числе и проектной. С этой целью в статье выяснено сущность понятий "проект" и "проектная технология", определены типы проектов, обосновано значение проектной технологии в учебном процессе. Освещены исторические вехи становления проектной технологии. Охарактеризована специфика использования проектной технологии в обучении учащихся начальной школы. Указаны этапы реализации проектной технологии. Определены требования к применению проектной технологии. Установлена роль учителя в организации проектной деятельности младших школьников. Описано управление учителем созданием продукта ученического проекта и особенности его презентации. Сделаны выводы о целесообразности внедрения проектной технологии в образовательный процесс начальной школы.

Ключевые слова: *проект, технология, проектная технология, проектная деятельность, продукт, презентация, начальная школа, младшие школьники.*

Kupchak S. B. The features of realization the project technology of training in the elementary school

The article reveals the main peculiarities of design technology and its application in elementary school. The urgency of the research problem is due to the fact that in the conditions of the New Ukrainian school it is necessary to introduce the innovative teaching technologies, in particular, the design one. To research the aim, the article clarifies the essence of the concepts of "project" and "project technology", defines the types of projects and substantiates of importance the design technology in the educational process. The historical milestones of design technology development are highlighted. The specifics of using the design technology in the teaching of elementary school students have been described. The stages of implementation of the project technology are indicated. The requirements for application of design technology have been outlined. The role of the teacher in organization the project activity of junior pupils was established. The author has been described the guide in creating the product of a students' project and the peculiarities of its presentation. The conclusions about the feasibility of introducing the project technology into the educational process of the elementary school are made.

Key words: *project, technology, project technology, project activity, product, presentation, elementary school, junior schoolchildren.*

УДК 681.818.1/.4

Латко В. Б.

ІСТОРИЧНІ ВИМІРИ ВИКОНАВСТВА НА МІДНИХ ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкриваються основні етапи розвитку виконавства на мідних духових інструментах. Висвітлюється питання становлення інструментарію сучасного типу. Підкреслюється провідне значення змін, що припадають на XIX ст., коли не лише створюються умови для трансформації самих мідних інструментів, як-от труби та валторни, а й формування нових (туби). Зазначається провідний вплив конструктивних змін інструмента на формування нового репертуару. Вказується низка проблемних аспектів, що постають перед сучасними виконавцями, як-от гра творів, призначених для інструментів попереднього типологічного різновиду – натуральних, а не хроматичних. Виконання барокових творів в їх автентичному вигляді тривалий час сприймалось як певна недосяжна мета, для вирішення якої було зроблено копії оригінальних інструментів. Сучасний виконавець, що грає на мідних духових інструментах, має володіти комплексом навичок, які допоможуть відтворювати твори, написані в різні історичні епохи, та вірно їх інтерпретувати.

Ключові слова: *мідні духові інструменти, виконавець, конструктивна трансформація інструменту, натуральні інструменти, хроматичні інструменти.*

Духові інструменти є надзвичайно поширеними в сучасній виконавській практиці. Окрім великих виконавських колективів, які включають до свого складу інструменти духової групи – як дерев’яні, так і мідні, є низка колективів, де їм надається провідне місце. Це духові оркестри та ансамблі. Одним із ключових питань є проблема репертуару, який зумовлює забезпечення методично-навчального матеріалу, що може бути використаний при підготовці виконавців. Окрім цього, залежно від авторського задуму, мідні духові інструменти можуть мати різне функціональне призначення та отримувати часом протилежне навантаження в загальній драматургії твору. Питання трактування мідних духових інструментів в оркестровому та ансамблевому складі є актуальним завданням, яке сприятиме формуванню уявлення про можливості застосування інструментів та шляхи розкриття творчого потенціалу виконавців.

Питання розвитку виконавства на мідних духових інструментах віднайшло втілення в працях, присвячених викладенню історії розвитку музичного мистецтва. Становлення середньовічної культури окреслюється в праці В. Жаркової. Питання, пов’язані з виконанням репертуару, призначеного для натуральної труби, висвітлюються в роботі С. Проскуріна. Історичні аспекти розвитку брас-квінтету в контексті виконавства на мідних духових інструментах окреслюються в дисертаційному дослідженні П. Васніна. Певні дані, пов’язані з появою у вітчизняній композиторській творчості творів для мідних духових інструментів, надані в праці С. Свірідової. У праці за редакцією В. Шестакова здійснюється висвітлення ключових аспектів розвитку музичної естетики доби середньовіччя. Попри чималий науковий потенціал вищезгаданих праць, низка питань потребує систематизації та уточнення, як-от змалювання динаміки розвитку інструментарію та сучасного стану його використання.

Метою статті є аналіз особливостей трактування мідних духових інструментів у творах композиторів XX − XXI ст. Ця мета реалізується у таких завданнях: дослідження особливостей використання мідних духових інструментів в академічній музичній культурі; розкриття функціонального призначення тих партій, які надаються мідним духовим інструментам; виокремлення ролі цих інструментів у сучасній музичній практиці, що має значення для процесу підготовки молодих фахівців.

Якщо звернутись до історії розвитку мідних духових інструментів та виокремлення особливостей їх застосування, то статистика є досить цікавою. Поява перших інструментів, вироблених із металу, належить до найдавніших шарів розвитку людської культури. Порівняно з дерев’яними духовими інструментами, які досить часто неоднозначно сприймались на певних історичних етапах, мідні духові були фактично постійно наявними в людському житті, але ставлення до них було не завжди позитивним.

За доби середньовіччя використання тих інструментів, які нині є тими, що постійно використовуються в музичній практиці, критикуються в працях Отців Церкви. Так, Климент Александрійський виступає проти того, щоб слухали гру на дерев’яних духових та струнних інструментах, адже це може призвести до внутрішнього та зовнішнього морального і фізичного занепаду. “Хто часто піддається слуханню гри на флейтах, на струнних інструментах, хто бере участь у хороводах, танцях, єгипетському битті у долоні і подібному непристойному та легковажному проведенні часу, той швидко доходить до значних непристойностей та розгнузданості, переходить до шуму тимпанів, починає шаленіти на інструментах мрійливого культу” [3, с. 28−29].

Труби та подібні до них натуральні інструменти мали своє практичне застосування у повсякденному житті – будучи учасниками військової музики, виконуючи сигнальну функцію у містах, вони перманентно використовувались. За доби Середньовіччя звучання музики було символом певних важливих подій. Відповідно, динаміка, тембр, гучність, які може надати інструмент, могли цінуватися набагато більше, ніж точність інтонації. “Недивно, що більше за все цінувалась гучність звучання, і жонглери, що грали на духових інструментах, були особливо затребувані<…>Будь-яка значна міська подія знаходила своє відображення

в звуках. Як свідчать документи, вступаючи на міську службу, *Homo Musicus* мав грати в моменти, коли проходили<…>вибори бургомістра" [2, с. 129]. Різні музичні інструменти застосовувались у музичній практиці, адже менестрелі, жонглери мали у своєму "арсеналі" труби, барабани, волинки, флейти. Звісно, що музичні твори, які виконувалися у цей час, не були записані в нотному вигляді, а частіше імпровізувались. Часом траплялись випадки, коли при ансамблевому виконавстві, де поєднувалось кілька інструментів та вокал, міг додаватись новий вербальний текст, а музичний був представлений вже відомим твором – народною піснею, танцем та ін. Цей пласт музичної культури виявився таким, який не можна використовувати як репертуар сучасним виконавцям за рахунок того, що якщо ж залишись окремі відомості, то це були згадки про виконання в історичній та художній літературі, або запис поетичного тексту твору.

Якщо казати про місце мідних духових інструментів у професійній композиторській музиці, то вони займали дещо менш значне положення. Причин цього феномена було чимало, серед яких досить велике навантаження на виконавців, які мали на інструментах із натуральним строєм вміти видобувати потрібні звуки. Окрім цього, до винайдення вентильної системи на мідних духових інструментах можна було грати у певній тональності, а для гри в іншій був потрібний інший інструмент. Ці чинники, безумовно, впливали на те, що їх рідше використовували в композиторських творах. Більше того, потреба приміщень, що мали досить камерний характер, обмежувалась менш звучними у динамічному відношенні інструментами. Цей фактор не означає, що мідні інструменти взагалі не використовувались, проте рівень їх залучення був нижчим, аніж у сучасній музиці.

Так у XVII − XVIII ст., коли поширеними є натуральні труби, до цього інструменту звертається низка композиторів, які використовують її сольно. Це концерти для труби з оркестром, кончерто гроссо. Серед авторів, які звертались до мідних духових інструментів, можна згадати Й. С. Баха, М. Гайдна, Л. Моцарта, Й. Мольтера, Г. Ф. Телеман. Особливо варто зазначити творчий внесок Дж. Тореллі, який написав близько 30 концертів для труби та оркестру, для кількох труб у супроводі оркестру та ін. Водночас формується склад оркестру, який використовувала низка провідних композиторів, зокрема Й. С. Бах – це струнні, гобої, блокфлейти, фаготи, валторни, труби, ударні інструменти. Окрім цих інструментів, які і нині наявні у виконавській практиці, використовувались також інколи гобої-д'амур, гобой да качья та корно да качья. Саме наприкінці XVII ст. виникає валторна, яка на той момент була інструментом із натуральним строєм. Вона активно включається до оркестрів та здобуває поширення. Якщо ж згадати тромбон, то хоча час створення його перших зразків датується XV ст., то широкого вжитку він здобуває набагато пізніше. Через два століття тромбони використовують у церковній музиці, адже саме тромбон дублює голоси співаків, а до оркестру як один з обов'язкових інструментів він потрапляє на межі XVIII − XIX ст.

У XIX ст. відбувається революційна зміна інструментарію, яка найбільш впливає на подальшу долю саме мідних духових. На початку століття були сконструйовані труби з вентильним механізмом, що дало змогу виконувати всі ноти хроматичної гами, в цей час у вжиток входить вентильна валторна (з 30-х рр. XIX ст.). Поширенню тромбону в музиці сприяла зміна настанов, які були присутні в тогочасній практиці. Це трансформація ролі інструменту, яка здійснюється в музиці, – трагічно-поховальне забарвлення в творах К. Глюка та В. А. Моцарта, героїка у Л. Бетховена та широкий спектр образів у Р. Вагнера – від інфернально-трагедійного до ліричного. В цей період створюють тубу – цей інструмент мав заповнити прогалину, яка виникла у зв'язку із відсутністю можливості грати у низькому регістрі з належним рівнем якості звучання, яку не надавали серпенти та басові офіклеїди.

Отже, XIX ст. знаменується остаточним формуванням інструментів мідної духової групи у тому вигляді, в якому вони наявні у сучасній музичній практиці в симфонічних, естрадно-симфонічних та духових оркестрах. Зростання виконавських можливостей інструментів сприяє тому, що вони стають набагато більш поширеними. Їх використання в оркестровому, ансамблевому та сольному звучанні стає звичною практикою. Крім того, з виникненням джазу мідні духові інструменти також стають учасниками естрадної музичної культури. Разом із тим після здобуття музичними інструментами сучасного вигляду, що мало вирішити більшість проблем із виконанням творів, виникли певні складнощі гри музики попередніх століть. Хоча твори доби бароко були зафіксовані у нотному тексті, проте при виконанні партій, написаних для натуральної труби, виникла низка проблемних моментів, при грі їх на хроматичній, оснащеній вентилями. Така ситуація була наявна вже у першій третині XIX ст. "У 1829 р., що ознаменував відродження інтересу до бахівського спадку, в Лейпцигу – колишній німецькій столиці трубного виконавства – не знайшлось трубачів, здатних зіграти високі фрагменти своїх партій у бахівській "Месі сі мінор". У результаті партії труби були доручені кларнетам. Вочевидь, саме в цей час виникає міф про назавжди зниклий секрет виконавського мистецтва старовинних трубачів" [4, с. 225]. Досить цікаво, що партії труби у творах Генделя виконувались, проте при грі Баха виникла низка труднощів. У цей період формується термін "бахівські труби", який є не зовсім доречним, адже сприяє виділенню Баха з-поміж його сучасників та не підходить для позначення музики тих, хто писав до нього.

Спроби вирішити нагальну проблему призвели до виникнення труби Ю. Козлек, який у 1884 р. представив на бахівському фестивалі коротку трубу в строї ля з двома вентилями. Згодом було здійснено кілька спроб подальшої модифікації інструменту, коли наприкінці XIX ст. було сконструйовано трубу "в строї *ре*, яка була вдвічі коротка за звичайну натуральну трубу, відповідаючи бароковій kurze або piccolo (про це май-

стри або виконавці кінця XIX ст., вочевидь, не знали)" [4, с. 226]. Значний інтерес до виконання барокових творів призвів до того, з 70-х рр. розпочинається виробництво труб за зразком оригінальних інструментів. Здійснюються спроби реконструкції труби І. В. Хааса, Г. Ганлейна, І. Л. Ейє, М. Нагеля. Досить вдалі результати дали змогу відтворювати мистецтво вироблення натуральних труб та музичний матеріал в автентичному звучанні.

Можна сформулювати певні настанови, пов'язані з виконанням барокових творів сучасними виконавцями. Необхідно враховувати правила гри музики цієї доби, а також певні винятки. С. Проскурін, сучасний виконавець-трубач, перераховує такі: "До них належать принципи використання прийомів detache, "придих", "роздування" звуку, виконання rubato, legato, які часто не виписувались авторами, а також тріольних або пунктирних фігур та ін. Вибір того чи іншого варіанта прочитання потребує не тільки знання самих правил, але і випадків, що є винятком" [4, с. 230].

У XX – XXI ст. наявна надзвичайно велика кількість творів для мідних духових інструментів, як у західному просторі, так і у вітчизняному. С. Свірідова зазначає надзвичайно великий інтерес до мідних духових інструментів у контексті української музичної культури XX ст. Чимало композиторів починають писати концертні твори, де сольна партія надається мідним духовим – трубі, валторні, тромбону. "Концерти створювалися також із залученням мідних духових. Це валторнові концерти О. Яворика (1961), В. Гомоляки (1972), Л. Колодуба (1972, 1980); концерти для тромбона Л. Колодуба (1986), Л. Юріної (1989). Особливої популярності здобув жанр концерту для труби з оркестром, до якого українські композитори звернулися ще у 50-ті рр.: Б. Яровинський (1953), Є. Зубцов (1964), Ю. Щуровський (1970), В. Гомоляка (1974), М. Дремлюга (1976, 1977), І. Польський (1981), Л. Колодуб (1982)" [5, с. 79]. Цей феномен має надзвичайно важливу роль для розвитку виконавства, адже внаслідок наявності подібних творів, які написані у жанрі, що розрахований на демонстрацію широкого спектра виразових можливостей інструменту, створюються умови для підготовки нових кадрів.

Внаслідок того, що цей тип інструментів набув ознак універсальності після конструктивних трансформацій, вони стали поширеними. Надзвичайно часто зустрічаються колективи, що включають духові мідні інструменти. Причому якщо у вітчизняному просторі вони мають частіше професійний характер, у західному світі, особливо у американському суспільстві, духові оркестрові колективи можуть існувати в навчальних закладах різних рівнів, навіть у звичайних школах. Велика кількість репертуару, створеного протягом останнього століття, наявність гарного методичного матеріалу та широкі виконавські можливості інструментів, що поєднуються з їх мобільністю, створюють умови для подальшого розвитку мідної духової групи та її широкого вжитку у різних сферах людської життєдіяльності – починаючи від шкільних оркестрів до військової музики. Більше того, П. Васнін вказує на прямий зв'язок між виникненням інтересу до мідних духових інструментів та розвитком військової музики, на прикладі США. "Одним з істотних чинників такого інтересу до брас-квінтетного мистецтва в США став приплив в американські навчальні заклади значного числа військових музикантів, що демобілізувалися з армії після закінчення Другої світової війни. Цей фактор став основоположним при створенні в Нью-Йоркській Джульярдській музичній школі перших студентських колективів" [1, с. 12].

Висновки. Мідні духові інструменти пройшли чималий шлях від початку свого становлення – від перших натуральних до сучасних хроматичних. У процесі історичного розвитку інструментів виокремились найбільш прийнятні та універсальні моделі, які мали найбільшу конструктивну та виразну палітру виконавських можливостей. Найбільш важливим етапом для переосмислення ролі та значення мідних духових інструментів постає XIX ст., коли відбувається їх остаточне формування у вигляді, подібному до сучасного. Відбувається формування великої кількості творів – сольних, ансамблевих та оркестрових, які створюють великий базис для становлення молодих виконавців. Перед сучасними виконавцями, які грають на мідних духових інструментах, постає вимога створення належних інтерпретацій творів, написаних у попередні епохи та певної універсальності, пов'язаної з грою сучасних.

Використана література:

1. Васнин П. А. Брасс-квинтет в контексте ансамблевого исполнительства на медных духовых инструментах : автореф. дис. … кандидата искусствоведения : 17.00.02 "Музыкальное искусство" / П. А. Васнин. – Ростов-на-Дону, 2017. – 28 с.
2. Жаркова В. Десять взглядов на историю западноевропейской музыки. Тайны и желания Homo Musicus, Том 1 / В. Жаркова. – Київ : ArtHuss, 2018. – 344 с.
3. Музыкальная эстетика западноевропейского Средневековья и Возрождения / сост. текстов и вступ. ст. В. П. Шестаков. – Москва : Музыка, 1966. – 271 с.
4. Проскурин С. Г. Натуральная труба и проблемы современного исполнителя / С. Г. Проскурин // Южно-Российский музыкальный альманах. – 2005. – № 1. – С. 225−231.
5. Свірідова С. В. Камерний концерт як прояв неокласичних тенденцій у творчості О. Зноско-Боровського / С. В. Свірідова // Мистецтвознавчі записки. – 2013. – Випуск 23. – С. 78−83.

References:

1. Vasnin P. A. Brass-kvintet v kontekste ansamblevogo ispolnitelstva na mednyih duhovyih instrumentah. Avtoref. diss. na soiskanie uch. stepeni kandidata iskusstvovedeniya : 17.00.02 "Muzyikalnoe iskusstvo". – Rostov-na-Donu, 2017. – 28 s.
2. Zharkova V. Desyat vzglyadov na istoriyu zapadnoevropeyskoy muzyiki. Taynyi i zhelaniya Homo Musicus, Tom 1 / V. Zharkova. – Kyiv : ArtHuss, 2018. – 344 s.

3. Muzyikalnaya estetika zapadnoevropeyskogo Srednevekovya i Vozrozhdeniya / sost. tekstov i vstup. st. V. P. Shestakov. – Moskva : Muzyika, 1966. – 271 s.
4. Proskurin S. G. Naturalnaya truba i problemyi sovremennogo ispolnitelya / S. G. Proskurin // Yuzhno-Rossiyskiy muzyikalnyiy almanah. – 2005. – № 1. – S. 225−231.
5. Sviridova S. V. Kamernyi kontsert yak proiav neoklasychnykh tendentsii u tvorchosti O. Znosko-Borovskoho / S. V. Sviridova // Mystetstvoznavchi zapysky. – 2013. – Vyp. 23. – S. 78−83.

Латко В. Б. Исторические измерения исполнительства на медных духовых инструментов: педагогический аспект

В статье раскрываются основные этапы развития исполнительства на медных духовых инструментах. Освещается вопрос становления инструментария современного типа. Подчеркивается ведущее значение изменений, происходящих в XIX веке, когда не только создаются условия для трансформации одних медных духовых инструментов, например трубы и валторны, но и формирования новых – тубы. Отмечается ведущее значение конструктивных изменений инструмента на формирование нового репертуара. Указывается ряд проблемных аспектов, стоящих перед современными исполнителями – например, игра произведений, предназначенных для инструментов предыдущей типологической разновидности – натуральных, а не хроматических. Исполнение барочных произведений в их аутентичном виде длительный период воспринималось как некая недостижимая цель, для решения которой были сделаны копии оригинальных инструментов. Современный исполнитель, играющий на медных духовых инструментах, должен обладать комплексом навыков, которые помогут воспроизводить произведения, написанные в разные исторические эпохи, и верно их интерпретировать.

Ключевые слова: *медные духовые инструменты, исполнитель, конструктивная трансформация инструмента, натуральные инструменты, хроматические инструменты.*

Latco V. B. Historical measurement of execution on brass instruments: pedagogical aspect

The article reveals the main stages of the development of performing on brass instruments. The question of the development of modern instruments is discussed. The leading significance of the changes in the 19th century is emphasized, when not only conditions are created for the transformation of some brass instruments, for example, pipes and horns, but also the formation of new – tubes. The leading importance of constructive changes of the instrument to the formation of a new repertoire is noted. It points out a number of problematic aspects facing contemporary performers – for example, the play of works intended for instruments of the previous typological variety – natural rather than chromatic. The execution of Baroque works in their authentic form for a long period was perceived as an unattainable goal, for the solution of which copies of the original instruments were made. A modern performer who plays on brass instruments must possess a complex of skills that will help reproduce works written in different historical epochs and correctly interpret them.

Key words: *brass instruments, performer, constructive instrument transformation, natural instruments, chromatic instruments.*

УДК 7.071.1+7.077]:793.31”19”

Луговенко Т. Г.

РОЛЬ ВЗАЄМОЗВ’ЯЗКУ ПРОФЕСІЙНИХ ТА САМОДІЯЛЬНИХ КОЛЕКТИВІВ НАРОДНОГО ТАНЦЮ У ВИХОВАННІ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ В УКРАЇНІ (40–80-І РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Охарактеризовано передумови, що сприяли масовому розвитку самодіяльного танцювального мистецтва в Україні в 40−80-і роки ХХ століття. Повоєнний період став етапом відновлення та удосконалення роботи дитячих аматорських танцювальних колективів. Після війни завдяки таким заходам, як двохрічні та короткотермінові курси з підготовки керівників танцювальних колективів та постійно діючі семінари для молодих викладачів танців, що проводилися методистами обласних будинків народної творчості на території усього Радянського Союзу, система танцювальної художньої самодіяльності зазнала масштабного поширення.

Висвітлено проблему забезпечення професіональних керівників-хореографів ансамблів самодіяльного народного танцю на етапі становлення системи танцювальних колективів художньої самодіяльності.

Проаналізовано тенденції взаємовідносин професійних та самодіяльних хореографічних колективів України в 40−80-і роки ХХ століття.

Ключові слова: *самодіяльний танцювальний колектив, професійний хореографічний колектив, керівник-хореограф, репертуар, виховання.*

Процес еволюції танцювального мистецтва в довоєнні роки засвідчив вагомість культурних зрушень післявоєнного десятиліття (1945–1955), коли на хвилі морального піднесення відбувався активний розвиток художньої самодіяльності, що супроводжувалось появою нових ансамблів танцю і цілої плеяди талановитих керівників, які підняли українську хореографічну культуру на найвищий щабель розвитку. Незважаючи на значущість цього періоду для осмислення мистецьких та педагогічних здобутків, доводиться констатувати, що він є найменш дослідженим.

Важливою передумовою відродження культури у повоєнний час стає піднесення морального духу, національної самосвідомості та патріотизму населення країни, яке проявлялося у відчутті власної відповідальності за долю нації, народу, вірі у його духовні сили та можливості, любові до Вітчизни, розумінні неповторності свого народу, зверненні до народного мистецтва, народних традицій, звичаїв.

Проблему хореографічних самодіяльних колективів розглядали В. Уральська та Т. Путрова як суто радянське явище, і, насамперед, таке визначення застосовується до ансамблів народного танцю, які були предметом особливих гордощів та надмірної опіки держави та професійних митців. Дитячу аматорську хореографічну творчість як складову частину художньої культури Росії XX – початку XXI століть розглядала Л. Андрусенко. Ю. Чурко чимало уваги присвятила діяльності самодіяльних колективів радянської доби, у тому числі і дитячих, у довоєнний та післявоєнний період у Білорусі. Вагомий внесок у розвиток дитячих аматорських колективів народного танцю зробив К. Василенко, що протягом кількох десятиліть проводив творчу та наукову роботу у сфері українського танцю. Основні соціально-педагогічні передумови відродження і розвиток народної хореографії в Україні розглядав О. Жиров. Отже, ці нариси не можна розглядати як всеохоплююче мистецтвознавче дослідження, а лише як накреслення окремих аспектів проблеми, що потребують детального розкриття у подальшому.

Мета статті – проаналізувати взаємозв’язок професійних та самодіяльних колективів народного танцю в Україні в 40−80-і роки XX століття. Завданнями є розглянути передумови, що сприяли масовому розвитку самодіяльного танцювального мистецтва, проаналізувати діяльність професійних та самодіяльних хореографічних колективів, дослідити забезпечення професіональних керівників-хореографів ансамблів самодіяльного народного танцю.

Повоєнний період став етапом відновлення та удосконалення роботи дитячих аматорських танцювальних колективів. Танцювальна самодіяльність першого повоєнного десятиліття розширялася у межах системи, що була побудована у довоєнні роки. Після війни завдяки таким заходам, як двохрічні та короткотермінові курси з підготовки керівників танцювальних колективів та постійно діючі семінари для молодих викладачів танців, що проводилися методистами обласних будинків народної творчості на території усього Радянського Союзу, система танцювальної художньої самодіяльності зазнала масштабного поширення. Поділяємо позицію О. Жирова щодо основних соціально-педагогічних передумов відродження і розвитку народної хореографії в Україні: ними стали піднесення морального духу, національної самосвідомості та патріотизму населення країни, актуалізація проблем естетичного виховання, відбудова матеріально-технічної бази культурно-освітніх закладів, створення широкої мережі позашкільної та позакласної роботи, розвиток художньої самодіяльності різних мистецьких жанрів, відновлення діяльності гуртків, самодіяльних колективів, ансамблів танцю, творча діяльність найталановитіших педагогів і митців [3, с. 32].

В Україні в ці роки було створено чимало ансамблів, серед яких ансамбль танцю “Дніпро”, організований 1947 року Кімом Юхимовичем Василенком у Дніпродзержинську [4, с. 11]; ансамбль “Ятрань”, створений 1949 року у Кіровограді під керівництвом Валентини Снігерьової (з 1957 року ансамбль очолив Анатолій Михайлович Кривохижа) [5, с. 141–142], ансамбль танцю “Радість” Вовчанського обласного будинку культури, що був заснований 1953 року Василем Петровичем Громовим [7] та ін.

У перше повоєнне десятиліття словосполучення “танці народів СРСР” міцно увійшло в ужиток. Під ним розуміли масовий варіант нових сценічних народних танців, що іноді мали конкретний побутовий аналог, але “оброблених”, що здебільшого означало нехтування фольклорним варіантом та постановку танцю за методикою та зразкам характерної сценічної хореографії опери та балету.

Після війни кількість професійно підготовлених викладачів класичного танцю значно збільшилась із кількох причин: на початок 50-х років XX ст. у СРСР функціонувало 16 хореографічних училищ (Київське державне хореографічне училище 1945 року офіційно поновило роботу); в багатьох містах було відкрито дитячі балетні студії, що готували балетмейстерів-хореографів для самодіяльних танцювальних колективів.

Система виховання у дитячих самодіяльних танцювальних колективах базувалась на вивченні основ класичної хореографії як універсальної системи виховання тіла танцівника. Однак наприкінці 50-х років XX ст. у СРСР вперше за багато років стали висловлюватися вголос сумніви у тому, що класичний тренаж необхідний для навчання народним танцям. Клубна преса дуже обережно, з багатьма застереженнями зрідка друкувала статті захисників справжнього фольклору, що містили приклади знеособлювання, викривлення місцевого колориту справжніх народних танців [8, с. 132].

Фахівці розуміли, що методика занять у самодіяльному танцювальному колективі відрізняється від системи викладання в хореографічних училищах, тому що завдання, що стоять перед гуртками та перед спеціальними навчальними закладами, що готують професійних артистів, різні. Т. Кутасов у середині 50-х років XX ст. пропонує будувати систему тренажу на поєднанні елементів класичного та народно-сценічного танців: “Тренувальні заняття в самодіяльному танцювальному колективі краще за все будувати за принципом поєднання елементів класичного та народно-сценічного тренажу<…>Було б помилкою застосовувати у навчально-тренувальній роботі тільки класичний тренаж. Маючи свої позитивні боки, заняття виключно класичним тренажем можуть прищепити небажані “балетні штампи”, солодкуватість та манірність у виконанні. Крім того, захоплення класичним тренажем неминуче викличе відрив навчальної роботи від практичної творчої діяльності колективу, тобто від репертуару” [6, с. 56]. Попри досить непереконливі

аргументи щодо негативних наслідків занять класичним танцем у самодіяльних танцювальних колективах, автор намагався привернути увагу до збереження першовитоків народно-сценічного танцю – фольклору, виконання якого, навіть в обробленому вигляді, не вимагає підготовки класичного танцівника.

Методисти усіх республіканських та обласних будинків народної творчості щорічно виїжджали в експедиції для запису народної музики та танців. Після повернення записи оброблялися "за сценічними законами": зводили воєдино різні фольклорні варіанти, знищувалися місцеві особливості танцю. "Узагальнювався" та уніфікувався костюм, перекладалися мовою класичного та характерного танцю справжні рухи. Такі авторські обробки народних танців регулярно публікувала клубна преса; їх видавали і товстими збірками і окремими брошурами, поширювали у вигляді додатків до методичної літератури. Словесно-графічні записи танців певних постановників, створених на основі народних, що втілювалися у діяльності самодіяльних колективів із певними переробками, були вже настільки далекими від першоджерел, що навіть їх не можна вважати вторинними формами побутування фольклору. Втрачався зв'язок між традиційною народною культурою та самодіяльністю. Між ними ніби створювався прошарок "посередників" – інтерпретаторів народних танців.

Однією з основних рис постановок самодіяльних танцювальних колективів 50-х років XX століття А. Гуменюк виділяє "створення нових художніх форм танців, які відображають радянську дійсність <…> бурхливо розвиваються сюжетні танці на трудову тематику" [2, с. 125–126]. Опускаючи ідеологічну забарвленість висловлювань, можна виокремити таку тенденцію, як створення танців трудової тематики засобами елементів українського народного танцю. Зазвичай, такі авторські постановки були настільки наближені до побуту, що виникали сумніви щодо першооснови творів – фольклорна чи балетмейстерський задум. До таких, наприклад, належить надзвичайно популярний у радянські часи гуцульський танець "Лісоруби", куди іноді вносили елементи підпилювання дерева електропилою, що сприяло осучасненню танцю.

Оскільки кількість танцювальних гуртків у країні перевищувала кількість добре підготовлених педагогів-хореографів, у повоєнні роки, як і до війни, багато колективів очолювали балетмейстери на громадських засадах – вихованці танцювальної самодіяльності, що не мали спеціальної освіти. Чимало з них ставили танці за журнальними публікаціями записів-обробок. Серед таких хореографів траплялися талановиті особистості, але рівень основної маси був досить низьким. Здебільшого керівники на громадських засадах не мали уявлення про справжній фольклорний танець [8, с. 133].

Попри складну ситуацію з рівнем підготовки керівних кадрів для танцювальної художньої самодіяльності, фахівці розуміли, що рівень хореографічного та художньо-естетичного розвитку керівника є однією з умов успішного функціонування колективу. Хореографічна самодіяльність у тій формі, в якій вона існувала в СРСР, – виключно радянське явище, притаманне тільки соціалістичному суспільному устрою, що надавав державні дотації палацам культури та клубам, колективам та гурткам. На думку В. Уральської, цей рід аматорства став одним із найважливіших у прагненні продемонструвати світу "нову людину соціалістичної епохи", "гармонійно розвинуту особистість" [9, с. 335].

До початку 60-х років XX століття художня самодіяльність у СРСР сформувалася у складне явище. Зокрема, танцювальна самодіяльність складалась із кількох видів організації: хореографічні гуртки для дітей різного віку та дорослих, студії класичного, бального танцю, ансамблі народного, бального, естрадного, спортивного танцю, театри балету тощо. "Республіки СРСР нараховували, згідно зі статистикою, сотні тисяч самодіяльних хореографічних колективів, серед яких, безумовно, переважали ансамблі народного танцю", – констатує В. Уральська [9, с. 335].

У 60-ті роки XX століття почала формуватись система підготовки кадрів керівників та педагогів для хореографічної самодіяльності. В інститутах культури (колишніх бібліотечних) та культурно-просвітних училищах з'являється хореографічна спеціалізація. У 1964 році Московський та Ленінградський бібліотечні інститути переформовано в інститути культури. У 1967 році відкрито інститут культури в Краснодарі, де отримали освіту багато керівників дитячих аматорських колективів народного танцю південних та східних регіонів України. 1970 року відкрито кафедру народної хореографії в Київському інституті культури імені О. Є. Корнійчука, у витоків якої стояли організатор, керівник і хореограф Заслуженого самодіяльного ансамблю народного танцю "Дарничанка", дослідник українського хореографічного фольклору, вчений інституту мистецтвознавства, фольклору та етнографії імені М. Т. Рильського заслужений діяч мистецтв України К. Василенко, автор-постановник українського національного балету "Лілея", заслужена артистка України Г. Березова, вчений-фольклорист, доктор мистецтвознавства, професор А. Гуменюк. Згодом було відкрито кафедри народної хореографії у багатьох містах Радянського Союзу.

Орієнтація на зростання майстерності кадрів породила необхідність створення навчальних програм, посібників, репертуарних збірок із хореографії. Спеціалісти Центрального Будинку народної творчості імені Н. К. Крупської, курсів підвищення кваліфікації, науково-дослідних інститутів культури розробили у ці роки велику кількість методичних матеріалів для танцювальних колективів із народного та класичного танцю. У видавництві "Советская Россия" та "Искусство" почалась публікація серій "В помощь художественной самодеятельности" із записами хореографічного репертуару, з'явились перші серйозні наукові дослідження.

Все перелічене вище сприяло зростанню професійного рівня керівників колективів, виконавської майстерності учасників. Однак захоплення масовістю як якісним показником самодіяльності відвело її від

вирішення завдання виховання художніх індивідуальностей. Організована художня самодіяльність дедалі більше втрачала характер студійного експериментального руху, орієнтуючись на досягнення професійної хореографії. Репертуар самодіяльних колективів став формуватися з адаптованих творів професійної сцени, механічно переносились до самодіяльної творчості і методи викладання, і характер взаємовідносин у колективі, структури та форми, що існували у практиці філармоній та театрів. Це все далі уводило від самобутньої основи народного танцю, орієнтувало на наслідування професіоналів не тільки у навчальній, а й у постановочній роботі, призводило до повторення їхніх помилок та прорахунків. Разом із таким розумінням творчості в аматорському мистецтві відображалися та закріплювалися, поглиблюючись у зв'язку з його непрофесійністю, ті недоліки, на які страждало професійне мистецтво [9, с. 338].

Однобічна орієнтація збільшувала розрив між аматорською творчістю та безпосередньо народними танцювальними традиціями, нівелювалися та стиралися регіональні особливості, а часом і національні риси.

Колективи орієнтувались на створення масових композицій, насичуючи їх чужими трюками, штампами, що переходили з номера у номер. Нівелювалася національна своєрідність народних танців, зникали камерні дуетні та сольні номери, а разом із тим втрачалась індивідуальність танцюриста-виконавця.

Поняття сюжетного танцю стало ототожнюватися із "сучасною тематикою". Наприклад, трудова тематика виражалась у танцях "Свято врожаю", "На кукурудзяному полі", "Трактористи" та ін. Такі постановки досить часто були перенасичені побутовизмом, не враховували специфіку виразних засобів танцю, перетворювалися на пантомімні картинки. Але не все було настільки песимістично. У талановитих хореографів народжувалися справжні твори мистецтва.

Лірико-побутова тема була представлена схожими одна на одну композиціями – "Біля колодязя", "Подруги", "На побаченні" та ін.

У 60−70-і роки XX ст. до репертуару увійшла тема освоєння космосу – "Зустріч космонавтів", "До зірок", "Космос".

У ці роки у репертуарі танцювальних колективів часто зустрічалися композиції з назвами "Дружба народів", "Ми всі за мир", "На фестивалі" тощо, в яких, на думку І. Антипової, "танці різних народів штучно з'єднуються у загальній композиції, композиції не опрацьованій, без єдиного змісту, напряму, без єдиної сюжетної лінії. І здебільшого це трапляється тому, що музичний матеріал до них добирається несерйозно, похапцем, він не має єдиного стрижня, маловиразний. А тим часом при складанні композиційного плану таких постановок варто добирати музику з урахуванням драматургічної основи, композиційної стрункості, дотримуючись при цьому законів музичної побудови. Такий музичний твір має являти собою певну музичну форму з точним звукоритмічним збігом танцювальних рухів і музики" [1, с. 25].

Стереотипні малюнки, шеренгові побудови, багаторазові фінали продовжували переходити з номера до номера, демонструючи втрату справжнього колориту національного танцю, що створювалися без урахування обласних, регіональних особливостей хореографії, музики, костюму [9, с. 341].

Самодіяльність у радянський період – складний, суперечливий феномен, де багато позитивного та негативного. Його не можна оцінювати однозначно. Безперечним є те, що деякі функції, якими була наділена організована художня самодіяльність (гуртки, ансамблі, студії) у радянському суспільстві, заважали саме художності творів. Нерідко критерієм оцінки аматорської творчості ставав сам факт участі членів колективу у його створенні.

Отже, після Всесоюзного фестивалю народного танцю на державному рівні було підтримано створення мережі професійних колективів у Москві (1936 року створено Державний ансамбль народного танцю СРСР під керівництвом І. Мойсеєва та ін.) та столицях союзних республік (1937 р. створено Державний ансамбль танцю УРСР під керівництвом П. Вірського і М. Болотова в Києві та ін.), що працювали в сфері народно-сценічного танцю. Процеси професіоналізації народного танцювального мистецтва безпосередньо пов'язані з художньою самодіяльністю: більшість професійних колективів було створено на базі самодіяльних, першими професійними танцівниками колективів народного танцю стали кращі вихованці художньої самодіяльності.

Після визнання наприкінці 30-х років XX століття у Радянському Союзі професійних ансамблів танцю, ансамблів пісні і танцю як основної форми репрезентації народного вокально-хореографічного мистецтва стала відчутною тенденція орієнтації самодіяльних колективів на професійні не лише в галузі виконавської майстерності, а й у виборі тем творів, засад їхнього втілення, виразових засобів та ін. Поступово впроваджувалася панівна ідея "зразковості" саме професійних ансамблів народного танцю, що позбавляло самобутності творче обличчя колективів художньої самодіяльності.

Важливим аспектом взаємодії професійного й аматорського хореографічного мистецтва стала організація навчально-виховного процесу за зразком навчальних закладів фахової освіти, націлених на глибоке опанування класичного танцю. Класична школа позитивно впливала на розвиток фізичних здібностей дитини, однак надмірне впровадження принципів класичного танцю, наслідком чого стало переведення методики навчання народно-сценічного танцю на класичну основу, призвело в подальшому до спотворення місцевого колориту народних танців, хибної тенденції оцінки художнього рівня аматорського виконавства та народно-сценічної хореографії загалом лише з позицій школи класичного танцю.

Висновки. Однією з основних проблем на етапі становлення системи танцювальних колективів художньої самодіяльності, зокрема дитячої, було забезпечення професійними керівниками-хореографами. Часто

ними ставали найкращі вихованці дорослих самодіяльних колективів, культпрацівники інших спеціальностей, комсомольські та партійні активісти тощо, що не сприяло творчому зростанню колективів. Після війни 1941–1945 років кількість професійно підготовлених викладачів класичного танцю (саме вони в повоєнні роки часто ставали керівниками самодіяльних колективів народного танцю) значно збільшилася з кількох причин: на початок 50-х років XX ст. у СРСР функціонувало 16 хореографічних училищ; у багатьох містах було відкрито дитячі балетні студії, що готували балетмейстерів-хореографів для самодіяльних танцювальних колективів. У 60-і роки XX століття почала формуватись система професійної підготовки кадрів керівників та педагогів для хореографічної самодіяльності: в інститутах культури (колишніх бібліотечних) та культурно-просвітних училищах з'явилася хореографічна спеціалізація (у 1970 році відкрито кафедру народної хореографії у Київському інституті культури імені О. Є. Корнійчука).

Використана література:

1. Антипова І. М. Танцювальний гурток в клубі : посібник / І. М. Антипова, Т. К. Лешевич. – Київ : Мистецтво,1964. – 134 с.
2. Гуменюк А. Народне хореографічне мистецтво України / А. Гуменюк. – Київ : Видавництво АН УРСР, 1963. – 236 с.
3. Жиров О. А. Історико-педагогічні основи становлення і розвитку народної хореографії в Україні другої половини XX століття / О. А. Жиров // Проблеми розвитку сучасної хореографії та шляхи їх вирішення : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практич. Конф. (Луганськ, 23–24 листопада 2006 р.). – Луганськ : "Луганськ-Арт", 2006. – С. 28–32.
4. Жиров О. А. Розвиток української народної хореографії у мистецько-педагогічній спадщині та діяльності К. Василенка (50–90 роки XX ст.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. А. Жиров. – Житомир, 2007. – 20 с.
5. Кокуленко Б. Г. Степова Терпсихора / Б. Г. Кокуленко. – Кіровоград : Степ, 1999. – 214 с.
6. Кутасова Т. Самодеятельный танцевальный коллектив / Т. Кутасова. – Москва : Издательство ВЦСПС Профиздат, 1954. – 110 с.
7. Народний ансамбль танцю "Радість" Вовчанського районного Будинку культури [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://cultura.kh.ua/uk/masterkol/horeografichni.
8. Сокольская А. Л. Танцевальная самодеятельность / А. Л. Сокольская // Самодеятельное художественное творчество в СССР : Очерки истории 1930–1950 гг. – Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2000. – С. 99 – 146.
9. Уральская В. И. Хореографическая самодеятельность / В. И. Уральская, Т. В. Путрова // Самодеятельное художественное творчество в СССР : очерки истории : конец 1950-х – начало 1990-х годов. – Санкт-Петербург, 1999. – С. 335–353.

References:

1. Antypova I. M. (1963). Tantsiuvalnyi gurtok v klubi : posibnyk / I. M. Antypova, T. K. Leshevych. – Київ : Mystetstvo,1964. – 134 s.[in Ukrainian].
2. Humeniuk A. (1963). Narodne khoreografichne mystetstvo Ukrainy / A. Humeniuk. – Київ : Vydavnytstvo AH URSR, 1963. – 236 s. [in Ukrainian].
3. Zhyrov O. A. (2006). Istoryko-pedagogichni osnovy stanovlennia i rozvytku narodnoi khoreografii v Ukraini drugoi polovyny XX stolittia / O. A. Zhyrov // Problemy rozvytku suchasnoi khoreografii ta shliakhy uikh vyrishennia : zb. materialiv Vseukr. nauk.-praktych. Konf. (Lugansk, 23–24 lystopada 2006 r.). – Lugansk : "Lugansk -Art", 2006. – S. 28–32. [in Ukrainian].
4. Zhyrov O. A. (2007). Rozvytok ukrainskoi narodnoi khoreografii u mystetsko-pedagogichnii spadshchyni ta diialnosti K. Vasylenka (50 – 90 roky XX st.) : avtoref. dys. … kand. ped. nauk : 13.00.01 "Zagalna pedagogika ta istoriia pedagogiky" / O. A. Zhyrov. – Zhytomyr, 2007. – 20 s. [in Ukrainian].
5. Kokulenko B. (1999). Stepova Terpsykhora / B. G. Kokulenko. – Kirovograd : Step, 1999. – 214 s. [in Ukrainian].
6. Kutasova T. (1954). Samodeiatelnyi tantsevalnyi kollektiv / T. Kutasova. – Москва : Izdatelstvo VTsSPS Profizdat, 1954. – 110 s. [in Russian].
7. Narodnyi ansambl tantsiu "Radist" Vovchanskogo raionnogo Budynku kultury [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://cultura.kh.ua/uk/masterkol/horeografichni.
8. Sokolskaia A. L. (2000). Tantsevalnaia samodeiatelnost / A. L. Sokolskaia // Samodeiatelnoe khudozhestvennoe tvorchestvo v SSSR : Ocherki istorii 1930–1950 gg. – St. Petersburg : Dmitrii Bulanin, 2000. – S. 99–146. [in Russian].
9. Uralskaia V. I. (1999). Khoreograficheskaia samodeiatelnost / V. I. Uralskaia, T. V. Putrova // Samodeiatelnoe khudophestvennoe tvorchestvo в SSSR : ocherki istorii : ronets 1950-kh – начало 1990-kh godov. – St. Petersburg, 1999. – S. 335 – 353. [in Russian].

Луговенко Т. Г. Роль взаимосвязи профессиональных и самодеятельных коллективов народного танца в воспитании подрастающего поколения Украины (40−80-е гг. XX ст.)

Охарактеризованы предпосылки развития самодеятельного танцевального искусства Украины 40−80 гг. XX столетия. В этот период, благодаря таким мерам, как двухгодичные и краткосрочные курсы по подготовке руководителей танцевальных коллективов и постоянно действующие семинары для молодых преподавателей танцев, которые проводились методистами областных домов народного творчества на территории всего Советского Союза, система танцевальной художественной самодеятельности имела широкое распространение.

Освещена проблема обеспечения профессиональными руководителями-хореографами ансамблей самодеятельного народного танца на этапе становления системы танцевальных коллективов художественной самодеятельности. Послевоенный период стал этапом возобновления и усовершенствования роботы аматорских танцевальных коллективов.

Проанализированы тенденции взаимосвязи профессиональных и самодеятельных хореографических коллективов Украины в 40−80 гг. XX ст.

Ключевые слова: *самодеятельный танцевальный коллектив, профессиональный хореографический коллектив, руководитель-хореограф, репертуар, воспитание.*

Lugovenko T. H. The role of the interconnection of professional and amateur folk dance groups in Ukraine in the 40's and 80's of the twentieth century in the upbringing of younger generation

The preconditions that contributed to the massive development of amateur dance art in Ukraine in the 40−80's of the 20th century were characterized. The postwar period became a stage for the restoration and improvement of the work of children's amateur dance groups. After the war, the dance artistic amateur activities system has become widespread thanks to such activities as two-year and short-term training courses for dance group leaders and permanent workshops for young dance instructors conducted by methodists of regional folk art houses throughout the Soviet Union. The provisioning problem of professional amateur folk dance groups managers-choreographers at the formation stage of amateur dance groups system is highlighted.

The tendencies of relationships between professional and amateur choreographic teams of Ukraine in 40−80 years of the XX century are analyzed. The orientation on the repertoire and the work of professional collectives increased the gap between amateur creativity and directly folk dance traditions, due to which regional features and sometimes national features were lost. The national identity of folk dances was shifted, chamber duo and solo rooms disappeared, and at the same time the individuality of the dancer-performer disappeared.

Key words: *amateur dance group, professional choreographic team, choreographer, repertoire, upbringing.*

УДК 378.36.043.2

Макодай І. І., Дудікова Л. В., Лебідь Л. П.

ТЕХНОЛОГІЯ "ВЕБІНАР" В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті виокремлено основні педагогічні технології модернізації навчально-виховного процесу закладів вищої освіти. Закцентовано на інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологіях навчання, котрі дають змогу забезпечити індивідуальний підхід до кожного студента. Зокрема, найпоширенішими дистанційними технологіями підтримки навчального процесу у вищій школі є: кейс-технології; телевізійно-супутникова технологія; мережеві інформаційно-комунікаційні технології. З'ясовано, що однією з форм використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі є проведення онлайн-конференцій (вебінарів), котрі сприяють оптимізації форм освіти та активному засвоєнню студентами інформації в освітньому просторі.

Ключові слова: *вебінар, веб-конференція, освітній простір, віртуальне середовище, дистанційна освіта, технології навчання.*

Освіта як найважливіший соціальний інститут розвиває творчі здібності людини, поглиблюючи його участь в економічних, соціальних і культурних відносинах у суспільстві, забезпечуючи більш ефективний внесок в інноваційний розвиток людства, справляє вирішальний вплив на соціальний прогрес і продуктивність економіки, відіграє ключову роль у технологічних перетвореннях, забезпечує рівень відповідності людини сучасним вимогам, розвитку раціональності та інших якостей людини, необхідних йому в повсякденному житті, здійснює передачу та трансформацію культури, відтворює і створює соціальні функції і статуси як основи для виробництва "більш обдарованого і різноманітного людського капіталу", покращує взаємовідносини між людиною і соціальним та природним середовищем [3]. Своєрідність моменту, що переживається вітчизняною вищою школою, полягає в тому, що вона готує фахівців і проводить реформи, маючи на увазі не нинішнє, а майбутнє соціальне замовлення. Систему державних вишів протягом десятиліть не вдалося повною мірою перевести з екстенсивного на інтенсивний шлях розвитку. Цю систему необхідно підтримувати, водночас створюючи прообрази нової вищої школи. Це передбачає використання у вищій професійній школі нових педагогічних технологій. Поняття "педагогічна технологія" натепер не є загальноприйнятим у традиційній педагогіці. У документах ЮНЕСКО педагогічні технології розглядаються як системний метод створення, застосування і визначення усього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти [4, с. 5].

Вищий медичний навчальний заклад як соціальна організація являє собою систему спільної діяльності викладачів і студентів, управління нею здійснюється за певними напрямами, один з яких – освітній процес. Сучасні проблеми модернізації навчально-виховного процесу в освітньому закладі реально можна розв'язати лише на основі впровадження в освітній процес інноваційних технологій, що стосуються як педагогічної, так і управлінської діяльності [2]. Педагогічні технології діляться на групи: діагностики, формування якостей особистості, організації діяльності та контролю. До технологій діагностики належать: методи вивчення психолого-педагогічних умов розвитку творчих здібностей майбутнього професіонала; методи вивчення якостей, необхідних для фахівця і динаміки формування цих якостей; методи вивчення особистості, аналізу динаміки розвитку та самовдосконалення тощо. До технологій формування якостей особистості належать: підготовка наскрізних програм професійного становлення фахівця; проведення імітаційних ігор, наукових і педагогічних конференцій студентів та аспірантів; бесіди та консультації про особливості майбутньої професії, прищеплення інтересу до цієї професії тощо. До технологій організації діяльності

належать: впровадження наскрізних програм становлення фахівця в практику роботи факультетів; організація і проведення семінарів, практик за місцем майбутньої роботи як методу формування творчих навичок фахівця; проведення навчальних занять різних форм із метою формування професійних навичок фахівця тощо. До технологій контролю належать: соціологічні дослідження та аналіз рівня сформованості творчих здібностей студентів; постановка і рішення творчих завдань, спрямованих на вдосконалення технології навчання студентів і виконання державного освітнього стандарту; допомога в здійсненні індивідуальних планів становлення студента як фахівця, аналіз і корекція діяльності студентів та ін. Узагальненими засобами досягнення мети становлення фахівця є інтегровані програми навчання і виховання студента у виші, які розробляються на факультетах, розглядаються і затверджуються науковою методичною радою і впроваджуються в практику під керівництвом навчально-методичного управління. Деканати і кафедри, своєю чергою, детально розробляють технологію впровадження інтегрованих програм становлення фахівця, коригують зміст і форми навчання і виховання. Викладачі факультету і міжфакультетських кафедр, використовуючи технології навчання, на аудиторних заняттях і в індивідуальній роботі формують у студентів необхідні професійні вміння та навички фахівця [4, с. 186].

Одним із найважливіших завдань державного рівня та освіти в цілому є інформатизація суспільства та підготовка фахівців, які володіють сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями. Застосування сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі закладу вищої медичної освіти потребує змін у методиці викладання всіх дисциплін. Викладач перестає бути для студента єдиним джерелом отримання знань. Нині багато інформації можна знайти в мережі Інтернет. Орієнтація на формування таких репродуктивних навичок, як запам'ятовування та відтворення, за традиційного навчання замінюється розвитком умінь зіставлення, синтезу, аналізу, оцінювання, виявлення зв'язків, планування, групової взаємодії з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. У таких умовах зміни мають торкнутися методики проведення аудиторних занять та організації самостійної роботи. Інформаційно-комунікаційні технології посилюють роль методів активного пізнання та дистанційного навчання. За вимогами Болонського процесу, збільшується частка самостійної роботи студентів у навчальних програмах усіх дисциплін. Інформаційно-комунікаційні та дистанційні технології навчання дають змогу забезпечити студентів електронними навчальними ресурсами для самостійного опрацювання, завданнями для самостійного виконання, реалізувати індивідуальний підхід до кожного студента тощо. Використання дистанційних технологій в умовах кредитно-модульної системи дає змогу: а) студентам – вибирати зручний час для вивчення й засвоєння навчальних дисциплін, самостійно здійснювати дистанційно-модульний контроль та аналіз своєї навчальної діяльності, б) викладачам – систематично керувати навчальною роботою студентів, контролювати й аналізувати їх діяльність за кожним модулем навчальної дисципліни, що стимулює студента якісно освоювати зміст вищої освіти.

Нині найпоширенішими дистанційними технологіями підтримки навчального процесу у вищій школі є кейс-технології, телевізійно-супутникова технологія, мережеві інформаційно-комунікаційні технології.

У вищій медичній освіті найчастіше використовуються телевізійно-супутникові та мережеві інформаційно-комунікаційні технології. Серед останніх найбільшого застосування набули спеціалізовані інформаційні системи, які називають системами управління навчанням (learning management system, LMS), а інколи − програмно-педагогічними системами. Нині є доволі широкий спектр розроблених систем управління навчанням, які поширюють як на комерційній основі (WebCT, Blackboard, Microsoft Learning Gateway тощо), так і вільно (ATutor, OLAT, Sakai, MOODLE). MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – система управління навчанням або віртуальне навчальне середовище. Це вільний (поширюється за ліцензією GNU GPL) веб-додаток, що дає змогу створювати сайти для онлайн-навчання. Ця система реалізує філософію "педагогіки соціального конструктивізму" та орієнтована, насамперед, на організацію взаємодії між викладачем та студентами, підходить для організації традиційних дистанційних курсів, а також підтримки очного навчання. MOODLE перекладена десятками мов, у т.ч. українською. Система використовується в 50 000 навчальних закладах у понад 200 країнах світу. Однією з форм використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі є проведення онлайн-конференцій (вебінарів). Вебінар (від англ. web+seminar, webinar) – це технологія, що забезпечує проведення інтерактивних навчальних заходів у синхронному режимі і надає інструменти для дистанційної колаборативної (спільної) роботи учасників. Зазвичай для вебінару готується презентація, на основі якої будується спілкування. Кожен учасник вебінару виконує свою роль, яку визначає інтерфейс віртуального класу і права на використання певних функцій, які можуть передаватися іншим учасникам. Зазвичай у вебінарі передбачено три ролі: модератор (той, хто організує вебінар та керує ним), ведучий (як правило, вчитель) та слухач (студент) [5]. Вебінар – окремий тип веб-конференцій, в якому є спікер – лектор та слухачі – учасники. Інколи такий спосіб доставки навчальної інформації називають "віртуальним семінаром", організованим через мережу Інтернет. Слухачі, які активно засвоюють інформацію, можуть у режимі онлайн ставити запитання лектору та одразу ж прояснювати для себе незрозумілі моменти.

Б. Бурлака та Ал Зедан Фаді у своїй праці "Використання сучасних технологій комунікацій для оптимізації самостійної роботи студентів на кафедрі технології ліків" [1] детально аналізують окремі платформи та програмне забезпечення, що дасть змогу студентам та викладачам медичних університетів проводити

вебінари. Так, зокрема, платформи з відкритим кодом або з безплатним використанням: BigBlueButton (bigbluebutton.org) – програмне забезпечення з відкритим кодом, яке може бути встановлене на власний сервер. Пропускна здатність − до 30 учасників вебінару разом із лектором. Як платформа використовується Linux, Mac OS X або ж Windows. Розробник рекомендує використовувати платформу Ubuntu. Серед переваг необхідно зазначити інтеграцію з іншими Open Source projects, такими як Moodle, WordPress, Drupal, наявність у функціоналі завантаження для вебінару документів Microsoft Office та інших форматів і їх демонстрація під час доповіді, режиму інтерактивної дошки та запису вебінарів.

Skype (skype.com) – програмне забезпечення із закритим кодом, але є можливість безплатно для 10 користувачів використовувати відеоконференції. Серед обмежень необхідно зазначити не більше 100 годин групового зв'язку на місяць та не більше 10 годин на день. Серед переваг – поширеність програмного забезпечення, звичний інтерфейс для користувача.

Google Hangouts on Air (hangouts.google.com) – програмне забезпечення із закритим кодом, але є можливість безплатно для 10 активних користувачів використовувати відеоконференції. Необхідно зазначити, що цей сервіс дає змогу транслювати відеопотік необмеженій кількості глядачів через сервіс youtube.com, проте в такому разі слухачі не можуть взаємодіяти з лектором.

Open Meetings (openmeetings.apache.org) – програмне забезпечення з відкритим кодом, може бути встановлене на власний сервер. Пропускна здатність − до 125 учасників вебінару разом із лектором. Як платформа використовується Linux, Windows. Серед переваг – інтеграція з Open Source projects, такими як Moodle, Joomla, Drupal. Серед додаткового функціоналу є змога створювати окремі "кімнати" з різними правами доступу.

Деякі платформи із закритим кодом: Adobe Connect (adobe.com/products/adobeconnect) – програмне забезпечення із закритим кодом. Пропускна здатність − до 1 500 учасників вебінару разом із лектором. Вартість − 104$ на місяць за 100 вебінарів.

Citrix GotoMeeting (gotomeeting.com) – програмне забезпечення із закритим кодом. Пропускна здатність − до 100 учасників вебінару разом із лектором. Вартість − 34$ на місяць за 25 учасників вебінару. Webinar.fm (webinar.fm) – програмне забезпечення із закритим кодом. Пропускна здатність − до 100 учасників вебінару разом із лектором. Вартість − 30$ на місяць за 60 учасників вебінару.

Clickwebinar (clickwebinar.com) – програмне забезпечення із закритим кодом. Пропускна здатність − до 100 учасників вебінару разомі з лектором. Вартість − 40$ на місяць за 50 учасників вебінару. Платформи з відкритим кодом мають перевагу в безплатному застосуванні, можливій інтеграції з іншими програмними засобами за допомогою відкритого API (application programming interface). Але для їх налаштування та обслуговування потрібні кваліфіковані спеціалісти, а також серверне обладнання та якісний швидкий доступ до мережі Інтернет. Платформи із закритим кодом зручні тим, що їх можна застосовувати без використання власного сервера, а також його налаштування та обслуговування. Проте необхідно постійно контролювати кількість учасників у вебінарі для обраного тарифного плану, а також планувати додаткові витрати на проведення вебінару [1].

Висновки. Таким чином, вебінар – це абсолютно нова, прогресивна за своїми можливостями технологія. Вебінар являє собою семінар або лекцію онлайн, який займає за часом від 15 хвилин до 6 годин або більше, розбитий на кілька блоків. Під час демонстрації вебінару студент бачить викладача, має змогу переглянути матеріали у вигляді графіків, діаграм, слайдів тощо, а також поставити запитання та одразу отримати відповідь. Вебінар дає змогу прослухати лекцію, не виходячи з дому, перебуваючи у відпустці або на робочому місці; студент отримує матеріал у доступному викладі в реальному часі; студент бачить і чує викладача, може поставити питання прямо у процесі лекції, використовуючи чат або камеру і мікрофон; весь начитаний матеріал може бути записаний і проглядатися неодноразово, що позбавляє необхідності конспектування тощо.

Використана література:

1. Бурлака Б. С. Використання сучасних технологій комунікацій для оптимізації самостійної роботи студентів на кафедрі технології ліків / Б. С. Бурлака, Ал Зедан Фаді [Електронний ресурс]. − Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mosv_2016_3_3/.
2. Карпенко О. О. Сучасні технології управління у вищих медичних навчальних закладах / Карпенко О. О., Каськова Л. Ф., Андріянова О. Ю., Ващенко І. Ю., Хміль О. В., Моргун Н. А., Маковка І. Л. [Електронний ресурс]. − Режим доступу : http://elib.umsa.edu.ua/jspui/bitstream/umsa/2619/1/suchasni.pdf.
3. Карпова Ю. А. Введение в социологию инноватики [Текст]: Учебное пособие / Ю. А. Карпова. – Санкт-Петербург : "Питер", 2004. − 192 с.
4. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза [Текст]: методическое пособие / авт.-сост. Н. Э. Касаткина, Т. К. Градусова, Т. А. Жукова, Е. А. Кагакина, О. М. Колупаева, Г. Г. Солодова, И. В. Тимонина ; отв. ред. Н. Э. Касаткина. – Кемерово : ГОУ "КРИРПО", 2011. – 237 с.
5. Сучасні технології навчання [Електронний ресурс]. − Режим доступу : https://www.bsmu.edu.ua/uk/edu/208-modern_technologies_of_teaching.

References:

1. Burlaka B. S. Vykorystannia suchasnykh tekhnolohii komunikatsii dlia optymizatsii samostiinoi roboty studentiv na kafedri tekhnolohii likiv [The use of modern communicative technologies for optimization of student's independant work at the

department of technology of drugs] / B. S. Burlaka, Al Zedan Fadi [Elektronnyi resurs]. − Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mosv_2016_3_3/.
2. Karpenko O. O., Kaskova L. F., Andriianova O. Iu., Vashchenko I. Iu., Khmil O. V., Morhun N. A., Makovka I. L. Suchasni tekhnolohii upravlinnia u vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladakh [Modern technologies of management at medical higher educational establishments] [Elektronnyi resurs]. − Rezhym dostupu: http://elib.umsa.edu.ua/jspui/bitstream/umsa /2619/1/suchasni.pdf.
3. Karpova Ju. A. Vvedenie v sociologiju innovatiki [Tekst] : Uchebnoe posobie / Ju. A Karpova. – St. Petersburg : "Piter", 2004. − 192 s.
4. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v uchebnom processe vuza [Tekst]: metodicheskoe posobie [Modern educational technologies in educational process of higher educational establishment [Text]: methodological training appliance] / avt.-sost. N. Je. Kasatkina, T.K. Gradusova, T. A. Zhukova, E. A. Kagakina, O. M. Kolupaeva, G. G. Solodova, I. V. Timonina; otv. red. N. Je. Kasatkina. – Kemerovo: GOU "KRIRPO", 2011. − 237 s.
5. Suchasni tekhnolohii navchannia [Modern technologies of education] [Elektronnyi resurs]. − Rezhym dostupu : https://www.bsmu.edu.ua/uk/edu/208-modern_technologies_of_teaching.

Макодай И. И., Дудикова Л. В., Лебедь Л. П. Технология "вебинар" в образовательном пространстве медицинского университета

В статье выделены основные педагогические технологии модернизации учебно-воспитательного процесса высших учебных заведений. Акцентировано внимание на информационно-коммуникативных и дистанционных технологиях образования, которые дают возможность обеспечить индивидуальный подход к каждому студенту. В частности, самыми распространенными дистанционными технологиями поддержки учебного процесса в высшей школе являются: технологии кейса; телевизионно-спутниковая технология; сетевые информационно-коммуникативные технологии. Выяснено, что одной из форм использования информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе является проведение он-лайн конференций (вебинаров), которые способствуют оптимизации форм обучения и активному усвоению студентами информации в образовательном пространстве.

Ключевые слова: *вебинар, веб-конференция, образовательное пространство, виртуальная середа, дистанционное образование, технологии учебы.*

Makodai I. I., Dudikova L. V., Lebid' L. P. The technology of "vebinar" in the educational space of medical university

The article outlines the main pedagogical technologies of modernization of the educational process of institutions of higher education. The emphasis is done on information and communication technology and distance learning technologies that provide an individual approach to each student. In particular, the most commonly used distance learning technologies to support the learning process in higher education are: case studies; television and satellite technology; network information and communicative technologies. It is revealed that one of the forms of using information and communicative technologies in the educational process is providing on-line conferences (webinars), which promote the optimization of forms of education and the active learning of information by students in the educational space.

Key words: *webinar, web conference, educational space, virtual environment, distance education, learning technology.*

УДК 37.013.2:373.5.091

Мартинець Л. А.

СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ

У статті розкривається система управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Під системою управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі розуміється концептуальний інструмент управлінських впливів на складники освітнього середовища професійного розвитку вчителів загальноосвітнього навчального закладу.

До складників системи належать концептуально-цільовий, організаційно-управлінський, змістово-технологічний і оцінювально-результативний. Концептуально-цільовий складник містить мету і завдання, методологічні підходи, закономірності та принципи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Організаційно-управлінський складник містить суб’єкт, об’єкт і функції управління. Змістово-технологічний складник містить організаційно-педагогічні умови, етапи технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Оцінювально-результативний складник поєднує параметри, фактори, критерії, що розкриваються через факторно-критеріальну модель управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, рівні (високий, достатній, середній, низький) і кінцевий результат.

Ключові слова: *управління, професійний розвиток, система, суб’єкти управління, структура управління, моделювання, освітнє середовище, ефективність.*

Процес управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів є складною ієрархічною системою, у межах якої реалізується певна множина динамічних процесів. Тому для його відтворення доцільно застосовувати моделювання. Моделювання як метод пізнання властивостей об’єкта через модель широко застосовується і в педагогіці [7]. Метод моделювання є інтегрованим, оскільки дає змогу об’єднати емпіричне і теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати у процесі вивчення педагогічного об’єкта експеримент із побудовою моделей, які ґрунтуються на логічних конструкціях і наукових абстракціях. Є. Лодатко визначає, що моделювання в педагогіці, порівняно з багатьма іншими галузями людського знання, має особливості, природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчастості педагогічних понять, практичній відсутності прийнятних механізмів виміру розвитку особистості [5].

Метою статті є аналіз системи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Визначення поняття “моделювання” тісно пов’язане із визначенням поняття “система” та “модель”. Система – 1) це цілісне, динамічне утворення, що являє собою взаємозв’язок і взаємозалежність низки елементів, які забезпечують її існування і функціонування [8, с. 157]; 2) (*грец. ціле*) структурована, упорядкована сукупність різних інтегрованих елементів (складників), кожен з яких має свої конкретні особливості [9, с. 7].

Сутність поняття “модель” (від лат. *modelium – міра, зразок, образ, спосіб*) тлумачиться, зокрема, як: специфічна, якісно-своєрідна форма й водночас засіб наукового пізнання [14, с. 87]; система, дослідження якої слугує засобом для отримання інформації про іншу систему [12, с. 48]; суб’єктивне відтворення у свідомості людини або групи людей і зовнішнє відображення різними засобами і формами найбільш суттєвих ознак, рис і якостей, що властиві конкретному об’єкту, процесу, які об’єктивно йому (об’єкту) притаманні і дають загальну уяву про феномен, що нас цікавить, чи його окремі складники [10, с. 19].

Досить суттєвий перелік підходів до визначення поняття “модель” наведено у А. Теплицької [11]. Аналізуючи різні підходи до визначення поняття, учена доходить до такої градації визначення поняття “модель”: 1) модель у широкому значенні – це система, що мисленнєво уявляється або матеріально реалізується і, відображаючи або відтворюючи об’єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об’єкт; 2) модель у вузькому значенні – це зображення певного явища за допомогою іншого, більш вивченого, яке легше зрозуміти; 3) модель як спрощені теорії, що дають змогу вивчати взаємозв’язки між різними індикаторами в суспільстві; 4) модель як схема, графік будь-якого об’єкта, процесу або явища, що застосовується як його спрощена заміна. Отже, модель є уявною системою, яка відображає її властивості, тому метою моделювання є опис системи, зокрема рівня детальності її подання через сукупність властивостей модельованої системи.

На нашу думку, система *управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі – це концептуальний інструмент управлінських впливів на складники освітнього середовища професійного розвитку вчителів загальноосвітнього навчального закладу.* До складників системи належать концептуально-цільовий, організаційно-управлінський, змістово-технологічний і оцінювально-результативний. Вважаємо за потрібне детальніше зупинитися на їх характеристиці (рис. 1).

Концептуально-цільовий складник містить мету і завдання, методологічні підходи, закономірності та принципи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Метою є забезпечення ефективності управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітніх навчальних закладах. Концептуально-цільовий складник системи прогнозує кінцевий результат як ефективне управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Рис. 1. Модель системи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів

Означену мету конкретизовано завданнями, комплексне вирішення яких сприятиме ефективній реалізації визначеної мети, а саме: створення освітнього середовища, яке забезпечує умови професійного розвитку учителя; створення комплексно-цільової програми професійного розвитку вчителів; формування мотивації педагога до професійного розвитку; набуття учителем системних знань про основи професійного розвитку, форми і методи професійного розвитку; розвиток спрямованості педагога на самоаналіз, самооцінювання власного професійного розвитку.

У дослідженні процес управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі ґрунтується на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, із-поміж яких виокремлюємо:

– системний – забезпечує дослідження управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів як багатоаспектного поняття, до складу якого входять взаємопов'язані та взаємозалежні елементи, оскільки процес управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів є управлінською системою;

– особистісно орієнтований – означає орієнтацію на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності; забезпечує орієнтування на особистість кожного вчителя до професійного розвитку; зумовлений тим, що процес до професійного розвитку трактується з урахуванням особистісної позиції кожного з учасників процесу; спрямований на таку взаємодію суб'єктів, яка сприятиме особистісному зростанню педагога;

– компетентнісний – за такого підходу сутність підготовки педагогічних кадрів полягає не у збагаченні особистості певною кількістю інформації, а в розвитку вміння оперувати нею, проектувати і моделювати свою діяльність, здатності творчо застосовувати набуті знання й досвід у практичній діяльності;

– діяльнісний – створює умови для професійного розвитку особистості педагога, її творчого потенціалу в процесі діяльності; передбачає таку організацію діяльності, за якої педагог діє з позиції активного суб'єкта пізнання, в якого цілеспрямовано формуються вміння щодо професійного розвитку;

– середовищний – виконує роль активного педагогічного впливу на особистість: чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний розвиток, саморозвиток;

– культурологічний – передбачає те, що результат педагогічної діяльності певним чином впливає на розвиток професійної культури педагога, а зміст професійної культури зумовлює розвиток особистості;

– синергетичний – полягає у пристосуванні системи до функціонування у стані невизначеності; дає змогу розглядати професійний розвиток особистості відповідно до універсальних закономірностей еволюції природи, суспільства і людини;

– акмеологічний – сприяє усвідомленню вчителями необхідності досягнення акме, формування педагогічної майстерності, професіоналізму, що засновані на професійному розвитку;

– андрогогічний – окреслює необхідність навчання дорослих з урахуванням їхнього досвіду і спрямованості на досягнення практичних цілей;

– аксіологічний – полягає в орієнтації професійної освіти на розвиток у вчителів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їх ставлення до світу, своєї діяльності, самого себе як людини і професіонала;

– технологічний – надає педагогам нові можливості для засвоєння різних видів діяльності, оптимально застосовувати ресурси, вибирати найбільш ефективні технології, розробляти нові для розв'язання назрілих соціально-педагогічних проблем;

– кваліметричний – заснований на вимірюванні й оцінюванні ефективності процесу управління та індивідуально-особистісного рівня професійного розвитку вчителя з урахуванням реальних досягнень;

– діагностичний – полягає в дослідженні та виявленні як сильних сторін, так і труднощів у професійній діяльності керівника й учителя.

Варто зазначити, що процес управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів ґрунтується на певних закономірностях (вплив зовнішнього і внутрішнього середовища; забезпечення реалізації умов зі сторони держави, їх єдність і цілісність; високий рівень взаємовизначення керуючої і керованої підсистем; опора управлінської діяльності на положення наук; оптимальне співвідношення оперативно-поточних і стратегічних завдань управління; єдність і цілісність усіх груп умов, що необхідні для реалізації мети закладу освіти; реалізація творчого потенціалу педагогічної праці; високий рівень професіоналізму особистості та діяльності керівників; рівень розвитку педагогічного колективу; науково обґрунтований план роботи; науково спланований зміст діяльності в управлінському циклі; забезпечення інформацією про реалізацію прийнятих управлінських рішень; необхідна розмаїтість підсистем закладу освіти; цілісність усіх функцій управління, розвиток професійних ціннісних орієнтацій учителів потребам реалізації завдань національної освіти України) й основоположних принципах, що зумовлюють процес управління, зміст, організаційні форми і методи згідно з метою дослідження.

З основних управлінських принципів виокремлено такі: прогностичності; єдності зовнішніх і внутрішніх механізмів управління; взаємовизначення керуючої та керованої підсистем; науковості; оптимального співвідношення оперативно-поточного і цільового стратегічного управління; цілісності умов, що необхідні для реалізації мети закладу освіти; спрямованості управління на реалізацію творчого потенціалу педагогічної праці; професіоналізму особистості та діяльності керівника закладу освіти; оптимального співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів, самоорганізації та саморегулювання; планомірності управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів; оптимальної структури управління; зворотного зв'язку між суб'єктами управління; необхідної розмаїтості підсистем закладу освіти; цілісності функцій управління; відповідності цільових орієнтирів професійного розвитку вчителів потребам реалізації завдань національної освіти.

Організаційно-управлінський складник містить суб'єкт, об'єкт і функції управління. Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів виступає через узгодженість дій усіх суб'єктів управління: директора школи, заступників директора, керівників методоб'єднання, кафедр, учителів, учнів.

Структура управління – це сукупність управлінських ланок, що розташовані у суворій підпорядкованості, які забезпечують взаємозв'язок між керуючою і керованою системами [13]. Структура управління забезпечує стабільність, стійкість системи, якою управляють, даючи їй змогу тим самим зберегти властивості при

зміні зовнішніх умов. Організаційна структура управління дає працівникам змогу чітко усвідомити своє місце у школі, завдяки чому вони спільно можуть працювати над досягненням цілей закладу освіти. Крім того, структура – це єдиний спосіб перейти від планів до дій. Без якої-небудь структури неможлива координація дій співробітників і найкращі плани не зможуть бути реалізовані.

Під структурою управління освітнім середовищем розуміється упорядкована сукупність взаємопов'язаних елементів, які знаходяться між собою в сталих відношеннях, що забезпечують їх функціонування й розвиток як єдиного цілого. Елементами такої структури є окремі працівники школи, підсистеми й інші ланки апарату управління, а відношення між ними підтримуються завдяки зв'язкам, що прийнято поділяти на горизонтальні й вертикальні. Горизонтальні зв'язки мають характер погодження і, як правило, один рівень. Вертикальні зв'язки – це зв'язки підпорядкування, і необхідність у них виникає за ієрархічності управління, тобто за наявності кількох рівнів управління.

У загальношкільному управлінні можна виділити кілька рівнів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, які виступають як ієрархічна система.

Вищий рівень цієї системи забезпечує директор. Він здійснює безпосередню управлінську діяльність, а саме: забезпечує добір і розстановку кадрів, здійснює внутрішньошкільний контроль, надає допомогу учнівському колективу, організовує роботу з батьками, звітує про роботу школи.

Головними завданнями керівника загальноосвітнього навчального закладу є такі: створення соціальних, психолого-педагогічних і матеріальних умов для професійного розвитку вчителів і впровадження інновацій у практику; розвиток новаторських процесів, інтелектуальної й дослідницької діяльності; створення організаційно-педагогічних умов для діяльності вчителів-новаторів, молодих учителів; залучення до інноваційного процесу всіх учителів, учнів, науковців, громадськості; стимулювання учасників освітнього процесу до пошуково-творчої діяльності; залучення інвесторів до фінансового оздоровлення закладу, колективу і реалізації інноваційних проектів.

Другий рівень управління здійснюють заступники директора, які реалізують управлінські рішення. Третій рівень управління реалізують керівники шкільних методичних об'єднань (ШМО), керівники кафедр. Учитель займає центральне місце в системі управління, оскільки він найближче знаходиться до учнів і через його працю реалізуються управлінські рішення директора школи. Як суб'єкт управлінської діяльності він здійснює самоуправління професійним розвитком. Четвертий рівень управління становить учнівський колектив, роль якого в управлінні професійним розвитком учителів є опосередкованою, проте своїми пізнавальними потребами, ставленням до педагога і сприйняттям його роботи учні встановлюють певний рівень вимог до рівня професійної компетентності вчителя, мотивуючи того до саморозвитку, а керівників школи – до прийняття відповідних рішень.

Безпосереднім елементом організаційно-управлінського складника системи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі нами розглядається саме середовище як предмет управлінської діяльності, компонентами якого є управлінський, ресурсний, методичний, результативний.

Кожен із суб'єктів управління має власні функції, які визначають завдання та зміст його управлінської діяльності із професійного розвитку вчителя [1]. Аналіз наукової літератури дає змогу виокремити такі функції управління: аналітичну; цілепокладання; організаційно-координаційну; контролюючу; регулятивно-корекційну; професійно-освітню; діагностичну; оцінювально-прогностичну; мотиваційну; стимулювальну; методичну; проектувальну.

Зазначені функції управління реалізуються через такі методи управління: організаційні, які забезпечують здійснення впливу на вчителя через документи тривалої дії (плани, положення, рішення педагогічних і науково-методичних рад, інструкції, рекомендації); розпорядчі, які забезпечують короткотерміновий вплив на вчителя через накази і розпорядження директора загальноосвітнього навчального закладу чи інших членів адміністративно-управлінської ланки, які працюють з учителями; дисциплінарні, що забезпечують здійснення впливу на вчителя в разі невиконання ним професійних обов'язків або виконання неналежним чином (зауваження, догани).

Змістово-технологічний складник містить організаційно-педагогічні умови, етапи технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Розроблення системи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі передбачає визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективну реалізацію цього процесу. До цих умов належать допомога керівникам у професійному розвитку вчителів через створення цільової програми "Професійний розвиток педагогів", орієнтація педагогічного колективу на спільну командну діяльність у досягненні поставленої мети, створення освітнього середовища щодо професійного розвитку вчителів, стимулювання інтересу вчителів до особистісно-професійних змін, залучення вчителів до активного професійного розвитку в неформальній та інформальній освіті.

Розроблення й упровадження загальної концепції управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі передбачає поетапну реалізацію технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Нами виокремлено чотири послідовних етапи реалізації технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів: мотиваційно-ціннісний, професійно-когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний.

Зауважимо, що *мотиваційно-ціннісний етап* підготовки вчителів до професійного розвитку спонукає вчителів до самоосвіти, саморозвитку відповідно до внутрішніх потреб і зовнішніх умов, які набувають особистісної значущості. Мотив стає спонукальною причиною до творчого самовдосконалення. Варто підкреслити, що на формування мотивації вчителів до професійного розвитку впливає багато чинників, до яких належать організація самоосвіти, досвід колективу та окремих його членів у самоосвітній діяльності, створення в освітній установі умов для прояву внутрішніх спонукань (мотивів, цілей, емоцій), характер творчої індивідуальності організаторів діяльності.

Професійний розвиток педагога тісно пов'язаний із когнітивною сферою, тому важливим етапом процесу професійного розвитку є *професійно-когнітивний*, що зумовлений необхідністю формування й корекції його пізнавального та інтелектуального потенціалу. Він характеризується програмою формування знань основних структурних елементів освітнього середовища, знання сутності базових основ теорії та методики навчання й виховання, обізнаністю із сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання й виховання в освітньому середовищі.

Найважливішим етапом професійного розвитку, ураховуючи професійну діяльність вчителя в загальноосвітньому навчальному закладі, є *операційно-діяльнісний*. На думку І. Зязюна, щоб зробити зміст освіти діяльнісно орієнтованим, його необхідно структурувати за предметним і діяльнісним принципами. Тому процес навчання має бути проблемним і передбачати перехід учителя в позицію суб'єкта. Це можливе лише за умов широкого застосування таких активних форм, як проведення дискусій, рольових ігор, аналізу конкретних ситуацій, виступів перед колегами.

При формуванні *рефлексивно-оцінювального етапу* вчителів основні зусилля мають бути спрямовані на самоаналіз, самопізнання з подальшою саморегуляцією і самоактуалізацією. Рефлексивне ставлення людини до власної діяльності є однією з найважливіших умов глибшого її усвідомлення, критичного аналізу й конструктивного вдосконалення. Рефлексія знаходить своє вираження в так званій нормальній подвійності свідомості, коли індивід в порівнянні до самого себе водночас виступає і як об'єкт рефлексії ("Я-виконавець"), і як її суб'єкт ("Я-контролер"), що регулює власні дії і вчинки. Важливо зазначити, що рефлексивний аналіз діяльності не є процесом, що замкнений в якомусь суто "індивідуальному просторі" самосвідомості; навпаки, як це показано в загальній і соціальній психології, здатність людини рефлексивно ставитися до самої себе і до своєї діяльності, що виступає результатом освоєння (інтеріоризації) особистістю соціальних відносин між людьми. Лише на основі взаємодії з іншими людьми, коли людина намагається зрозуміти думки і дії іншого, вона виявляється здатною рефлексивно поставитися й до самої себе. Іншими словами, індивідуальна внутрішня рефлексія заснована на процесах взаємовідображення, змістом яких є не тільки "моє" розуміння внутрішнього світу "іншого", але й усвідомлення того, як цей "інший" розуміє "мене". Тому рефлексія професійного розвитку вчителя як його внутрішня психічна діяльність спрямована на самопізнання й осмислення ним свого духовного світу, власних дій і станів, ролі й місця у праці.

Для вирішення завдань основних етапів технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів застосовували різноманітні форми і методи.

Оцінювально-результативний складник поєднує параметри, фактори, критерії, що розкриваються через факторно-критеріальну модель управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, рівні (високий, достатній, середній, низький) і кінцевий результат.

Управління, як і будь-який інший вид діяльності, вимагає його конкретного оцінювання, визначення ефективності. Для здійснення оцінювання процесу ефективності управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, означимо сутність поняття "ефективність". В англомовній науковій літературі застосовуються два співзвучних, але різних за змістом поняття – "*effectiveness*" і "*efficiency*" [2]. Л. Калініна у своєму дослідженні підкреслює, що, якщо обирати, за яким із цих понять залишити в українській мові назву "ефективність", то перевагу варто надати першому "*effectiveness*" (лат. *effectivus* – діяльний, творчий), а не другому – "*efficiency*", що широко вживане в економічній теорії й означає співвідношення між корисністю здобутих результатів і ресурсними витратами [4]. За терміном "ефективність" краще закріпити переклад потрібних результатів, наслідків, які надають найбільший ефект, як результативність і "кінцеві результати", як ступінь досягнення об'єктом управління кінцевих (запланованих) результатів, як міра наближення фактичних результатів до визначених цілей або завдань. Інтегративним критерієм ефективності в такому сенсі виступає суспільна значущість і корисність, що дуже природно випливає з наведеного вище й визначається рівнем реалізації визначених цілей і завдань. Тому під терміном "*ефективність управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів" будемо розуміти якісний показник, що визначається позитивною динамікою результатів управління, адекватних поставленим цілям.*

Висновки. Отже, передбачуваним результатом реалізації системи є ефективне управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітніх навчальних закладах. Нами теоретично обґрунтовано систему управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі, що представлена у вигляді чотирьох складників: концептуально-цільового, організаційно-управлінського, змістово-технологічного і оцінювально-результативного. Важливим аспектом її обґрунтування є виокремлення й детальна характеристика організаційно-педагогічних умов, що забезпечують управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі.

Використана література:

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1982. – 191 с.
2. Григораш В. В. Кваліметричний підхід до експертного оцінювання навчально-виховного процесу / В. В. Григораш // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Випуск 34. – С. 140–146.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Київ ; Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
4. Калініна Л. М. Факторно-критеріальна модель оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою / Л. М. Калініна, Г. М. Калініна // Вісник Черкаського університету. Серія "Педагогічні науки". – 2017. – № 17. – С. 18–36.
5. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці : точки відліку / Є. О. Лодатко // Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е-журнал. 2010. – Випуск № 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_ 2010_st_2/.
6. Мартинець Л. А. Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі : монографія / Л. А. Мартинець. – Вінниця : ТОВ "Нілан-ЛТД", 2017. – 408 с.
7. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике : науч.-метод. пособ. [для педагогов-исследователей, математиков, аспирантов и научных работников, занимающихся вопросами методики педагогических исследований] / В. И. Михеев. – Москва : Высшая школа, 1987. – 200 с.
8. Новиков А. М. Методология : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : Либроком, 2013. – 208 с.
9. Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика / за заг. редакцією П. Матвієнко, С. Клепко, Н. Білик. – Київ, 2005. – 231 с.
10. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / Г. В. Єльникова та ін. ; за ред. Г. В. Єльникової. – Київ ; Чернівці : Книги-XXI, 2010. – 460 с.
11. Теплицька А. О. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх вчителів / А. О. Теплицька // Духовність особистості : методологія, теорія і практика. – 2015. – № 6 (69). – С. 181–190.
12. Уемов А. И. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. – Москва : Мысль, 1971. – 312 с.
13. Управление развитием школы / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – Москва : Новая школа, 1995. – 464 с.
14. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Москва : Наука, 1966. – 302 с.

References:

1. Babanskiy Yu. K. Problemyi povyisheniya effektivnosti pedagogicheskihissledovaniy : didakticheskiy aspekt / Yu. K. Babanskiy. – Moskva : Pedagogika, 1982. – 191 s.
2. Grygorash V. V. Kvalimetrychniy pidhid do ekspertnogo otsinyuvannya navchalno-vyhovnogo protsesu / V. V. Grygorash // Pedagogika formuvannya tvorchoyi osobistosti u vischiy i zagalnoosvitniy shkolah. – 2014. – Vyp. 34. – S. 140–146.
3. Zyazyun I. A. Filosofiya pedagogichnoyi diyi : monografiya / I. A. Zyazyun. – Kiyiv ; Cherkasy : Vyd-vo ChNU im. Bogdana Hmelnitskogo, 2008. – 608 s.
4. Kalinina L. M. Faktorno-kriterialna model otsinyuvannya efektivnosti informatsiynogo zabezpechennya organizatsiynogo mehanizmu upravlinnya shkoloyu / L. M. Kalinina, G. M. Kalinina // Visnik Cherkaskogo universitetu. Seriya "Pedagogichni nauki". – 2017. – № 17. – S. 18–36.
5. Lodatko E. O. Modelyuvannya v pedagogitsi: tochki vidliku / E. O. Lodatko // Pedagogichna nauka: istoriya, teoriya, praktyka, tendentsiyi rozvytku: e-zhurnal. 2010. Vyp. № 1. [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/.
6. Martynets L. A. Upravlinnya osvitnim seredovyschem profesiynogo rozvytku vchyteliv u zagalnoosvitnomu navchalnomu zakladi : monografiya / L. A. Martynets. – Vinnitsia : TOV "Nilan-LTD", 2017. – 408 s.
7. Miheev V. I. Modelirovanie i metodyi teorii izmereniy v pedagogike : nauch.-metod. posob. [dlya pedagogov-issledovateley, matematikov, aspirantov i nauchnyih rabotnikov, zanimayuschihsya voprosami metodiki pedagogicheskih issledovaniy] / V. I. Miheev. – Moskva : Vyisshaya shkola, 1987. – 200 s.
8. Novikov A. M. Metodologiya : slovar sistemyi osnovnyih ponyatiy / A. M. Novikov, D. A. Novikov. – Moskva :Librokom, 2013. – 208 s.
9. Pedagogichni systemy, tehnologiyi. Dosvid. Praktyka / za zag. redaktsieyu P. Matvienko, S. Klepko, N. Bilyk. –Kiyiv, 2005. – 231 s.
10. Teoretychni i metodychni zasady modelyuvannya fahovoyi kompetentnosti kerivnykiv zakladiv osviti : monografiya / G. V. Elnikova ta in. ; za red. G. V. Elnikovoyi. – Kiyiv ; Chernivtsi : Knygy-HHI, 2010. – 460 s.
11. Teplytska A. O. Model i modelyuvannya v profesiyniy osviti maybutnih vchyteliv / A. O. Teplytska // Duhovnist osobistosti : metodologiya, teoriya i praktyka. – 2015. – № 6 (69). – S. 181–190.
12. Uemov A. I. Logicheskie osnovyi metoda modelirovaniya / A. I. Uemov. – Moskva : Myisl, 1971. – 312 s.
13. Upravlenie razvitiem shkolyi / pod red. M. M. Potashnika, V. S. Lazareva. – Moskva : Novaya shkola, 1995. – 464 s.
14. Shtoff V. A. Modelirovanie i filosofiya / V. A. Shtoff. – Moskva : Nauka, 1966. – 302 s.

Мартынец Л. А. Система управления образовательной средой профессионального развития учителей

В статье раскрывается система управления образовательной средой профессионального развития учителей. Под системой управления образовательной средой профессионального развития учителей в общеобразовательном учебном заведении понимается концептуальный инструмент управленческих воздействий на составляющие образовательной среды профессионального развития учителей общеобразовательного учебного заведения.

К составляющим системы отнесены концептуально-целевой, организационно-управленческий, содержательно-технологический и оценочно-результативный. Концептуально-целевая составляющая содержит цели и задачи, методологические подходы, закономерности и принципы управления образовательной средой профессионального развития учителей. Организационно-управленческая составляющая содержит субъект, объект и функции управления.

Содержательно-технологическая составляющая содержит организационно-педагогические условия, этапы технологии управления образовательной средой профессионального развития учителей. Оценочно-результативная составляющая сочетает параметры, факторы, критерии, раскрываются через факторно-критериальную модель управления образовательной средой профессионального развития учителей, уровни (высокий, достаточный, средний, низкий) и конечный результат.

Ключевые слова: *управление, развитие, система, субъекты управления, структура управления, моделирование, образовательная среда, эффективность.*

Martynets L. A. System of management of the educational environment of teachers' professional development

The article reveals the management system of the educational environment of the teachers' professional development. A conceptual tool of managerial impacts on the components of the educational environment of the teachers' professional development of a comprehensive educational institution is understood under the management system of the educational environment of the teachers' professional development in a comprehensive educational institution.

The components of the system are as follows: conceptual-purpose, organizational-managerial, content-technological and evaluative-effective. The conceptual-purpose component contains goals and objectives, methodological approaches, regularities and principles of managing the educational environment of the teachers' professional development. The organizational-managerial component contains the subject, object and management functions. The content-technological component contains the organizational and pedagogical conditions, the stages of managing technology for the educational environment of the teachers' professional development. The evaluation-effective component combines parameters, factors, criteria, which are revealed through the factor-criterial model of management of the educational environment of teachers' professional development, levels (high, sufficient, medium, low) and the final result.

Key words: *management, development, system, subjects of management, management structure, modeling, educational environment, efficiency.*

УДК 37.013

Марусинець М. М.

В. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ: СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ ОСМИСЛЕННЯ

Трудове виховання – це, образно кажучи, гармонія трьох понять:
треба, важко і прекрасно.
Сухомлинський В. А.

У статті порушено питання про продуктивні ідеї Василя Сухомлинського щодо виховання дітей та молоді на засадах трудового виховання, які визріли у процесі органічного взаємозв'язку теоретичних і практичних напрацювань у середовищі Павлиської середньої школи з опертям на досвід його попередників. Обґрунтовано створену педагогом авторську педагогічну систему щодо виховання у дітей, починаючи з початкової школи ставлення до праці як особистісної і суспільно значущої потреби, від якої залежить формування повноцінної особистості та громадянина. Вказано на роль сім'ї, школи і педагогів у формуванні ставлення до праці як діяльності і її результатів. Дітям, які живуть у глобалізованому інформаційно-технічному світі, мало дати лише знання. Їх треба навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними установками учня, формують його життєві компетентності, необхідні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці.

Ключові слова: *педагогічна спадщина Василя Сухомлинського, праця, трудова діяльність, школа, сім'я, навчально-виховне середовище.*

Сучасна освітня практика замало уваги приділяє трудовому вихованню дітей в умовах шкільного навчання. Більше того, з обережністю ставляться до трудового виховання учнів і батьки, не залучаючи дітей до різних видів діяльності, крім навчання. Батьки забувають про те, що головною умовою процесу соціалізації особистості є діяльність. Її цілі і принципи, зміст і методи, форми організації змінюються в залежності від соціально-економічних і політичних умов життя людей. Найбільш оптимальною формою для виконання соціокультурних і соціально-педагогічних функцій є праця.

У теорії і практиці педагогічної науки поняття «праця» вживане здебільшого в контексті трудової діяльності або трудового виховання (І. Бех, Я. Коменський, К. Ушинський, С. Макаренко, В. Сухомлинський). Вчені зробили чималий внесок у змістове наповнення та їх диференціацію на рівні теоретичних, методологічних та дидактико-методичних учень. Особливий інтерес у цьому сенсі викликають ідеї Василя Сухомлинського про трудове виховання.

З-поміж важливих складників педагогічної спадщини В. Сухомлинського трудовому вихованню відводилось особливе місце. Педагог увів у навчальний процес розроблену ним систему виховання дітей, на засадах традицій, які переростали в культ праці. Василь Олександрович писав, що не гра в працю, а справжнє трудове життя – з потом, втомою, мозолями, радістю досягнутої мети – ось щастя людини. Він доводив, що

трудове виховання починається з виховання культури потреб і цінностей. Основною метою можуть бути матеріальні потреби, потреба в пізнанні, активності, творенні, суб'єкт-суб'єктній взаємодії, спілкуванні з людьми, потреба в прекрасному. Весь спектр потреб, писав В. Сухомлинський, допомагає перетворити працю на справжню духовну потребу: "Великим злом у багатьох школах є те, що праця не стає духовною потребою. Це збіднює духовне життя людини в роки становлення його поглядів і переконань. Лінь розквітає як тяжка біда і порок не тому, що людина нічого не робить, а тому що робота не надихає і не одухотворяє його" [3, с. 126].

За педагогом, трудова діяльність є тим джерелом, яке розвиває багатство людських відносин, усвідомлюється як доцільна, свідома, фізична або інтелектуальна діяльність, спрямована на задоволення матеріальних, духовних фізичних потреб. Виховна функція праці полягає в розвитку і закріпленні у процесі праці суспільно цінних якостей і властивостей особистості, морально-естетичного ставлення до життя і трудової діяльності [3, с. 306−307].

Праця знаменувалася ним як великий вихователь, що входить у духовне життя дитини, дає їй радість дружби і товаришування, розвиває допитливість і спостережливість, відкриває красу навколишнього світу, розвиває перші гуманні почуття – почуття творця матеріальних благ, без яких неможливе життя. У Павлиській школі праця виконувала не тільки виховну цінність, а й розвивальну. Виховати любов до праці, писав Сухомлинський, неможливо, якщо дитина не відчує краси цих відносин. Увесь процес виховання дітей має бути організований так, щоб вони навчилися розуміти користь і необхідність праці для себе і колективу. В. Сухомлинський вказував на їхню взаємозумовленість і взаємозв'язок. Вислів педагога «Розум дитини – на кінчиках його пальців» є свідченням поєднання і гармонії одночасного розвитку голови і руки (та ще обов'язково обох рук). Своє бачення він обґрунтовував тим, що розумна і освічена людина готова до будь-якої праці і може зробити її творчою, радісною, колективною. Завдання школи полягає в тому, щоб «знайти таку працю, яка б розвивала розумові здібності, вводила б людину у світ творчості» [3, с. 127].

Крім того, педагог детально, одну за одною, перебирав усі види робіт школярів і кожну оцінює з позиції її виховних можливостей. Це давало змогу йому визначати чіткі критерії досягнень учнів. Визначаючи їх, В. Сухомлинський звертав увагу не на кінцевий результат, а на важливі особистісні якості дитини в процесі виконання трудового доручення: скільки часу дитина працювала, як працювала, який результат отримала, яку віддачу учень отримує від неї, наскільки вона збагачує його і наскільки сам відчуває радість і захоплення нею. У такому сенсі праця всебічно розвиває особистість дитини, загартовує її не тільки фізично, морально, а й розвиває як повноцінну особистість із притаманними для неї якостями, а саме: підвищення самооцінки дитини, створює мотивацію успіху, радість досягненого, потребу в реалізації своїх сил і творчого потенціалу. Тільки через працю і завдяки праці, наголошував Сухомлинський, дитина відчуває себе потрібною і корисною для суспільства, вчиться усвідомлювати і розуміти свій громадянський обов'язок, прагне зробити свій внесок у загальну справу, відчуває гордість за результат своєї праці. Педагог стверджував: "Коли учень працює, щось робить, коли є якісь наслідки його роботи, значить, він вже виховується, і праця стає могутнім знаряддям виховання" [3, с. 173]. Найголовніше завдання педагога – дати кожній дитині велике особисте щастя, тобто щастя творчої праці, повноту духовного життя.

Через всю свою педагогічну діяльність, як зазначає В. І. Лозова, В. О. Сухомлинський реалізовував основну ідею – ідею самоствердження та становлення особистості громадянина у творчій праці на благо суспільства. Дати дитині радість творення, радість праці, праці на благо людей – це і є справжня мудрість батьківської любові до дітей.

Ставитися до роботи з любов'ю, бачити в ній радість – необхідна умова для прояву творчості особистості, її талантів, як писав великий педагог. На думку М. М. Головка, що якщо дитина вклала частинку своєї душі в працю для людей і знайшла в цій праці особисту радість, вона не зможе стати злою, невихованою людиною.

Без праці не знайдеш покликання. Щоб знайти улюблену працю, треба полюбити її, розкритися в ній [4, с. 171]. Як прищепити учням любов до праці, як змусити їх полюбити працю так, щоб вона заволодіти їх серцем? Ці питання хвилювали педагога передусім. Шукаючи відповіді на них, він переконався в тому, що почуття любові до праці пробуджується тоді, коли дитина бачить у своїх результатах втілення самого себе, своєї гідності, честі та гордості.

Зауважимо, що сам В. Сухом линський не використовував у педагогічному процесі поняття «праця». Воно застосовувалось ним у значенні – навчальна і продуктивна; короткотривала і довготривала; з оплатою і без; ручна і механізована; в майстерні і в полі; індивідуальна і колективна. Отже, щоб сформувати у дитини бажання працювати і отримувати очікуваний результат, педагог радив використовувати всі види праці в їх різноманітності.

У Павлиській школі в пріоритеті були розумова й фізична праця. Крім того, праця фізична розглядалася як більш виважена порівняно з розумовою. Сухомлинський розглядав її як обов'язкову для всіх дітей, підкреслюючи тим самим ідею про всебічний розвиток особистості в праці. Зважаючи на цю особливість, педагог вказував на тісний зв'язок із моральним вихованням. Тільки праця, за твердженням педагога, спонукає дитину бути працьовитою, розвиває такі якості, як любов до праці, повагу до результатів праці (як власної, так і чужої), скромність, терпіння і цілеспрямованість, формує позитивне ставлення до праці як життєво необхідного процесу.

Випробувати радість праці школярі зможуть, відчувши її суспільну значимість. Для учнів Павлиської школи суспільно-корисна праця мала особливе значення. Наприклад, допомога ветеранам війни, інвалідам та хворим, людям похилого віку та одиноким. Сухомлинський пише, що діти із задоволенням організовували для людей похилого віку консервації, заготовлені на уроках технології, святкові подарунки та вітання, допомагали по господарству, виявляли турботу про навколишнє середовище – збирали макулатуру, брали участь у міських суботниках, прибирали сміття в парках тощо. Навіть елементарна праця в школі – підклеювання книг у бібліотеці чи прибирання на пришкільній ділянці − може мати позитивний виховний і моральний ефект, якщо діти будуть виконувати ці доручення не заради винагороди, а з почуття морального обов'язку. Педагог підкреслює, що така робота буде корисною для дитини і принесе їй не тільки радість праці, а й моральне задоволення. Тому роль таких заходів важко переоцінити [3, с. 127].

У трудовому вихованні В. Сухомлинський вбачав і розвиток в учнів такої важливої здатності, як працювати спільно, дотримуватись товариських відносин, розподіляти між собою обов'язки, узгоджувати свої дії з діями інших учасників взаємодії. Крім цього, праця допомагає визначити пріоритети у виборі професії, ставлення до тих чи інших видів діяльності у самих різних напрямах, що дає змогу учням спробувати свої сили і найбільш точно і правильно зробити вибір майбутньої професії.

У Павлиській школі дівчата і хлопці включалися у гурткову роботу, а більшість відвідували кілька. Сухомлинський наголошував на тому, що молодь треба вчити розумової і фізичної праці. Для цього він використовував усе можливе: шкільні майстерні, кружки, лабораторії, присадибні господарства й організовував гурткову роботу, залучав громадських працівників, які допомогти дітям у виконанні того чи іншого виду праці, ділилися з ними досвідом, мотивували до знань, праця вимагає знань, умінь застосовувати ці знання в житті, користуватися найрізноманітнішими інструментами, технікою, машинами. Тобто за роки навчання учні були не тільки обізнані з видами праці, а й брали у них активну участь: самі вирощували урожай пшениці, висаджували саджанці, доглядали за ними й отримували урожай із висадженого ними плодового дерева [2, с. 335]. Кожен вид праці супроводжувався відповідними традиціями і посвятою. Наприклад:

1) *свято літнього сінокосу*: на початку липня старшокласники йшли працювати 2−3 тижні на поле, косили механічними косарками і ручними косами, згрібали сіно, складали його в копиці. Весь цей час учні жили в полі, працювали, самі готували їжу, а ввечері читали книги, слухали цікаві розповіді, ділились почутим;

2) *тиждень саду*: традиція, яка полягала в обмінюванні саджанцями плодових дерев, які вирощували самі діти;

3) *свято першого снопа*: в перший день жнив рано-вранці в школу проходили всі учні, а вчителі вітали їх зі святом;

4) *свято першого хліба*: (свято молодших школярів). Діти прибирали пшеницю на своїх маленьких пришкільних ділянках, обмолотивши зерно, йшли на млин, одержували борошно, і матері допомагали їм випікати перший вирощений власноручно хліб;

5) *свято першої борозни*: хлопчики і дівчатка обробляли виділений ними «піонерський гектар», удобрювали, сіяли і збирали пшеницю;

6) *свято родючості*: проводилося лише раз за всі роки навчання: кілька років діти працювали на невеликій ділянці землі, яка була проблемною, з благородною метою – повернути землі родючість. У цей урочистий день приходили найбільш шановані люди, ударники праці і вітали підлітків із перемогою [5, с. 7−297];

7) *свято подарунків, які виготовляли учні своїми руками*: наочні посібники, розписи дитячих книг, розписи рекреацій та ін. У літні канікули виготовляли наочні посібники для біологічного кабінету (гербарії, колекції, експонати та ін.).

Для В. Сухомлинського, як і для його вихованців, важливим у цьому процесі був результат, який приносив радість від отриманого. Особливого значення педагог надавав прояву почуттям. Він писав, що в роки дитинства кожна дитина має глибоко пережити почуття благородності [3, с. 135].

Важливими у цьому плані є ідеї В. Сухомлинського про розкриття природних задатків і схильностей дітей. Саме праця дає змогу найбільш повно і яскраво діагностувати учнів за рівнем їх домагання. На думку педагога, кожен може протягом тривалого часу відчувати свої задатки, здібності, виражати в конкретній справі свої схильності, знаходити улюблену роботу [3, с. 129].

Праця також створює умови для перевірки вольових якостей дитини: "У дисципліні праці, виконання режиму дня, подоланні труднощів кожен підліток має бачити засоби вольового самовиховання" [3, с. 128]. Поділяємо думку педагога про те, що праця не тільки дає дитині змогу перевіряти (діагностувати) свій творчі здібності, але й цілеспрямовувати їх, переводячи процеси виховання в самовиховання.

Ці та низка інших ідей для педагога мали за мету не тільки сформувати інтерес до праці, людей праці, а найголовніше – виховати любов до людей, до природи, до усього живого і прекрасного. Виховання у праці, писав В. Сухомлинский, – це, насамперед, підготовка до вибору професії, виховання характеру, моральності, переконання; всі педагогічні цілі, скільки їх є, зливаються в один вузол, який називають працею. А для цього треба мати і знання, і міцні навички, які формуються за допомогою дорослого.

Нині питання трудового виховання є значущою частиною загальної системи виховання і не втрачає своєї актуальності впродовж всієї історії педагогіки. Ефективність і результативність трудового виховання в школі суттєво залежить від педагога, його організаторських здібностей і особистісних якостей. Перед ними стоїть

складне завдання: поєднувати свою керівну роль як організатора процесу управління навчальним процесом із самостійністю учня, процесом самоврядування, активізацією учнів у суспільній діяльності. Не тільки вчителі праці, а й класні керівники, які супроводжують учнів упродовж усього навчання, можуть сприяти розвитку трудових вмінь і навичок дітей, не тільки готувати їх до майбутнього життя, а й сприяти їх розвитку.

Дітям, які живуть у глобалізованому інформаційно-технічному світі, стверджують учені в галузі психології, педагогіки, інформаційних технологій мало дати лише знання. Їх треба навчити користуватися ними. Знання та вміння взаємопов'язані з ціннісними установками учня, формують його життєві компетентності, необхідні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці [6].

Започатковані Сухомлинським ідеї трудового виховання в Павлиській середній школі можуть бути використані вчителями початкових класів в умовах нової української школи як альтернативні з формування предметних і загальних компетентностей.

Це можливе за умови використання комплексу всіх предметів, що вивчаються в початкових класах, де трудове навчання має виробити ставлення особистості до праці, виробництва, предмета і засобу праці, сформувати правильні міжособистісні стосунки всіх учасників трудового процесу. Трудове навчання і праця учнів із молодшого шкільного віку покликані забезпечити формування особистості, адаптованої до праці на виробництвах із різними формами власності, в тому числі і спадкової, а також становлення особистості в умовах розвитку компетентності і конкуренції, підвищення рівня професіоналізму на ринку праці.

Тому в освітніх закладах необхідно впроваджувати елементи трудової діяльності з урахуванням різного ступеня складності, ринку праці та потреб роботодавців. Якщо не створити відповідного середовища для розвитку праці, виховання відповідного ставлення до результатів праці, а навчальна діяльність – теж праця, то жодні педагогічні хитрощі школи не дадуть позитивного результату. Крім того, якщо дитяча праця не потрібна сім'ї, якщо батьки самі «зі шкіри лізуть», щоб полегшити життя дітей, звільнивши їх від праці, жодні тижневі, двотижневі, місячні практикуми, організовувані школою, не стануть для дітей працею, вони залишаться грою і тільки грою – щоправда, докучливою і важкою, від якої хочеться скоріше звільнитися. Виховну силу праця має лише тоді, коли вона стає економічною необхідністю.

Тому вчителю початкових класів потрібно бути чітко обізнаним не тільки з вимогами сучасного ринку праці, виробничими технологіями, що вступають у трудове життя, а знати якості особистості, якими вона має володіти для оволодіння виробничими відносинами, вміти організовувати процес спрямованості формування особистості на матеріальне виробництво. Через це необхідно, щоб учитель початкових класів сам опанував належну підготовку з трудового виховання, яке, на превеликий жаль, випало з контексту освітнього процесу чи замінюється іншими видами роботи, як-от: робототехніка, лего-моделювання, що мають готові зразки виконання, збіднюють дитячу творчість і не сприяють розкриттю їхніх трудових резервів.

Висновки. Осмислюючи вище сказане, констатуємо, що спадщина В. Сухомлинського та його ідей про трудове виховання дітей та молоді, що мають позитивний результат і вплив на розвиток і становлення особистості в умовах сучасної української школи, неоцінені. Це зокрема: вплив праці на фізичний розвиток; розумові здібності; виховання моральності; підвищення самооцінки, оскільки дитина відчуває себе потрібною і корисною для суспільства, вчиться усвідомлювати і розуміти свій громадський обов'язок, прагне зробити свій внесок у загальну справу, відчуває гордість за результат своєї праці, здобуває навички колективних і товариських відносин, вміння працювати спільно, розподіляти обов'язки, узгоджувати свої дії з діями інших людей, допомагає визначити пріоритетні напрями вибору професії, схильності і здібності, хороше ставлення до тих чи інших видів діяльності, що дасть змогу учням спробувати свої сили і найбільш точно і правильно зробити вибір майбутньої професії. Отже, особливістю сучасної української школи є те, щоб творчо вчителі «вбудовували» ідеї В. Сухомлинського в освітньо-виховне середовище – позашкільну освіту, початкову, середню, старшу й вищу школи.

Використана література:

1. Головко М. Н. Актуальність трудового воспитания в современной школе / М. Н. Головко // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сб. ст. по мат. VIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : sibac.info/archive/humanities/8.pdf.
2. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / сост. Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. – Москва : Просвещение, 1988. – 304 с.
3. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія / М. М. Марусинець. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 419 с.
4. Сухомлинский В. А. О воспитании / сост. С. Соловейчик. – Москва : Изд-во политической литературы, 1988. – 269 с.
5. Сухомлинский В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особитості. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) [та ін.]. – Київ : Рад. шк., 1976. – Том 1. – 1977. – С. 55–226.
6. Концепція Нова українська школа. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://osvita.ua/school/reform/54276/.

References:

1. Golovko M. N. Aktual`nist` trudovogo vospy`tany`ya v sovremennoj shkole / M. N. Golovko // Nauchnoe soobshhestvo studentov XXI stolety`ya. Gumany`tarnыe nauky` : sb. st. po mat. VIII mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. # 8. URL: sibac.info/archive/humanities/8.pdf.
2. Makarenko A. S. Vospitanie grazhdanina / sost. R. M. Beskina, M. D. Vinogradova. – Moskva : Prosveshchenie, 1988. – 304 s.
3. Marusy`necz` M. M. Profesijna refleksiya majbutn`ogo vchy`telya pochatkovy`x klasiv : teoriya i prakty`ka formuvannya : monografiya / M. M. Marusy`necz`. – Uman` : PP Zhovty`j O. O., 2012. – 419 s.

4. Suhomlinskij V. A. O vospitanii / sost. S. Solovejchik. – Moskva : Izd-vo politicheskoj literatury, 1988. – 269 s.
5. Suxomly`nsky`j V. O. Problemy` vy`xovannya vsebichno rozvy`nenoyi osoby`tosti. Vy`brani tvory` : v 5 t. / redkol. : O. G. Dzeverin (golova) ta in. – Kyiv : Rad. shk., 1976. – Tom 1. – 1977. – S. 55−226.
6. Kontseptsiia Nova ukrainska shkola [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : https://osvita.ua/school/reform/54276/.

Марусинец М. М. В. Сухомлинский о трудовом обучении: современный контекст осмысления

В статье розкрыт вопрос о продуктивных идеях Василия Сухомлинского о воспитании детей и молодежи на основе трудового воспитания, которые возникли в процессе органической взаимосвязи теоретических и практических наработок в среде Павлышской средней школы с опорой на опыт его предшественников. Обоснованно созданную педагогом авторскую педагогическую систему по воспитанию у детей, начиная с начальной школы отношение к труду, как личностной и общественно значимой потребности, от которой зависит формирование полноценной личности и гражданина. Указана роль семьи, школы и педагогов в формированиу детей отношения к труду как к серйозной деятельности и ее результатов. Детям, которые живут в глобализированном информационно-техническом мире, недостаточно дать лишь знание. Их нужно научить пользоваться ими. Знания и умения, взаимосвязанные с ценностными установками ученика, формируют его жизненные компетентности, необходимые для успешной самореализации в жизни, обучении и труде.

Ключевые слова: *педагогическое наследие Василия Сухомлинского, труд, трудовая деятельность, школа, семья, учебно-воспитательная среда.*

Marusinets M. M. Sukhomlinskiy about labour education: modern context of comprehension

The article raises the question of Vasily Sukhomlinsky's productive ideas about the upbringing of children and youth on the basis of labor education, which arose in the process of the organic interconnection of theoretical and practical developments in Pavlish secondary school environment, based on the experience of his predecessors. The author's pedagogical system for the upbringing of children, starting from the primary school, is justified by the author's attitude to work as a personal and socially significant need on which the formation of a full-fledged individual and citizen depends. It points to the role of the family, school and teachers in shaping the attitude of the children towards work as a serious activity and its results. It is not enough to children which live in the globalized informatively-technical world to give knowledge only. They are necessary to be taught to use them. Knowledge and abilities, взаємопов'язані with the valued options of student, the vital to the competence form him, necessary for successful self-realization in life, studies and labour.

Key words: *pedagogical heritage of Vasily Sukhomlinsky, work, labor activity, school, family, educational environment.*

УДК 37.013: 378

Митцева О. С.

КЛАСИФІКАЦІЯ ТИПІВ ІМІДЖУ

У статті порушено проблему систематизації типів іміджу відповідно до різних критеріїв: емоційне забарвлення; базисні підстави; цільова установка; ступінь раціональності; кінцевий результат; функціонування; призначення особистості; кількість суб'єктів; характер соціальної діяльності; диференціація сфери професійної діяльності; соціально-демографічні характеристики; культурний контекст. На основі аналізу наукової літератури визначено типи іміджу, які характеризують особливості професійного іміджу фахівця з інформаційних технологій (цілісність, узгодженість, керованість, зумовленість, відповідність, суб'єктність, поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників), що сприяють конкурентоспроможності і досягненню успіху у створенні професійного іміджу на рівні особистості, організації і ринку послуг.

Ключові слова: *імідж, професійний імідж, класифікація, критерій, особливості, особистість, фахівець з інформаційних технологій.*

Одним із напрямів модернізації системи вищої освіти України у XXI ст. є її інтеграція в європейський соціокультурний простір, що актуалізує проблему підвищення іміджу молодого спеціаліста, основними критеріями якого на ринку праці постають інноваційність мислення, ділова ініціатива, комунікативна компетентність. Як наслідок, професійний імідж спеціаліста починає набувати властивості одного з основних ресурсів, що забезпечує високий соціальний престиж і успішність молодого покоління. Це, своєю чергою, викликає необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх спеціалістів до створення свого ефективного професійного іміджу.

Автор спирається на наукові ідеї щодо основ феномена "імідж" представлені у напрямах: філософії (М. Бубер, М. Гайдеггер, В. Гьосл, Е. Гуссерль, Ф. Ебнер, Е. Левінас, К. Ясперс та ін.), політології (В. Бебик, В. Волкова, В. Крівошеїн, Л. Малишенко, Г. Почепцов та ін.), психології (А. Бодальов, В. Парферов та ін.), педагогіки (І. Калюжний, Н. Прус, І. Размолодчикова, Н. Савченко, В. Черепанова та ін.), іміджелогії (P. Bird, Л. Браун, М. Спіллейн, Г. Почепцов, В. Шепель). Поняття "імідж" за своїм змістом стає міждисциплінарним та починає широко використовується в категоріальному полі багатьох дисциплін. Класифікація цього поняття набуває інтерпретації відповідно до особливостей, цілей, завдань певного наукового напряму.

Аналізуючи класифікації типів іміджу різних авторів (М. Беляєва, Ф. Девіс, F. Gefkins, А. Коханенко, Ю. Палеха, О. Панасюк, А. Панфілова, Г. Почепцов, Н. Савченко, В. Шепель та ін.), зазначимо, що єдиного підходу з цього питання в науковій літературі не досягнуто. У сучасній науковій літературі розглядаються різні підходи до характеристики іміджу: функціональний (виділення його типів відповідно до напрямів функціонування), контекстний (узагальнення різних контекстів реалізації типів функціонування іміджу), порівняльний (порівняння близьких за значенням іміджі), креативний (прояв у смисловому наповненні іміджу і інструментарії його створення творчого початку) [9, с. 19]. Проте досліджень щодо узагальнення класифікації типів іміджу, на основі якого охарактеризовано професійний імідж фахівців з інформаційних технологій, не виявлено.

Мета статті – на основі узагальнення класифікації типів іміджу охарактеризувати особливості професійного іміджу фахівця з інформаційних технологій.

Виділення типів іміджу має свою специфіку, яка й визначає особливості його формування в кожному конкретному випадку.

На основі аналізу наукової літератури [1; 3−5; 10−12] систематизовано типи іміджу, охарактеризуємо їх. Встановлено, що відповідно до цілісної оцінки суб'єкта імідж може варіюватися від вкрай позитивного до вкрай негативного значення, через якісні позитивні і негативні визначення (імідж ділової людини; імідж невдахи; імідж успішного студента тощо) (М. Беляєва) [1, с. 7]. Зазначимо, що відповідно до критеріїв емоційного забарвлення також поділяють на позитивний (образ, який ототожнюється з позитивними емоціями), нейтральний (образ, який не викликає жодних емоцій) та негативний (образ, який ототожнюється з негативними емоціями) (В. Ісаченко) [5]. Також В. Ісаченко залежно від базисних підстав існування іміджу, що передбачають схожість і відмінності, виділяє такі типології іміджу: з урахуванням критерію спрямованості прояву – зовнішній (образ, що формується у зовнішньому соціальному середовищі: у свідомості клієнтів, конкурентів, ЗМІ, громадськості) і внутрішній (стан міжособистісних відносин членів організації, естетики, оточуючого простору); з урахуванням критерію цільової установки іміджу – природний (складається стихійно як "природний" результат діяльності, як оцінка особистісних характеристик і продуктів цієї діяльності в соціальному середовищі) і штучний (формується цілеспрямовано, з використанням спеціальних технологічних прийомів і засобів); за критерієм ступеня раціональності сприйняття інформації – когнітивний образ (характеризується спеціальною інформацією, зорієнтованою на вузьких спеціалістів і людей обізнаних) й емоційний (характеризується чуттєвою інформацією, орієнтованою на широку аудиторію, викликає емоційний відгук) [5]. Згідно з критерієм змістового наповнення, відповідності іміджу специфіці конкретної діяльності і психологічної особливості його формування, В. Ісаченко виокремлює імідж керівника та його команди, імідж організації, політичний імідж, імідж території (країни, регіону, міста), імідж ідеї, проекту, професійний імідж спеціаліста, особистісний імідж людини [5]. Як бачимо, ця класифікація має загальний характер, оскільки включає різні критерії формування іміджу. Такий широкий узагальнюючий погляд на типологію іміджу є не поодиноким серед учених, складена типологія іміджу представлена у вигляді різних варіантів, а саме: особистісний (позитивний, або негативний образ людини, зумовлений його внутрішніми якостями і індивідуальними властивостями) та професійний (образ фахівця детермінований професійними характеристиками); за кінцевим результатом розглядають ефективний та неефективний; за функціями – особистий, товарний, груповий; вербальний, кінетичний, габітарний, середовищний (О. Панасюк) [10]; груповий, професійний, ситуативний, середовищний, регіональний, віковий, демографічний (В. Шепель) [12].

Інші автори, висвітлюючи питання збалансованості іміджу і його образу, характеризують імідж за такими чинниками: відповідно до функціонування: дзеркальний (образ, властивий уявленню про себе, який на перше місце висуває позитивні риси при мінімальному врахуванні думки з боку інших), бажаний (образ, до якого необхідно прагнути), необхідний (образ, який вимагає певна професія), реальний (образ, який відображає певні характеристики), ідеальний (ідеальна точка зору на суб'єкт, що розглядається); створений (образ, що утворився після проведення іміджмейкерської компанії), корпоративний (образ організації загалом, який містить інформацію про її репутацію, успіхи, стабільність), поточний імідж (варіант адекватного образу, характерного для погляду з боку інших), множинний (образ, створений за наявності низки незалежних структур замість єдиної корпорації) (F. Gefkins) [3, p. 46]; харизматичний, міфологічний (Г. Почепцов) [11]; відповідно до суб'єкта подачі іміджу є самоімідж (відображає наявний у людини стан самоповаги, демонструє особисті ідеали, контроль поведінки) (Ю. Палеха) [8], імідж, який подається, імідж, який сприймається (Ф. Дейвіс) [2].

А. Коханенко наводить іншу типологію іміджу, а саме: за призначенням особистості: самопідвищуючий (орієнтований на поліпшення самовідчуття, настрою і самопочуття, на підвищення самооцінки і впевненості); самостверджуючий (орієнтований на підвищення соціального статусу та затвердження в соціальному середовищі, відповідність ідеалам престижної групи, успіх і прийняття в групу); цільовий (орієнтований на досягнення конкретних комерційних і професійних цілей, для перемоги в умовах конкуренції); відповідно до засобів прояву вербальний (образ, створений манерою висловлення, словниковим запасом та вербальним інтелектом); кінетичний (невербальний) образ, створений поведінкою, жестами, фізіономікою, візуальний (образ, створений зовнішністю, манерою одягу гардеробом, колористикою) [7].

Одна із запропонованих А. Панфіловою класифікацій іміджу містить розподіл на: безпосередній (формується в процесі прямої взаємодії людини з оточуючими людьми) і опосередкований (формується заочно, без

особистого контакту з іміджевою аудиторією) імідж; спрямованість і мету (публічний, професійно-діловий, комерційний, артистичний, політичний); охоплення іміджевої аудиторії (локальний, масовий); співвідношення індивідуальних особливостей і соціальних вимог: кон'юнктурний (підкоряється вимогам навколишнього середовища і очікуванням аудиторії), органічний (орієнтований на самовідчуття і самовираження) і збалансований (поєднує обидві орієнтації); ступінь самоконтролю (спонтанний, керований) [9].

М. Бєляєва, спираючись на культурологічний підхід, наводить суб'єкт-об'єктну класифікацію, засновану на кількісних ознаках іміджу: володіння іміджем суб'єктами різного порядку: індивідуальний (імідж особистості, людини: чоловіка, жінки, дитини, учня, політика, бізнесмена, артиста, керівника, лідера громадського руху); груповий (імідж визначає ряд об'єктів, які об'єднані за однією ознакою групи людей: сім'я, колектив (навчальний, трудовий); громадський (імідж великої території, організації, установи, їх незримо об'єднують єдині рамки територіально-часового існування і наявність загальних проблем і інтересів), а також імідж товару або послуги [1, с. 21].

Одна із запропонованих М. Біляєвою, А. Коханенко, О. Панасюком, А. Панфіловою класифікацій іміджу містить розподіл: за характером соціальної діяльності (їх можна представити в амбівалентне зв'язці): побутовий – святковий; сімейний – професійний; публічний – приватний імідж [10]; за способом створення іміджу завдяки враження (про себе, про сім'ю, на роботі, в театрі, спортивному клубі) [7]; за диференціацією сфери професійної діяльності (імідж управлінця, імідж бізнесмена, імідж програміста, імідж банкіра, тощо); за соціально-демографічними характеристиками (молодіжний, національний, освітній та ін.) [9]; за ступенем відповідності культурного контексту: культурний (відповідно до загальноприйнятим нормам, перевіреними часом), субкультурний (вікові і професійні субкультури, побудовані на використанні атрибутики, властивою конкретної субкультури – в одязі, мові, нормах поведінки), антикультурний (пропаганда смислів, націлених на руйнування звичної системи цінностей, звичних стереотипів сприйняття чого-небудь і кого-небудь); за формами культури (масовий імідж, елітарний імідж); за ступенем присутності творчого потенціалу: креативний імідж (креативність проявляється в смисловому наповненні іміджу й інструментарії його створення), стандартизований (типовий) імідж [1].

Поглиблений аналіз особистих особливостей студентів-педагогів виявив, що їх залежно від володіння основами формування власного іміджу умовно можна поділити за типами: збалансований, суперечливий, інертно-напружений, спонтанно-інертно-пасивний. При цьому найбільш поширеним типом є спонтанно-інертно-пасивний, найменш поширеним – збалансований. Проведене в цьому аспекті комплексне дослідження дало змогу умовно виділити три групи ознак. До першої належать такі особливості особистості, як цілеспрямованість, рішучість, сила волі, емоційна стійкість, правдивість, наявність почуття гумору, інтелектуальний потенціал, оптимізм, інтуїція в ухваленні рішень. До другої групи належать професійно-спеціалізовані якості: володіння ораторським мистецтвом, уміння уникати конфліктів, уміння сперечатися, відповідність обіцянок вчинкам, хазяйновитість, працьовитість, відкритість у спілкуванні, уміння взаємодіяти з органами влади, уміння підбирати кадри і керувати ними, професійний досвід. До останньої групи належать соціальні ознаки: популярність, респектабельність, частота згадування в засобах масової інформації, правильний спосіб життя, прихильність до спорту, сімейність, сексуальність, зовнішній вигляд, матеріальне благополуччя (О. Ковальова) [6].

Така класифікація іміджу може бути прийнятою і з метою характеристики професійного іміджу фахівця з інформаційних технологій, оскільки розкриває механізм створення образу представника будь-якої професії. Ця класифікація дає змогу виділити таку сукупність ряду ознак, що характеризують і символізують єдиний об'єкт – професійний імідж фахівця з інформаційних технологій: цілеспрямованість (сприяє конкурентоспроможності, досягненню успіху у створенні професійного іміджу на рівні особистості, організації і ринку послуг); керованість (керований, спонтанно створений); зумовленість (соціально зумовлений суспільним запитом, детермінований внутрішніми якостями, індивідуальними властивостями особистості та професійними характеристиками, ринком збиту); відповідність (задовольняння очікування інших людей стосовно професії, інформаційних послуг, ринку праці, запитам часу і суспільства); суб'єктність (безпосереднє або опосередковане сприйняття суб'єктами іміджу, коли суб'єкт-прообраз іміджу стає "публічним").

Висновки. Таким чином, імідж – це поліметричне явище, класифікація якого різноманітна. Головне призначення іміджу – забезпечити успіх і конкурентні переваги. В іміджі може існувати співвідношення соціального й індивідуального, поєднуватися стереотипне, кон'юнктурне і креативне. Визначені типи іміджу характеризують особливості професійного іміджу фахівця з інформаційних технологій (цілісність, узгодженість, керованість, обумовленість, відповідність, суб'єктність, поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників), що сприяє конкурентоспроможності і досягненню успіху у створенні професійного іміджу на рівні особистості, організації і ринку послуг.

Подальшого дослідження потребує проблема формування професійного іміджу майбутнього фахівця з інформаційних технологій на дисциплінах соціально-гуманітарного циклу у вишах.

Використана література:

1. Беляева М. О. Азы имиджелогии: имидж личности, организации, территории : учебное пособие для вузов. – изд. 2-е дополненное /М. О. Беляева, В. А.Самкова. – Москва ; Екатеринбург : Кабинетный ученый, 2017. – 228 с.

2. Дейвис Ф. Ваш абсолютный имидж. Книга для политиков и бизнесменов, для мужчин и женщин / Ф. Дейвис. – Минск : Попурри, 1997. – 272 с.
3. Jefkins F. Public relations text / F. Jefkins. – London : Pitman Publishing, 1992. – 375 p.
4. Змановская Е. В. Руководство по управлению личнім имиджем / Е. В. Змановская. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 144 с.
5. Ісаченко В. В. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи : автореф. дис. … пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. В. Ісаченко ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 21 с.
6. Ковальова О. О. Визначення типів іміджу вчителя і вчителя-адміністратора // Психологія і суспільство. Тернопільський національний економічний університет. – 2006. – № 4. – С. 81−85.
7. Коханенко А. И. Имидж рекламных персонажей / А. И. Коханенко. – Москва : МарТ, Ростов-на-Дону : МарТ, 2004. – 164 с.
8. Палеха Ю. І. Іміджологія: навч. посібник / Ю. І. Палеха – Київ : Вид-во Європ. Ун-ту, 2005. –324 с.
9. Панфилова А. П. Имидж делового человека : учебное пособие / А. П. Панфилова. – Санкт-Петербург: ИВЭСЭП, Знание, 2007. – 490 с.
10. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники / А. Ю. Панасюк. – Москва : Изд-во "Омега-Л", 2007. – 226 с.
11. Почепцов Г. Г. Имиджелогия: теория и практика / Г. Г. Почепцов. – Київ : Изд-во "Ваклер", 2004. – 576 с.
12. Шепелъ В. М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния / В. М. Шепель. – Ростов-на-Дону : "Феникс", 2005. – 472 с.

References:

1. Beljaeva M. O. Azy imidzhelogii: imidzh lichnosti, organizacii, territorii: Uchebnoe posobie dlja vuzov / M. O. Beljaeva Samkova V. A. izd. 2-e dopolnennoe. – Moskva; Ekaterinburg: Kabinetnyj uchenyj, 2017. – 228 s.
2. Dejvis F. Vash absoljutnyj imidzh. Kniga dlja politikov i biznesmenov, dlja muzhchin i zhenshhin / F. Dejvis. – Minsk : Popurri, 1997. – 272 s.
3. Jefkins F. Public relations text / F. Jefkins. – London : Pitman Publishing, 1992. – 375 p.
4. 4 Zmanovskaja E. V. Rukovodstvo po upravleniju lichnym imidzhem /E. V. Zmanovskaja. – St. Petersburg : Rech', 2005.– 144 s.
5. Isachenko V. V. Formuvannia profesiino-pedahohichnoho imidzhu maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly : avtoref. dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04 "Teoriia i metodyka profesiinoi osvity" / V. V. Isachenko, Pivdennoukr. derzh. ped. un-t im. K. D. Ushynskoho. – Odesa, 2004. – 21 s.
6. Kovalova O. O. Vyznachennia typiv imidzhu vchytelia i vchytelia-administratora // Psykholohiia i suspilstvo. Ternopilskyi natsionalnyi ekonomichnyi universytet. – 2006. – № 4. – S. 81−85.
7. Kokhanenko A. I. Imidzh reklamnykh personazhei / A. I. Kokhanenko. – Moskva : MarT, Rostov-na-Donu : MarT, 2004. – 164 s.
8. Palekha Yu. I. Imidzholohiia: navch. posibnyk / Yu. I. Palekha. – Kyiv : Vyd-vo Yevrop. Un-tu, 2005. – 324 s.
9. Panfilova A. P. Imidzh delovogo cheloveka: Uchebnoe posobie /A. P. Panfilova. – St. Petersburg : IVJeSJeP, Znanie, 2007. – 490 s.
10. Panasjuk A. Ju. Formirovanie imidzha: strategija, psihotehnologii, psihotehniki / A. Ju. Panasjuk. – Moskva : Izd-vo "Omega-L", 2007. – 226 s.
11. Pochepcov G. G. Imidzhelogija: teorija i praktika / G. G. Pochepcov. – Kiev : Izd-vo "Vakler", 2004. – 576 s.
12. Shepel' V. M. Imidzhelogija: Sekrety lichnogo obajanija / V. M. Shepel'. – Rostov-na-Donu : "Feniks", 2005. – 472 s.

Митцева О. С. Классификация типов имиджа

В статье затронута проблема систематизации типов имиджа по критериям: эмоциональная окраска; базисные основания; целевая установка; степень рациональности; конечный результат; функционирование; значение личности; количество субъектов; характер социальной деятельности; дифференциация сферы профессиональной деятельности; социально-демографические характеристики; культурный контекст. Анализ типов имиджа позволил выделить и охарактеризовать особенности профессионального имиджа специалиста по информационным технологиям (целостность, согласованность, управляемость, обусловленность, соответствие, субъектность, сочетание внутренних и внешних факторов), что способствует конкурентоспособности и достижению успеха в создании профессионального имиджа на уровне личности, организации и рынка услуг.

Ключевые слова: *имидж, профессиональный имидж, классификация, критерий, особенности, личность, специалист по информационным технологиям.*

Myttseva O. S. Classification of different types of image.

The article raises the problem of systematization of image types according to different criteria: emotional coloration; basis grounds; target installation; degree of rationality; the end result; functioning; appointment of an individual; the number of subjects; the nature of social activity; differentiation of the sphere of professional activity; socio-demographic characteristics; cultural context. On the basis of the analysis of scientific literature, various types of image are systematized in accordance with the following criteria: emotional color; basic grounds; goal sets; the degree of rationality; different variants; the end result; functioning; appointment of an individual; the nature of social activity; differentiation of the sphere of professional activity; socio-demographic characteristics; cultural context.

The identified types of image characterize the peculiarities of the professional image of a specialist in information technology (integrity, consistency, controllability, conditionality, conformity, subjectivity, combination of internal and external factors), which promotes competitiveness and success in creating a professional image at the level of personality, organization and market services.

Key words: *image, professional image, classification, criterion, features, personality, IT specialist.*

УДК 3781 – 811.111

Модестова Т. В.

ЛІДЕРСТВО У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті висвітлено проблему розвитку лідерського потенціалу освітньої галузі. Репрезентовано актуальність досліджуваного питання в контексті реформування вітчизняної системи вищої освіти. З'ясовано, що феномен лідерства є результатом тривалої еволюції теорії управління, що відображає нові виклики та вимоги суспільства. Схарактеризовано підходи до імплементації лідерства в галузі вищої освіти на основі досвіду вищої школи Великої Британії. Визначено перспективи адаптації успішних міжнародних практик у контексті розвитку лідерського потенціалу університетів, зокрема через підвищення кваліфікації управлінського, адміністративного та науково-викладацького складу вітчизняних закладів вищої освіти, імплементацію інституційних проектів, спрямованих на досягнення відповідних показників діяльності, налагодження міжнародних зв'язків.

Ключові слова: *вища школа, заклади вищої освіти, лідерство, вища освіта Великої Британії, інтернаціоналізація, міжнародні проекти, академічний візит, освітній менеджмент.*

Вища школа як осередок підготовки фахівців, конкурентоздатних на світовому ринку праці, насамперед, має реагувати на потреби сучасного суспільства. Стратегія реформування вищої освіти України відображає відповідні наміри державної політики: поліпшення якості вищої освіти, яка має відповідати рекомендаціям і стандартам європейського простору вищої освіти, враховувати кращі світові практики; освіта має виступати головною технологією досягнення відповідності вимогам і потребам суспільства та особистості; підтримка ініціативних лідерів та груп із розробки політики якості, кристалізації спільних цілей та правил поведінки, співпраці у розвитку культури постійного поліпшення якості та її популяризації в українському суспільстві тощо [1]. Тож, лідерська складова частина сучасної системи вищої освіти є важливим аспектом наукового пошуку. Адже ефективне та сильне лідерство є необхідною складовою частиною сучасного освітнього і професійного середовища.

Серед закордонних дослідників, які внесли значний вклад у вивчення проблеми лідерства та на які спираються актуальні міжнародні дослідження, варто зазначити роботи Р. Танненбаума, У. Шмідта, І. Вешлєра, Ф. Массаріка, П. Друкена, Ф. Фідлера, В. Врума, Ф. Йеттона, А. Яго, М. Мескона, П. Херсі, К. Бланшара, Д. Джонсона та інших.

Серед вітчизняних науковців, які зробили внесок у розвиток теорії лідерства та ведуть науковий пошук у зазначеному напрямі, доцільно згадати дослідження Ф. Хміля, В. Лозниці, Л. Філатової, Л. Новохацької, а також численні роботи колективу науковців Інституту вищої освіти НАПН України під керівництвом С. Калашнікової тощо.

Незважаючи на достатню кількість ґрунтовних наукових досліджень, присвячених проблемі лідерства, питання впровадження передових світових практик із розвитку лідерського потенціалу у галузі вищої освіти потребує подальшого вивчення.

Мета статті – дослідити феномен лідерства у сфері вищої освіти Великої Британії в контексті адаптації успішних практик до потреб вітчизняних закладів вищої освіти.

Для досягнення мети треба розв'язати такі завдання:

1. розглянути історичний розвиток теорії лідерства в площині освітньої галузі;
2. схарактеризувати основні підходи до впровадження лідерства у вищій школі Великої Британії;
3. визначити перспективи розвитку лідерського потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти в контексті взаємодії з експертами у сфері лідерства вищої школи Великої Британії.

З метою формування основоположного розуміння феномена лідерства, перш за все, варто дослідити етимологію відповідного терміна. Так, іменник "LEADER" в англійській мові утворився від дієслова "TO LEAD" – вести за собою групу людей, показуючи їм шлях. Англосаксонський корінь – "LAED" (пер. "шлях", "дорога"), похідне дієслово "LAEDEN" (пер. "мандрувати"), а також відповідні еквіваленти у старогрецькій ("HEGEMON") та давньоримській мовах ("DUX"), теж спираються на образи дороги та мандрівки. У стародавній кельтській мові слово "LEADING" означає тримати курс чи напрям, робити так, щоб інші йшли за вами. Латинський відповідник "GUBERNATOR" перекладається як рульовий на судні. Тож, узагальнюючи тлумачення, "LEADER" – це той, хто знає шлях, хто йде ним і показує його. Проводячи паралель із традиціями східних культур, у Китаї символом ефективного управління є образ вітру, що передає ідею проникливого та витонченого віяння, захоплюючого та підкорюючого людські серця. В Індії еквівалентом є слово "NETA" – людина, яка викликає повагу та володіє харизмою; лідер, який надихає людей та веде за собою шляхом власного прикладу [2, с. 75].

Природно, що специфіка освітньої галузі зумовлює особливості розуміння терміна. Так, провідним вітчизняним експертом у галузі освітнього лідерства С. Калашніковою запропоновано таке визначення: "Лідер в освіті – це особа чи інституція, яка здійснює діяльність у сфері освіти, спрямована на її розвиток, а досягнення і результати цієї діяльності є дороговказом для інших" [2, с. 89]. Крім того, дослідниця визначає такі ключові риси лідера: цілісність особистості, відповідальність за власну поведінку та вчинки, духовність

і моральність, цілеспрямованість і спрямованість на розвиток (у т. ч. на саморозвиток і розвиток інших) [2, с. 95].

Для глибшого розуміння феномена лідерства, зокрема, в освітній галузі, на нашу думку, важливо підкреслити відмінності між поняттями "лідер" та "керівник" (за Б. Паригіним) [3]: 1. керівник призначається офіційно, а лідер зазвичай не потребує формального визнання; 2. керівник має певні права та повноваження, визначені законом, а лідер не може застосовувати формальні санкції з метою впливу на інших людей; 3. функція керівника – представляти організацію перед зовнішніми партнерами та вирішувати питання в порівнянні до них, а ключовою функцією лідера є переважно внутрішньо групові стосунки. На основі вищевикладеного можна зробити висновок про те, що лідер може водночас обіймати формальну посаду керівника або бути визнаним колективом неофіційно, коли його особистісні якості та авторитет дають змогу здійснювати значний вплив. Водночас, як доцільно зазначають Л. Філатова та Л. Новохацька, вимоги сьогодення є такими, що "будь-який менеджер має тією чи іншою мірою володіти мистецтвом лідерства" [4, с. 64].

Комплексність розуміння зазначеного питання також зумовлена тривалим процесом еволюції теорії управління, в результаті чого проблема лідерства викристалізувалася як ключове питання в сфері управління. Зокрема, П. Нозхаусом та Г. Юклом окреслено такий хронологічний порядок розвитку теорії лідерства, спираючись на ґрунтовне дослідження Дж. Роста:

1900–1929. У перших десятиліттях XX ст. з'являються перші визначення терміна "лідерство", сфокусовані на функції контролю та концентрації влади в контексті домінування. Наприклад, Р. Муром у 1927 р. відповідне поняття було сформульовано таким чином: "Лідерство – це здатність лідера виявляти власну волю в порівнянні до послідовників та спонукати до виявлення слухняності, поваги, лояльності та здійснення взаємодії" [5].

1930-ті. Увагу сфокусовано на виокремленні особистісних рис, притаманних лідеру. Лідерство вже розглядається в контексті впливу, а не домінування. Тож, лідерство було окреслено як взаємодія певних особистісних рис індивідуума порівняно з групою. Крім того, було висунуто припущення про те, що якщо відношення та дії багатьох можуть бути зміненими однією особистістю, то й більшість теж може впливати на лідера.

1940-і. У центрі уваги – груповий підхід, де лідерство розглядається як поведінка індивідуума в процесі спрямування групової діяльності [6]. Крім того, поняття "лідерства через переконання" відокремлено від "лідерства через керування/примус" [7].

1950-і. Домінування таких трьох підходів до визначення поняття "лідерство": 1. розвиток групової теорії, яка обмежувала розуміння феномена тим, як *лідер діє у групі*; 2. лідерство – це *відносини*, що спираються на спільні цілі, де в центрі уваги поведінка лідера; 3. лідерство як *здатність впливати на ефективність групи загалом.*

1960-і. Перевага надається розумінню лідерства як поведінки, що впливає на людей у контексті спільних цілей. Так, М. Сімен наводить таке визначення: "Лідерство – це дії людини, які впливають на інших осіб у контексті спільного напряму" [8].

1970-і. Базуючись на груповому підході розвивається ідея організаційної поведінки, де лідерство розглядається як процес ініціювання та підтримки групи або організації на шляху досягнення ними організаційних або групових цілей. У цьому контексті наведемо визначення Дж. Бьорнса, яке наочно характеризує відповідний підхід: "Лідерство – це взаємний процес мобілізації осіб із певними мотивами та цінностями, а також різними ресурсами (економічними, політичними, тощо) в умовах суперництва та конфлікту з метою досягнення цілей, що поділяються незалежно або спільно лідером та його послідовниками" [9].

1980-і. Увага дослідників фокусується на таких пріоритетних підходах щодо розуміння сутності лідерства: 1. лідер примушує послідовників виконувати його бажання; 2. лідерство – це вплив. До того ж, на відміну від менеджменту, воно характеризується відсутністю примусу; 3. лідерство як майстерність, де ключову роль відіграють відповідні особистісні риси та обдарованість; 4. лідерство – як трансформаційний процес, де "одна або більше осіб, залучені разом таким чином, що лідер та послідовники підіймають один одного на вищий мотиваційний та моральний рівень" [9].

1990-і – початок XXI ст. Провідною ідеєю є сприйняття лідерства *як процесу*, за допомогою якого лідер впливає на послідовників задля досягнення спільної мети. Разом із тим можна виокремити нові напрями розвитку теорії лідерства у XXI ст. Наприклад, автентичне лідерство, що характеризується відкритою та етичною лідерською поведінкою, заохочує відкритість до обміну інформацією, необхідною для прийняття рішень. При цьому приймаються думки всіх членів колективу. Автентичний лідер чітко розуміє свої думки і поведінку, як він сприймається іншими людьми, впевнений у власній моральності, компетентності і вмінні впливати на інших [10]. Серед інших актуальних напрямів можна згадати духовне лідерство, лідерство служіння, адаптивне лідерство, послідовництво, дискурсивне лідерство та ін.

Представлений огляд дає змогу дійти висновку, що феномен лідерства є неоднозначним багатоаспектним явищем, комплексність якого зумовлена тривалим процесом еволюції теорії лідерства та широким спектром сучасних потреб та викликів суспільства. Наукове дослідження зазначеної проблеми в освітній галузі є особливо актуальним у період значних змін, що переживає наша країна. Адже лідерство як інструмент "нового управління" [2] вимагає від лідера та його послідовників переосмислення життєвих пріоритетів, зосеред-

ження зусиль на розвитку духовності, високих моральних якостей, виявленні людяності та доброзичливого ставлення, створенні сприятливих умов для ефективної взаємодії на засадах довіри та взаємоповаги, що, безумовно, є пріоритетом для освіченої людини.

У світлі вищевикладеного доцільним є вивчення успішного міжнародного досвіду з проблеми імплементації лідерства в освітній галузі. Так, Велика Британія надає великого значення розвитку лідерського потенціалу вищої школи, зокрема, через розвиток лідерський якостей, навичок та вмінь у випускників закладів вищої освіти. Відповідна підготовка пропонується провідними освітніми закладами як окремі курси або як частина комплексної програми. Наприклад, університетом м. Бермінгему (Організаційне лідерство та шлях змін), Лондонською школою бізнесу та фінансів (Програма з розвитку лідерства), Центральним коледжем м. Бедфордшир (Лідерство та менеджмент), Коледжем центрального Лондону, Школою бізнесу та фінансів м. Грінвіч (Стратегічний менеджмент та лідерство), Навчальним центром передових технологій Східного Лондона (Лідерство), Відкритим університетом (Клінічне лідерство) тощо [11].

У зазначеному контексті, безперечно, значний внесок робить Фундація Лідерства Вищої Освіти Великої Британії (Leadership Foundation for Higher Education) (надалі – Фундація) [12], діяльність якої зосереджено суто на сфері вищої освіти в контексті розвитку освітнього лідерства, менеджменту та управління під гаслами "Надихаюче лідерство" (Inspiring leadership) та "З галузі і для галузі" (of the sector and for the sector).

Фундація була заснована у 2004 р. такими організаціями, як Університети Великої Британії (UUK – Universities UK), місією якої є підтримка та захист інтересів закладів вищої освіти, та Союзом Вищої Освіти (Guild HE), представленим керівниками відповідних закладів вищої освіти Великої Британії. Практично організація прийняла на себе функції Агенції з розвитку персоналу закладів вищої освіти (HESDA – Higher Education Staff Development Agency). Фундація є неприбутковою організацією, що фінансується чотирма державними органами Великої Британії, що відображають інтереси усіх регіонів країни: Фінансовою Радою вищої освіти Англії (HEFCE – Higher Education Funding Council for England), Фінансовою Радою Шотландії (SFC – Scottish Funding Council), Фінансовою Радою вищої освіти Уельса (HEFCW – Higher Education Funding Council for Wales) та Департаментом працевлаштування та навчання Північної Ірландії (DELNI – Department for Employment and Learning Northern Ireland).

Про важливість лідерства у галузі вищої освіти для державної політики Великої Британії, зокрема, свідчать показники фінансування Фундації державою (наприклад, більше 5,9 млн фунтів стерлінгів у 2014–2015 навчальному році), незважаючи на більш ніж скромну кількість співробітників (біля 33 осіб за той самий звітний період). Водночас актуальність освітньої, експертної та наукової діяльності організації й, відповідно, її ефективність засвідчує обсяг загального прибутку Фундації (більше 13 млн фунтів стерлінгів у 2016–2017 н.р.). Наведені показники забезпечуються затребуваністю, інноваційністю та високою якістю послуг, які пропонує Фундація не тільки в національному, а й міжнародному контексті.

Освітньо-професійні програми для:

– "*діючих лідерів*" – представників вищої та середньої ланки керівництва університетів, які планують робити подальшу адміністративну кар'єру в галузі вищої освіти (програми з менеджменту та управління, розробки фінансової стратегії, стратегії розвитку з урахуванням специфіки освітньої сфери, стресостійкості, підвищення ефективності, стратегічного партнерства, психології міжособистісного спілкування тощо);

– "*нових лідерів*" – представників науково-педагогічного складу університетів, які планують або нещодавно розпочали адміністративну кар'єру (програми з підготовки до завідування кафедрою, керівництва науково-дослідною групою, для тих, хто перейшов до закладу вищої освіти з іншої галузі тощо);

– інших представників адміністративних відділів та секретаріату закладів вищої освіти (програми, що охоплюють питання роботи зі студентами, розвитку потенціалу, специфіки контролю якості викладання, особливостей адміністрування регіональних закладів вищої освіти Великої Британії, економіки знань, гендерних аспектів, впровадження змін, адміністративного інструментарію, систем електронного документообігу, лідерства та головування, управління малими, спеціалізованими або незалежними закладами освіти тощо);

– з питань *інклюзії* у сфері вищої освіти, зокрема, програми для жінок, представників темношкірих та інших етнічних меншин, які роблять або планують кар'єру в галузі вищої освіти (в контексті підтримки та забезпечення принципів рівноправного доступу до професійних можливостей для відповідних категорій працівників);

– *індивідуальні програми* (розроблені "з нуля" або адаптовані на основі наявних), розроблені під замовлення окремих закладів та установ у сфері вищої освіти (наприклад, Програма академічного лідерства, розроблена на замовлення Даремського та Ньюкастлського університетів, Англія тощо) [12].

Науково-дослідна діяльність. Охоплює актуальні напрями наукового пошуку у сфері вищої школи в світовому масштабі, такі як перспективи та контекст галузі вищої освіти; глобальні та міжгалузеві перспективи; культура, зміни та розвиток закладів вищої освіти; управління, академічні та фінансові ризики; розуміння феномена лідерства; рівноправність, різноманітність та інклюзія; ідентичність, ролі та кар'єра; визначення організаційних форм; розвиток лідерів, тощо.

Стратегічне консультування:

– в контексті *глобальних змін* для британських та закордонних закладів/установ у контексті реформування національних систем вищої освіти, особливо у разі потреби значних змін (системні реформи, міжуста-

новчі ініціативи, інвестування британських установ/організацій у сферу вищої освіти в інтернаціональному масштабі, моделі сталого фінансування автономних систем вищої освіти, розвиток потенціалу взаємовигідного партнерства університетів Великої Британії із закордонними партнерами, розробка політики та плану інтервенційних заходів із метою розвитку та підтримки ефективного лідерства, інституційного менеджменту та державного управління в галузі вищої освіти). Наприклад, протягом 2016–2017 н.р. на замовлення Ради ректорів Шотландії, незалежні експерти Фундації на основі ґрунтовного дослідження представили обґрунтування щодо необхідності оновлення Кодексу управління у сфері вищої освіти Шотландії;

– *інституційних трансформацій* (з розробки та оновлення стратегії розвитку всього закладу, окремих підрозділів/інститутів/факультетів та кафедр, управління змінами, проектне та програмне планування для закладів вищої освіти, відповідних органів управління, членських організацій та інших представників освітньої галузі). Зокрема, в результаті експертної підтримки Фундації університети-замовники отримали нову модель управління системою послуг для студентів, об'єктивну оцінку щодо необхідності придбання доцільного комп'ютерного програмного забезпечення для університету, фасилітаційну підтримку під час розробки стратегічного плану розвитку закладу, професійний аудит з ефективності впровадження наявної стратегії закладу тощо [12];

– у сфері *командного та індивідуального консультування* (коучинг, менторство, фасилітування команди, зворотній зв'язок на "360 градусів", програми з розвитку для окремих управлінців, команд тощо) у формі стандартних або індивідуальних програм. Зазначені програми відображають потреби закладів вищої освіти Великої Британії у забезпеченні сталого розвитку лідерського потенціалу на інституційному, командному та персональному рівнях. Серед інших типових потреб університетів Великої Британії, яким Фундація приділяє відповідну увагу – організація навчальних візитів, допомога з прийомом закордонних делегацій, інші питання, що стосуються діяльності національних закладів вищої освіти за кордоном.

Окреме місце в зазначеному контексті займає консультування закордонних закладів та установ. Так, співпрацюючи з керівництвом та Агенціями вищої освіти інших країн, Фундація виконує дослідження та розробляє стратегії з розвитку потенціалу національних освітніх галузей. За потребою для окремих закордонних закладів вищої освіти надається допомога у плануванні та розвитку їх потенціалу. Також Фундація сприяє розвитку інтернаціональної діяльності професійних асоціацій Великої Британії. Специфіка міжнародного контексту знаходить відображення в стандартних та індивідуальних програмах із розвитку лідерського потенціалу освітньої галузі та у підтримці з розробки власних національних програм. Достатня увага приділяється обміну досвідом у зазначеному контексті через організацію відповідних тематичних воркшопів та конференцій.

На нашу думку, представлений огляд підходів до впровадження лідерства у сфері вищої освіти Великої Британії, зокрема, через доступ до відповідних освітніх програм на базі закладів вищої освіти та комплексної діяльності професійних організацій дає змогу більш чітко визначити сутність курсу реформування вищої освіти України, що передбачає досягнення відповідності рекомендаціям і стандартам європейського простору вищої освіти, впровадження та адаптацію кращих світових практик, реформування системи фінансування вищої освіти, інтеграцію у світовий освітній і науковий простір, модернізацію та професіоналізацію управління вищою освітою, забезпечення інноваційності розвитку системи освіти [1].

У вищезазначеному контексті дослідження успішних практик Великої Британії з розвитку лідерського потенціалу університетів у контексті адаптації до потреб вітчизняних закладів вищої освіти є особливо актуальною. "Гарні освітні системи абсорбують кращий світовий досвід та зберігають унікальні національні цінності. Тому українські університети приречені не тільки запозичувати моделі навчання, схеми фінансування схожих на нас країн Центральної та Східної Європи, але й плекати рідну мову, зберігати історію успіхів і поразок країни та виховувати справжніх лідерів європейської України" [1].

Так, протягом 2016–2019 рр. Фундацією лідерства вищої освіти у партнерстві з Інститутом вищої освіти Національної академії педагогічних наук України та Британською Радою, за підтримки Міністерства освіти і науки України впроваджується Програма з розвитку лідерського потенціалу університетів України [13]. Програма є інноваційним проектом із формування культури лідерства у вітчизняній вищій освіті, що поєднала серію навчальних модулів від провідних експертів Великої Британії, можливість здійснення навчального візиту до британського партнерського вишу, а також практичну діяльність із розвитку лідерського потенціалу у формі роботи над інституційним проектом.

У результаті реалізації Програми до 2019 р. очікується досягнення таких результатів: створення національної мережі "агентів змін" – фахівців, готових упроваджувати інноваційні зміни у своїх закладах вищої освіти; введення механізмів поширення, співпраці та обміну ефективними практиками розвитку лідерського потенціалу університетів; ефективне застосування лідерського потенціалу в системі вищої освіти України через підвищення статусу вітчизняних закладів вищої освіти та покращення індикаторів їх досягнень; чітке розуміння університетами своєї ролі та відповідальності в умовах розширеної автономії через оновлення університетських стратегій; здійснення партнерських обмінів між університетами України та Великої Британії.

Участь у Програмі передбачає створення університетської команди у складі 7 осіб, які об'єдналися для роботи над проектом інноваційних змін задля розвитку університету. Члени команди мають представляти усі ланки університетської спільноти – управлінську (ректор, проректор, декан/директор інституту), адмі-

ністративну (завідуючий кафедрою, тощо), академічну (науково-педагогічний склад) та студентську. Кожен член команди відповідає за реалізацію певного напряму роботи над проектом змін, бере активну участь у діяльності команди і робить вагомий внесок в її успіх. У межах Програми університетська команда відвідує навчальні модулі у форматі "5+2": 5 осіб беруть участь у компоненті "Командне лідерство" ("Team"), а 2 особи – у компоненті "Молоді лідери" ("Young leaders").

Учасники компоненту "Командне лідерство" через низку інтерактивних тренінгових сесій, завдань і модулів опановують принципи та методи ефективної командної роботи і комунікації в контексті формування дієвої команди, розподіл ролей у команді, створення профілю та забезпечення динаміка команди, моделювання підходів до ефективної співпраці та залучення, визначення оптимальних стилів комунікації, розвитку креативності і творчого мислення. Учасники несуть колективну відповідальність за виконання навчальних завдань. Тож, встановлення горизонтального формату спілкування в команді між ректором/проректором, представниками адміністративного та науково-викладацького складу університету і студентом вбачається як важливий інструмент впровадження ефективних інституційних змін і є однією з ключових вимог до участі в Програмі.

Фокус уваги учасників компоненту "Молоді лідери" зосереджено на формуванні власної лідерської ідентичності, розвитку особистого лідерського потенціалу, розробці автентичного підходу до ведення змін на основі здобутих практичних навичок і знань. Зокрема, мова йде про баланс між лідерством і менеджментом; стилі лідерства, шляхи переконання і впливу, техніки скеровування динаміки команди, стрес-менеджмент, принципи ефективного лідерства в часи змін тощо.

Компоненти "Командне лідерство" та "Молоді лідери" розроблені таким чином, щоб розкрити учасникам технології командного та індивідуального лідерства, що є взаємодоповнюючими та необхідними для успішної роботи над інституційним проектом змін і реалізації якісних перетворень в університеті загалом. Однією з ключових вимог до успішної участі є поширення знань і навичок, здобутих у межах Програми. Тож, із метою підтримки реалізації проекту змін університетська команда (7 осіб) організовує та проводить низку інформаційних заходів на рівні університету/населеного пункту/регіону/країни.

Важливою частиною в межах Програми є змога здійснити навчальний візит до британського університету в контексті вивчення успішного досвіду вищої освіти Великої Британії в межах імплементації проекту змін університету. Так, Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля було обрано для участі у першому циклі Програми розвитку лідерського потенціалу університетів України (2016–2017) серед 12 інших вітчизняних вищих навчальних закладів. Метою проекту було визначено розвиток потенціалу переміщеного університету в контексті відкритої освіти. Задля досягнення мети було сформульовано такі завдання: оновлення стратегії розвитку університету; імплементація ефективної системи управління університетом; підготовка фахівців до впровадження відкритої освіти на базі переміщеного університету; створення веб-сайту відкритого університету; встановлення довготривалих партнерських відносин із закордонними відкритими університетами.

Серед очікувань щодо участі в проекті та взаємодії із закладом вищої освіти Великої Британії було визначено: можливість дослідження стратегії розвитку університету Великої Британії; дослідження системи управлінських змін закордонного партнера та адаптації успішного досвіду на базі СНУ ім. В. Даля; системи лідерства у закладі вищої освіти Великої Британії; системи дистанційного навчання в університеті – партнері з Великої Британії; підписання партнерської угоди.

У межах реалізації проекту команда СНУ ім. В. Даля здійснила академічний візит до Кембриджського університету (27 листопада – 3 грудня 2016 р.), де для української делегації приймаючою стороною було організовано 4-денну науково-практичну конференцію за участі 30 видатних учених та експертів, які представили результати досліджень та обговорили питання університетського управління, фінансування та функціонування в умовах переміщення, організації дистанційного навчання, залучення студентів, а також розробки та реалізації стратегії інтернаціоналізації. Представлені у процесі дискусій ідеї надихнули представників Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля на розробку стратегії подальшого розвитку університету та визначення перспектив щодо подальшої взаємодії з академічною спільнотою Великої Британії [14].

Підсумовуючи, варто зазначити, що, на нашу думку, отриманий досвід (у т.ч. автора як учасника університетської команди) спонукав до пошуку новітніх моделей ефективної взаємодії та співпраці на засадах розподіленого лідерства, а також сприяв формуванню командного підходу до змін як до можливостей якісних трансформацій. Участь у таких міжнародних проектах – це чудова можливість для вітчизняних закладів вищої освіти пізнати, проаналізувати і розкрити власний лідерський потенціал, визначити пріоритетні напрями для особистісного і професійного розвитку, змінити стиль мислення; підвищити власну ефективність як професіонала, члена команди, лідера, покращити комунікативні навички, сформувати дієву інституційну команду, ініціювати та обговорювати реалізацію проекту змін у комфортному навчальному середовищі і креативному просторі, встановити професійні та особисті контакти із представниками вітчизняної та закордонної академічної спільноти.

Висновки. У результаті дослідження проблеми лідерства у вищій школі Великої Британії:

– *з'ясовано*, що феномен лідерства є результатом тривалої еволюції теорії управління, що відображає нові виклики та вимоги суспільства, зокрема, до освітньої галузі. Сутність поняття фокусує увагу на необ-

хідності духовного розвитку та високих моральних якостей, зокрема через взаємодію лідера з послідовниками та зовнішнім середовищем;

− *схарактеризовано* підходи до імплементації лідерства в галузі вищої освіти на прикладах вищої школи Великої Британії, через запровадження освітніх програм на базі закладів вищої освіти та комплексну діяльність професійних організацій на засадах державної підтримки, зокрема, через підвищення кваліфікації управлінського, адміністративного та науково-педагогічного складу університетів, консультування та підтримку щодо нагальних питань закладів вищої освіти в період соціально-економічних трансформацій, а також сприяння інтернаціоналізації вищої освіти в контексті взаємовигідного співробітництва національних та закордонних установ, причетних до вищої школи;

− *визначено* перспективи адаптації успішного досвіду вищої освіти Великої Британії в контексті розвитку лідерського потенціалу університетів, зокрема, через підвищення кваліфікації управлінського, адміністративного та науково-викладацького складу вітчизняних закладів вищої освіти в зазначеному контексті, імплементацію інституційних проектів, спрямованих на досягнення відповідних показників, налагодження міжнародних зв'язків.

Вважаємо за доцільне провести подальший науковий пошук у контексті сучасних тенденцій розвитку вищої школи та дослідити успішний міжнародний досвід, зокрема, щодо технологій розвитку командного лідерського потенціалу.

Використана література:

1. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року [Електронний ресурс]. − Режим доступу : http://osvita.ua/doc/files/news/438/43883/HE_Reforms_Strategy_11_11_2014.pdf (дата звернення: 19.07.2018).
2. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій [текст] : дис. …д-ра пед. наук : 13.00.06 / С. А. Калашнікова / Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського. – Київ, 2011. – 462 с.
3. Парыгин Б. Д. Основы социально-экономической теории [текст] / Б. Д. Парыгин. – Москва : Мысль, 1971. –352 с.
4. The History of Leadership Studies and Evolution of Leadership Theories [Electronic resource]. – Mode of access: https://toughnickel.com/business/The-History-of-Leadership-Studies-and-Evolution-of-Leadership-Theories.
5. Moore B. V. The May conference on leadership [text] / B. V. Moore // Personnel Journal. – 1927. – № 6. – С. 124−128.
6. Hemphill J. K. Situational Factors in Leadership [text] / J. K. Hemphill. – Columbus : Ohio State University, 1949. – 136 p.
7. Copeland N. Psychology and the Soldier [text] / N. Copeland. – Harrisburg : Military Service Publications, 1942. – 128 p.
8. Seeman M. Social Status and Leadership: the Case of the School Executive [text] / M. Seeman. – Columbus : Ohio State University, 1960. – 130 p.
9. Burns J. M. Leadership [text] / J. M. Burns. – New York : Harper and Row, 1978. – 460 p.
10. Зливков В. Л. Автентичне лідерство в контексті сучасної соціально-політичної ситуації [Електронний ресурс]. − Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/709013/1/ZlivkovVL.pdf.
11. View Courses in Leadership in United Kingdom 2018 [Electronic resource]. – Mode of access : WWW. URL : https://www.academiccourses.com/Courses/Leadership/United-Kingdom/.
12. Leadership Foundation for Higher Education : official website [Electronic resource]. – Mode of access : https://www.lfhe.ac.uk/.
13. Ukraine Higher Education Leadership Development Programme [Electronic resource]. – Mode of access : http://www.britishcouncil.org.ua/en/programmes/education/leadership-development
14. Модестова Т. В. Потенціал взаємодії із академічною спільнотою Великобританії в контексті розробки стратегії розвитку для переміщених ВНЗ України [текст] / Т. В. Модестова // Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні : збірник матеріалів І Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (11.02.2017) / за ред. С. Щудло, О. Заболотної, О. Ковальчук. – Київ – Дрогобич : ТзОВ "Трек-ЛТД", 2017. – С. 119−121.

References:

1. Strategiya reformuvannya vy`shhoyi osvity` v Ukrayini do 2020 roku : proekt [HE Reformation Strategy till 2020 in Ukraine : draft]. Retrieved from : http://osvita.ua/doc/files/news/438/43883/HE_Reforms_Strategy_11_11_2014.pdf (ukr.).
2. Kalashnikova S. A. (2011). Teorety`ko-metodologichni zasady` profesijnoyi pidgotovky` upravlinciv-lideriv v umovax suchasny`x suspil`ny`x transformacij [Theoretical and Methodological Foundation for Professional Development of Executive Leader under Current Social Transformations] (Doctoral thesis: 13.00.06), Borys Grinchenko Kyiv University. – 462 p. (ukr.).
3. Paryigin B. D. (1971). Osnovyi sotsialno-ekonomicheskoy teorii [Basics of Social and Economic Theory]. – Moscow : Mysl. – 352 p. (rus.).
4. The History of Leadership Studies and Evolution of Leadership Theories. Retrieved from : https://toughnickel.com/business/The-History-of-Leadership-Studies-and-Evolution-of-Leadership-Theories (eng.).
5. Moore B. V. (1927). The May conference on leadership. Personnel Journal, 6, 124-128. (eng.).
6. Hemphill J. K. (1949). Situational Factors in Leadership. – Columbus : Ohio State University. – 136 p. (eng.).
7. Copeland N. (1942). Psychology and the Soldier. – Harrisburg : Military Service Publications. – 128 p. (eng.).
8. Seeman M. (1960). Social Status and Leadership: the Case of the School Executive. – Columbus : Ohio State University. – 130 p. (eng.).
9. Burns J. M. (1978). Leadership. – New York : Harper and Row. – 460 p. (eng.).
10. Zlyvkov V. L. Avtentychne liderstvo v konteksti suchasnoi sotsialno-politychnoi sytuatsii [Authentic Leadership in the Context of Current Social and Political Situation]. Retrieved from : http://lib.iitta.gov.ua/709013/1/ZlivkovVL.pdf (ukr.).
11. View Courses in Leadership in United Kingdom 2018. Retrieved from : https://www.academiccourses.com/Courses/Leadership/United-Kingdom/ (eng.).
12. Leadership Foundation for Higher Education : official website. Retrieved from : https://www.lfhe.ac.uk/ (eng.).
13. Ukraine Higher Education Leadership Development Programme. Retrieved from : http://www.britishcouncil.org.ua/en/programmes/education/leadership-development (eng.).

14. Modestova T. V. (2017). Potentsial vzaiemodii iz akademichnoiu spilnotoiu Velykobrytanii v konteksti rozrobky stratehii rozvytku dlia peremishchenykh VNZ Ukrainy [Capacity of Interaction with the UK Academic Community in the Context of the Development Strategy Design for Displaced Universities in Ukraine]. Empirical Research for Reformation of Education in Ukraine: proceedings of the 1st International Scientific Conference of UERA, 11.02.2017, Kyiv – Drogobych : Track Ltd., 119−121. (ukr.).

Модестова Т. В. Лидерство в сфере высшего образования Великобритании

В статье представлена проблема развития лидерского потенциала сферы образования. Представлена актуальность исследуемого вопроса в контексте реформирования отечественной системы высшего образования. Выяснено, что феномен лидерства является результатом длительной эволюции теории управлении, а также отражает новые требования общества. Охарактеризованы подходы к имплементации образовательного лидерства на основе опыта высшей школы Великобритании. Определены перспективы адаптации успешных международных практик, в частности, через повышение квалификации управленческого, административного и научно-преподавательского состава отечественных высших учебных заведений, имплементацию институционных проектов, направленных на достижение соответствующих показателей деятельности, налаживание международных связей.

Ключевые слова: *высшая школа, высшие учебные заведения, лидерство, высшее образование Великобритании, интернационализация, международные проекты, академический визит, образовательный менеджмент.*

Modestova T. V. Leadership in the UK higher education

The problem of leadership capacity development in education is considered in the article. The relevance of the issue under research in the context of reformation of Ukrainian educational system is represented. It has been found that leadership phenomenon is the result of a long period of evolution of management theory and it reflects new social demands. The approaches to leadership implementation in education on the basis of the UK experience have been characterized. The perspectives for adaptation of successful international practices have been identified. Particularly, through improving qualifications of administrative, governing, academic and teaching staff of Ukrainian higher educational establishments, implementing institutional projects aimed at achieving appropriate indicators, launching international networks.

Key words: *higher school, higher educational establishments, leadership, the UK higher school, internationalization, international projects, academic visits, educational management.*

УДК 378.147

Наход С. А.

ЗНАЧУЩІСТЬ "SOFT SKILLS" ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Стаття присвячена обґрунтуванню значущості "soft skills" для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. Встановлено, що у сучасному науковому тренді терміни "hard skills" та "soft skills" займають вагоме місце. Розглянуті особливості "hard skills" та дано визначення "soft skills" як комплексу неспеціалізованих надпрофесійних компетентностей, що впливають на успішне виконання професійних обов'язків фахівцями будь-якого профілю, зокрема спеціалістами соціономічних професій. Проаналізовано соціально-комунікативний, прогностичний, інноваційний та акмеологічний компоненти "soft skills". Побудована система координат перспектив спеціалістів соціономічних професій на ринку праці в залежності від рівня сформованості їх "hard skills" та "soft skills". Зроблено висновок, що від ступеня оволодіння "гнучкими компетентностями" залежить ефективність професійної діяльності майбутнього спеціаліста соціономічних професій та збереження його професійної затребуваності у будь-якій галузі.

Ключові слова: *"hard skills", професійні компетенції, "soft skills", гнучкі компетентності, компоненти "soft skills", спеціалісти соціономічних професій, затребуваність на ринку праці.*

Натепер четверта науково-технічна революція, що пов'язана зі стрімким розвитком технологій штучного інтелекту, призвела до трансформації зовнішнього середовища: інформаційні технології пронизують усі сфери життєдіяльності людини, що посилює конкуренцію на ринку праці фахівців різного профілю; зникають застарілі та з'являються сучасні професії, що вимагають зміни векторів розвитку системи професійної освіти, оновлення професійних стандартів, в яких зазначені компетентності, необхідні майбутньому спеціалісту для ефективного виконання його професійних обов'язків. Донедавна для роботодавця головним критерієм відбору персоналу була наявність диплому, який засвідчував результати фахової підготовки випускника вишу. Нині керівники роблять акцент на додаткових універсальних компетентностях претендентів, що отримали назву "soft skills".

Зазначимо, що нині є обмежена кількість наукових праць, присвячених дослідженням "soft skills", у спеціалістів різного профілю. Так, Є. Єгоров вивчає розвиток "м'яких" навичок у підготовці професіоналів туристичної галузі; К. Коваль розглядає розвиток "soft skills" у студентів як один із важливих чинників для працевлаштування; С. Бацунов, І. Кунгурова та О. Слизькова аналізують сучасні детермінанти розви-

тку “soft skills”; Т. Яркова та І. Черкасова досліджують формування “гнучких навичок” у студентів в умовах реалізації професійного стандарту педагога; А. Івоніна, О. Чуланова та Ю. Давлетшина вивчають роль “soft skills” та “hard skills” у професійному та кар’єрному розвитку співробітників; А. Далібожко, М. Герман та І. Краковецька аналізують можливості міжнародної програми Enactus у формуванні “твердих” та “м’яких” навичок із метою підвищення конкурентоспроможності випускників університету на ринку праці; С. Шилова розглядає формування “гнучких” навичок засобами мікрогрупових форм роботи; Н. Шитова вивчає ресурсність навичок “soft skills” для підвищення професійної успішності працівників. Поодинокі висновки О. Абашкіної, В. Давидової, Н. Жадько, І. Канардова, Ю. Портланд, О. Сосніцкої, Д. Татаурщікової, М. Чуркіної, В. Шипілова ми зустрічаємо в інтернет-ресурсах. Але жодних досліджень, що спрямовані на з’ясування важливості “soft skills” для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій, нами не знайдено.

Мета статті – теоретично обґрунтувати значущість “soft skills” для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій.

Відомо, що соціономічні професії – “це професії, що вирішують професійні завдання, пов’язані з соціальними стосунками в суспільстві, зміст яких зосереджено на їх розвитку, регуляції, дослідженні соціальних закономірностей і тенденцій, збереженні, трансформації історично визначених і прийнятих у суспільстві форм культури й традицій на всіх рівнях соціальної взаємодії <…> психолог, педагог, соціальний педагог, журналіст, політолог, соціолог, юридичні професії” [3]. Отже, соціономічна праця вимагає високого ступеня розвитку у майбутніх спеціалістів, крім професійних компетенцій так званих “soft skills”.

У сучасному науковому тренді терміни “hard skills” та “soft skills” займають вагоме місце. Більшість дослідників, перекладаючи з англійської, визначають “hard skills” як “тверді навички”, що необхідні спеціалісту для виконання певної діяльності, а “soft skills” – як “м’які навички”, що сприяють успішній самореалізації та досягненню професійного успіху у сучасному світі.

У контексті окресленої проблеми вважаємо, що визначати поняття “skills” як “навички” некоректно, адже навички – це автоматизовані дії, що формуються у результаті повторення та характеризуються високим ступенем засвоєння. На нашу думку, доречно розглядати цей термін із позицій компетентнісного підходу. Підтримуючи думки О. Кучай [2], розмежовуємо поняття “компетенція” та “компетентність”. Враховуючи, що разом вони відображають цілісність та збірну, інтеграційну суть як результату освіти, так і результату діяльності людини, визначаємо “компетенцію” як сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, що стосуються певного кола предметів і процесів та необхідні для ефективного виконання діяльності. Що стосується “компетентності”, трактуємо це поняття як володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особисте ставлення до неї, предмета діяльності, її досвід у відповідній сфері, готовність (знаннєву, діяльнісну, емоційну, особистісну) до вирішення проблем та адаптацію до нестандартних ситуацій.

З огляду на вищезазначене, “hard skills” – це система професійних компетенцій, що поєднує загальнодидактичні і спеціальні фахові знання, фахові уміння, професійні здібності і професійно значущі риси особистості та відображає професійний рівень особистості, що можна наочно продемонструвати.

Що стосується “soft skills”, трактуємо “soft” як “гнучкість”, що характеризує відсутність шаблонності, стереотипності, здатність до змін, подолання фіксованої функціональності, а “skills”, у цьому разі, як компетентності – готовність, здатність та можливість особистості діяти у будь-яких мінливих ситуаціях, спираючись на власний досвід та інтуїцію. Акцентуємо, що комплекс “soft skills” володіє якостями емерджентності (сукупне функціонування взаємопов’язаних його елементів породжує нові функціональні властивості, що не зводяться до простої їх суми) та синергетичності (в результаті поєднання елементів в єдину систему збільшується ефективність діяльності). На нашу думку, саме спеціалісти соціономічних професій повинні мати високий рівень розвитку “soft skills”, адже робота у системі “людина-людина” орієнтована на інших, отже непередбачувана та пов’язана з відсутністю єдиних і жорстких алгоритмів, вимог, технологій до процесу професійної діяльності і до продукту праці.

Вищезазначене дає нам змогу дати авторське визначення поняттю “soft skills” як комплексу неспеціалізованих надпрофесійних “гнучких компетентностей”, що впливають на успішне виконання професійних обов’язків фахівців будь-якого профілю, зокрема спеціалістів соціономічних професій. Комплекс “soft skills” є багатоцільовим та універсальним, отже, значущим незалежно від професії та сфери, в якій працює людина. У його структурі виділяємо соціально-комунікативний, прогностичний, інноваційний, акмеологічний компоненти. На нашу думку, оволодіння “гнучкими компетентностями” дає змогу майбутньому спеціалісту підвищити ефективність професійної діяльності та зберігати власну професійну затребуваність у будь-якій галузі.

Розглянемо компоненти “soft skills” спеціалістів соціономічних професій, відштовхуючись від розуміння специфіки їх діяльності. Насамперед, зазначимо, що особливість професійної діяльності фахівців зазначеного типу полягає в тому, що в ній людина або спільнота людей існують не як соціальне середовище, умова діяльності, а як об’єкт і предмет діяльності, отже, спілкування виступає основним інструментом соціально-професійної взаємодії фахівця і клієнта. Крім того, успішність міжособистісної взаємодії та діяльності в професіях соціономічних типу суттєво залежить від адекватного пізнання особистості “іншого”. Таким чином,

одним із головних компонентів "soft skills" спеціалістів соціономічних професій є соціально-комунікативна компетентність, яка відображає спроможність фахівця ефективно взаємодіяти з оточенням, незважаючи на зміни соціального середовища; готовність та вміння контактувати з особистостями будь-якого віку; наявність знань, умінь та навичок конструктивного спілкування; наявність внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

У цьому контексті на окрему увагу заслуговує педагогічна діяльність, адже предметом праці вчителів та вихователів є особистість, що тільки формується, яка особливо чутлива до різних соціальних впливів. Дитина, підліток, юнак – це не тільки об'єкт професійно-педагогічного впливу, але й обов'язково суб'єкт педагогічного спілкування, суб'єкт взаємодії. Отже, педагог як професіонал має орієнтуватися у різноманітних ситуаціях спілкування, враховуючі вік та досвід дитини, ґрунтуючись на принципі випереджаючого пізнання особистості дитини.

У структурі соціально-комунікативного компонента важливого значення надаємо емоційному інтелекту та соціальній фасилітативності. Емоційний інтелект визначає здатність особистості до здійснення оптимальної координації між власним емоційним станом та цілеспрямованою поведінкою, отже, складається з двох векторів: когнітивного, що спрямований на розуміння своїх емоцій (рефлексія), емоцій інших (емпатія) та поведінкового, що відповідає за управління власною поведінкою (саморегуляція), поведінкою інших людей (соціальні навички). Отже, завдяки розвиненому емоційному інтелекту спеціаліст здатен правильно розуміти власні емоції та розпізнавати емоції і наміри інших людей за невербальними ознаками та вербальною експресією, вміє керувати емоціями і змінювати їх напрям для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації.

Рівень соціальної фасилітативності в діяльності спеціалістів соціономічних професій виражається, насамперед, в їх здатності впливати на інших людей на різних рівнях: вербальному, невербальному, паралінгвістичному. Значну роль при впливі на клієнта відіграють уміння фахівця користуватися мовленнєвими засобами, зокрема значеннєвими відтінками синонімічного ряду, що стимулюють позитивні яскраві асоціації та активізують емоції співрозмовника. Зазначимо, що процес спілкування може бути пов'язаний із труднощами, бар'єрами, що виникають під час реалізації комунікативної діяльності. Вміння справлятися з проблемами у комунікативній взаємодії суттєво зумовлює успішність професійної діяльності фахівця соціономічного типу.

Розглянемо прогностичний компонент у структурі "soft skills", відштовхуючись від визначення прогностичної діяльності фахівців соціономічних професій як особливого виду професійної діяльності, що характеризується ціннісним цілепокладанням; спрямована на дослідження можливих тенденцій, перетворень і перспектив розвитку суб'єктів і об'єктів діяльності, результатом якого є прогноз, що відображає специфіку майбутнього і має ймовірнісний характер; спирається на принципи її реалізації (варіативності, неперервності, аналогічності, системності, узгодженості, дослідної доказовості) [4]. Спираючись на вищезазначене, вважаємо, що успіх у професійній діяльності таких спеціалістів залежить від: умінь визначати можливі варіанти розвитку подій чи явищ та інтерпретувати представлені факти; відбирати інформацію, яка має прогностичну спрямованість, розробляти та впроваджувати прогнозні рекомендації, з'ясовувати правдивість наданої клієнтом інформації, визначати інформацію, яка дає змогу уявити події із великим ступенем точності, відтворювати події минулого за інформацією, яка є у теперішньому, попередньо оцінювати ситуацію, приймати випереджальні оперативні рішення, орієнтуватися у складній ситуації, прогнозувати можливі варіанти розвитку подій тощо.

Впевнені, що підґрунтям для розвитку прогностичних умінь спеціалістів соціономічних професій є особливість мислення, що характеризується дивергентністю, гнучкістю, інтуїтивністю. Здатність бачити у перспективі подальший розвиток подій, уміння вільно розпоряджатися наявними ресурсами (інтелектуальними, емоційними, тощо), діяти у широкому діапазоні виявлених можливостей та поза ними, дають змогу керувати ситуацією, розібрати її на складники, оцінити, подивитися на проблему під іншим кутом, подолати когнітивну стереотипізацію, інертність та ригідність.

Невід'ємною частиною комплексу "soft skills" спеціалістів соціономічних професій вважаємо інноваційну складову частину, яку розглядаємо як потенційну можливість відтворювати і творчо змінювати продукти, напрями, результати праці, стаючи у цьому процесі активним суб'єктом, новаторською особистістю, діяльнісно-креативною індивідуальністю. Для фахівців зазначеного типу це передбачає орієнтацію на проблемно-творчий характер своєї діяльності, надбання ними власного творчого досвіду.

Такий компонент вміщує уміння поєднувати у професійній діяльності когнітивних і креативних процесів під час постановки і вирішення проблемних завдань, конструювати креативне поле мисленнєдіяльного опрацювання розв'язків професійних ситуацій та вибору оптимального з них, нестандартно діяти, налаштовуючись на відкриття нових способів вирішення проблем під час виконання завдань фахової діяльності, критично оцінювати результати виконаної діяльності для подальшого застосування здобутого способу розв'язання проблемного завдання, здобутих знань, набутих навичок і прийомів творчої роботи у вирішенні нових професійних ситуацій [5].

Спираючись на погляди С. Шандрук вважаємо, що у становленні інноваційного компонента “soft skills” спеціалістів соціономічних професій має місце метасистемність, яка виявляється в наборі таких періодично зорганізованих процесів-підсистем пізнавальної пошукової діяльності, як стратегія і тактика зреалізування професійної продуктивної праці (головний напрямок пошуку і розробки, який підпорядковує всі інші акти творчої діяльності і водночас забезпечення технологічного перебігу її практичного становлення), у тому числі й вивчення умов творчого завдання (підготовчі дії), формування творчого проекту (дії планування), діяльне втілення названого проекту (реалізація) та оцінку отриманого продукту творчості (рефлексія успішності креативної професійної діяльності) [5].

Вагомого значення у структурі “soft skills” надаємо акмеологічному компоненту, який спирається на центри самоіндивідуалізації людини та представлений такими якостями особистості: ініціативність, самостійне цілепокладання, інтенсивна включеність у діяльність, ергічність (розумова, психологічна витривалість), психологічна пластичність (здатність пристосовуватись до змін), прагнення та володіння прийомами саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), орієнтація на саморозвиток і самовдосконалення, прагнення до самореалізації.

Зазначимо, що у науковій літературі акме визначається як найвищий ступінь розквіту сутнісних сил людини, що характеризує її варіативність і мінливість, позитивний результат становлення як професіонала, громадянина, сім’янина. У контексті нашої роботи зазначений компонент у структурі “soft skills” спеціалістів соціономічних професій відображає не стільки спрямованість людини до вершин професійної діяльності, скільки феноменологічну зрілість особистості, що характеризується усвідомленням власного потенціалу (комплекс унікальних здібностей особистості), інтегративними аспектами самості (самовизначення, самоврядування, самовдосконалення), проактивністю та цілеспрямованістю (філософія життя, світогляд, заснований на певній системі цінностей), наявністю особистісного досвіду, потребою в саморозвитку та самореалізації, позитивною “Я-концепцією” [1]. Все це відображає готовність фахівця до самовираження і самореалізації в багатопрофільній практичній діяльності.

Проведений аналіз дає нам змогу побудувати координатну площину перспектив спеціалістів соціономічних професій при прийомі на роботу залежно від рівня розвитку визначених компонентів “hard skills” та “soft skills” (табл. 1).

Висновки. Сучасний етап розвитку суспільства потребує професіоналів соціономічного типу, які мають високий рівень розвитку “гнучких компетентностей”. Стандартні обставини роботи таких фахівців вимагають особливої підготовки: вони мають добре орієнтуватися у своїй професійній сфері, а також володіти “soft skills”, що допомагають у реалізації “hard skills”. Такі спеціалісти мають бути готовими до ефективної взаємодії, необхідності переключення з одного виду діяльності на інший, володіти навичками емоційної регуляції; здатні прогнозувати та передбачати; творчо реагувати, гнучко мислити, бути інноваційно спрямованими. Це дасть змогу спеціалісту реалізовувати прорив у нові галузі фахової діяльності, що призведе до значних зрушень як у професійному, так і в особистісному самовизначенні. Отже, від особистого усвідомлення спеціалістом значущості “soft skills” залежить його успіх у кар’єрі та затребуваність у професійному конкурентному середовищі.

Таблиця 1

Площина перспектив спеціалістів соціономічних професій на ринку праці

“soft skills”	**Високий рівень**	Тип спеціаліста, що гарно виконує свою роботу, але, як правило, працює на межі своїх можливостей, вимагає постійного самовдосконалення. Нині менш затребуваний тип спеціаліста.	Затребуваний спеціаліст на ринку праці, що має великий потенціал для розвитку та кар’єрного зростання, потребує вдосконалення особистісних умінь та навичок.	Найбільш затребуваний спеціаліст на ринку праці, якого залучають до стратегічних ініціатив. Йому властиві особливий професійний і особистісний розвиток, швидке кар’єрне зростання.
	Середній рівень	Тип спеціаліста, що затребуваний для виконання алгоритмізованої роботи. Такий фахівець не використовує свої здібності та потенціал, вимагає додаткового мотивування.	Спеціаліст, що відповідає вимогам роботодавця, має потенціал для розвитку, вимагає вдосконалення фахових умінь та особистісних навичок.	Затребуваний спеціаліст на ринку праці, має великий потенціал, гарний кандидат для кар’єрного зростання. Потребує практичного вдосконалення фахової підготовки.
	Низький рівень	Тип спеціаліста, що не відповідає вимогам роботодавця та не затребуваний на ринку праці.	Майже не затребуваний тип спеціаліста, адже може виконувати тільки репродуктивну діяльність.	Найбільш оманливий тип спеціаліста. У разі небажання вдосконалюватися може бути швидко звільнений.
		Низький рівень	**Середній рівень**	**Високий рівень**
	“hard skills”			

Використана література:

1. Гладкова В. М. Основи акмеології : підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. – Львів : Новий світ-2000, 2007. – 320 с.
2. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної сутірезультату освіти / О. В. Кучай // Рідна школа. – 2009. – № 11. – С. 44 48.
3. Микиденко Н. Л. Роль научно-исследовательской работы в формировании "мягких" компетенций студентов / Н. Л. Микитенко, С. П. Сторожева // Бизнес. Образование. Право. – 2017. – № 4(41). – С. 366−372.
4. Наход С. А. Прогнозування в професійній діяльності майбутнього психолога / С. А. Наход // Наукові записки. Серія : "Психолого-педагогічні науки" / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин, 2013. – № 3. – С. 51−55.
5. Шандрук С. К. Психологія професійних творчих здібностей : [монографія] / С. К. Шандрук. – Тернопіль : ТНЕУ, 2015. – 357 с.

References:

1. Gladkova V. M., Pozhars'kij S. D. Osnovi akmeologii [Principles of acmeology], Livv : New world; 2000.
2. Kuchai O. V. Competence and competence – reflection of the integrity and integrative essence of the result of education / O. V. Kuchai // Ridna shkola. 2009. № 11. P. 44−48.
3. Mikidenko N. L., Storozheva S. P. The role of scientific research work in the formation of soft competences of students // Business. Education. Law. − 2017. − № 4 (41). P. 366–372.
4. Nakhod S. A. Prediction of the professional activities of the future psychologist / S. A. Nakhod // Scientific notes [Nijinsky State University Nikolai Gogol]. Avg. : Psychological and educational sciences. − 2013. − № 3. − P. 51−55.
5. Shandruk S. K. Psykholohiya profesiynykh tvorchykh zdibnostey: [monohrafiya] / S. K. Shandruk. − Ternopil': TNEU, 2015. – 357 s.

Наход С. А. Значимость "soft skills" для профессионального становления будущих специалистов социономических профессий

Статья посвящена обоснованию значимости "soft skills" для профессионального становления будущих специалистов социономических профессий. Рассмотрены особенности "hard skills", а также дано определение "soft skills" как комплекса неспециализированных, надпрофессиональных компетентностей, которые влияют на успешное выполнение профессиональных обязанностей специалистами любого профиля, особенно социономических профессий. Проанализированы социально-коммуникативный, прогностический, инновационный и акмеологический компоненты "soft skills". Построена система координат перспектив специалистов социономических профессий на рынке труда в зависимости от уровня сформированности их "hard skills" и "soft skills". Сделан вывод, что от степени овладения "гибкими компетентностями" зависит эффективность профессиональной деятельности будущего специалиста социономических профессий и сохранение его профессиональной востребованности в любой отрасли.

Ключевые слова: *"hard skills", профессиональные компетенции, "soft skills", гибкие компетентности, компоненты "soft skills", специалисты социономических профессий, востребованность на рынке труда.*

Nakhod S. A. Importance of "soft skills" for professional formation of future specialists of socionomic professions

The article is dedicated to justification the "soft skills" meaning for professional becoming of future specialists of socionomical professions. Established that in modern science trend "hard skills" and "soft skills" definitions take an important place. Examined the features of "hard skills" and the definition of "soft skills" is given as complex of unspecialized overprofessional competence, which influence on successful completion of professional duties of specialists of any profile, in particular specialists of socionomical professions. Examined the social-communicative, prognostic, innovative and acmeological components of "soft skills". Coordinate system of prospects of specialists of socionomical professions on labor market is built depending on formation level of their "hard skills" and "soft skills". Made a conclusion that effectiveness of professional activity of future specialist of socionomical professions and preservation of their professional demand in any area depends on the degree of mastering the "flexible competence".

Key words: *"hard skills", professional competence, "soft skills", flexible competence, "soft skills" components, specialists of socionomical professions, prospects on labor market.*

УДК 378.041: 81.243

Нігаметзянова К. Р.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗВО

У статті йдеться про застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземної мови курсантів, який передбачає врахування вихідного рівня знань та специфічного добору оптимальних методів, засобів, форм і прийомів роботи. Доведено, що особистісно орієнтоване навчання у військовому закладі вищої освіти потребує корекції змісту освіти, форм і засобів її реалізації. Змістовий компонент навчального процесу має охоплювати все необхідне для формування і розвитку особистості курсантові, формування його професійних компетентностей. У вітчизняній практиці підготовки військових фахівців досі оптимальною формою організації навчального процесу вважають колективні та групові заняття. Організація особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземної мови передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Такий підхід дає змогу застосовувати різнорівневі завдання та вправи, що сприяє формуванню свідомого засвоєння іноземної мови військовим фахівцем.

Ключові слова: *іноземна мова, курсант, фахівець, підхід, моделювання, репродуктивні вправи, рівень застосування знань, творчий рівень.*

Система підготовки фахівців військової галузі враховує всі загально дидактичні принципи та спирається на сучасні підходи до організації професійної освіти. Одним із найдієвіших є особистісно орієнтований підхід до навчання, що спрямований на особисті запити, досягнення та потенційні можливості курсанта. Незаперечна ефективність застосування цього підходу на заняттях з іноземної мови, оскільки він забезпечує оптимальний добір змістового та процесуального компонентів навчання. У зв'язку з цим виникає необхідність узагальнення результатів наукового пошуку щодо цілеспрямованого застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання та розкриття потенційних його можливостей у процесі вивчення іноземної мови курсантами військових закладів вищої освіти, що засвідчує актуальність вибраної теми.

Особистісно орієнтоване навчання як педагогічна проблема доволі широко досліджено педагогами-науковцями, методистами, викладачами-практиками (І. Бех, В. Лозова, О. Пєхота, І. Прокопенко, О. Савченко, Я. Чепіга). У військових ЗВО застосування особистісно орієнтованого навчання має враховувати специфіку підготовки фахівця (значні обсяги практичної роботи, самопідготовка, переважно групові форми занять тощо).

Мета статті полягає у розкритті особливостей застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземної мови курсантів військових закладів вищої освіти.

Сучасні технології навчання у вищому навчальному закладі зорієнтовані на створення умов для самовираження і саморозвитку студента. Однією з таких технологій є особистісно орієнтована технологія навчання, у центрі якої перебуває особистість студента, її самобутність, самоцінність. У військовому ЗВО такий підхід до організації навчального процесу дає змогу визначити лідерські якості курсанта, допомогти в реалізації потенційних можливостей, незначною мірою сформованих умінь та навичок.

Становлення особистісно орієнтованого навчання у вищій школі зумовлене соціально-економічними змінами в нашому суспільстві, розвитком громадянської свідомості. Нині суб'єкти праці вільно розпоряджаються своїм основним капіталом – кваліфікацією, самостійно обираючи для себе варіанти реалізації, водночас роботодавці вимагають професійної мобільності, високої компетентності, низки особистісних якостей.

З огляду на це особистісно орієнтоване навчання має на меті: розвивати індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента, допомогти їм пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись, сформувати в них культуру життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно будувати своє життя.

За визначенням М. Фіцули, особистісно орієнтоване навчання у вищій школі ґрунтується на певних принципах:

– пріоритет індивідуальності, самоцінності студента, який є суб'єктом навчального процесу;

– співвіднесення освітніх технологій на всіх рівнях освіти із закономірностями професійного становлення особистості;

– визначення змісту освіти рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і майбутньої професійної діяльності;

– випереджувальний характер освіти, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього фахівця;

– визначення дієвості освітнього закладу організацією навчального середовища;

– врахування індивідуального досвіду студента, його потреби в самореалізації, самовизначенні, саморозвитку [5, с. 212].

За таких умов відбувається гармонійне формування і всебічний розвиток особистості, повне розкриття її творчих сил, набуття неповторної індивідуальності. Тому основними функціями стають виховна, розвивальна і самовдосконалення, а не освіта, як у традиційній системі. У такому розумінні освіта справді гуманізується, бо всебічно сприяє збереженню та розвитку екології людини, її інтелектуальному, духовному й

фізичному зростанню, соціалізації в умовах навчально-пізнавальної діяльності. Курсант військового ЗВО має особливі потреби в розвитку цих якостей, оскільки буде задіяний у складній системі взаємин із підлеглими, в організації їх життєдіяльності та безпеки.

Ефективність особистісно орієнтованої освіти значною мірою залежить від правильно вибудуваного її змісту, до якого ставлять такі вимоги:

– навчальний матеріал має забезпечувати виявлення змісту суб’єктивного досвіду студента, в т. ч. досвіду його попереднього навчання;

– виклад знань викладачем (у підручнику) має бути спрямований не лише на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення, а й на постійне перетворення набутого суб’єктивного досвіду кожного студента;

– у процесі навчання необхідне постійне узгодження досвіду студентів із науковим змістом здобутих знань;

– активне стимулювання студента до самоцінної діяльності, можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження;

– конструювання і організація навчального матеріалу у такий спосіб, щоб студент сам вибирав зміст, вид і форму при виконанні завдань, розв’язуванні задач тощо;

– виявлення та оцінювання способів навчальної роботи, якими користується студент самостійно, постійно, продуктивно [5, с. 211].

До найпоширеніших засобів забезпечення особистісного підходу, як вважає дослідник В. Сєріков, належать: світоглядні парадокси, проблемні ситуації, показ криз, що призводять до створення наднових теорій; фундаментальні експерименти та їх обговорення; авторські пізнавальні задачі, вправи, дидактичні ігри; засоби автоматизованого контролю; парадоксальні досліди, висунення гіпотез; рефлексія логіки викладу; спостереження та експерименти; ефективні технології навчання; різноманітність форм самостійної роботи; розповідь про історії наукових революцій; зміни парадигм та їх значення для розвитку науки тощо [3].

Науковці В. Володько і М. Солдатенко, досліджуючи шляхи реалізації особистісно орієнтованого навчання, визначають таку систему взаємодії між учасниками навчального процесу, коли найповніше використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку й гармонійного вдосконалення особистісної структури, ведуться пошуки засобів, що сприяли б формуванню індивідуального стилю діяльності майбутнього спеціаліста. Вчені вважають, що впровадження в практику закладу вищої освіти дидактичної системи індивідуалізації навчання потребує відповідних змін в організації навчального процесу та дотримання таких умов: добір студентів на основі науково обґрунтованої тестової системи; вмотивоване й аргументоване конструювання змісту навчання, що враховуватиме і зберігатиме зміст професійної діяльності; наявність детально розроблених загальних і предметних цілей навчання; альтернативні варіанти фундаментальних курсів і курсів за вибором; достатньо повна науково обґрунтована професійна модель; доступна методика самовивчення і вивчення особистості студента; структурування змісту навчання у вигляді завершених предметних модулів; демократизація дидактичного середовища, розвиток системи суб’єкт-суб’єктної взаємодії; впровадження енергомістких технологій навчання; наявність попередньої фази навчання, соціальних видів занять та пропедевтичних курсів [1].

Особистісно орієнтоване навчання у військовому закладі вищої освіти потребує корекції змісту освіти, форм і засобів її реалізації. Змістовий компонент навчального процесу має охоплювати все необхідне для формування і розвитку особистості курсанта, формування його професійних компетентностей.

У вітчизняній практиці підготовки військових фахівців досі оптимальною формою організації навчального процесу вважають колективні та групові заняття. Така практика суперечить європейським підходам, які передбачають домінанту індивідуальних занять. У нашому ж розумінні для виявлення позиції особистості потрібні аудиторія, слухачі, глядачі. До того ж така підміна порушує традицію української колективної школи. Тому найкращим виходом із цієї ситуації є розумне поєднання масових, групових та індивідуальних форм навчання. Важлива роль в особистісно орієнтованому навчанні відведена діалоговим лекціям, дискусіям, спеціальним практикумам, організаційно-діяльнісним, імітаційним іграм, семінарам-тренінгам, розв’язанню проблемних ситуацій тощо. Схарактеризуємо пріоритетні форми роботи, що передбачені особистісно орієнтованим підходом до навчання іноземної мови курсантів військових ЗВО.

Використання інтерактивних технологій підвищує інтенсивність навчання, розвиває творчі здібності. Організація особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземної мови передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Освітня технологія інтерактивного навчання – це сукупність різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають курсанта до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ним матеріалу, узагальнення одержаних знань. Ця технологія готує нове покоління, яке вміє спілкуватися, слухати та чути інших, міркувати. В її основу покладено ідеї творчої співпраці. При запровадженні цієї технології знання засвоюються краще, адже інтерактивні методики розраховані не на запам’ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, постановку проблеми та пошук шляхів її вирішення.

Останнім часом методика викладання іноземної мови зазнала певних змін щодо організації процесу навчання, його структури та змісту, методів навчання. Нині найпоширенішим та дієвим методом викла-

дання, безперечно, є комунікативно-орієнтований, який максимально наближений до реальних умов мовного середовища. У практиці викладання іноземної мови майбутнім фахівцям військової галузі на сучасному етапі дедалі більше відчувається необхідність пошуку нових засобів навчання. Під впливом низки факторів як лінгвістичних, так і соціокультурних, поняття "навчання мови" для майбутніх військовослужбовців поступово замінюється новим поняттям – "навчання мови та культури", у тому числі культури міжособистісного спілкування суб'єктів, що належать до різних культур, але цікавих один одному з точки зору загальної ерудиції, життєвого досвіду, фонових знань.

Особистісно орієнтований підхід у навчанні іноземної мови актуалізував технологію портфоліо. Портфоліо (від англ. portfolio – портфель, папка) – це папка документів із навчального предмета як компонента навчальної діяльності, який ведеться слухачами при педагогічному супроводі викладача [2]. На думку Л. Ткаченко, портфоліо слугує для інтеграції викладання та оцінки, надання необхідної інформації студентам і слухачам, допомоги слухачам у оцінюванні власної роботи; формування бази для оцінки досягнень. "Портфель" є найбагатшим джерелом інформації про професійне зростання і розвиток. Портфоліо не тільки є сучасною ефективною формою оцінювання, але й допомагає вирішувати такі важливі педагогічні завдання:

– підтримувати і стимулювати навчальну мотивацію тих, хто навчається;
– заохочувати їхню активність і самостійність, розширювати можливості навчання та самонавчання;
– розвивати навички рефлексивної та оціночної (самооцінюючої) діяльності слухачів;
– формувати вміння вчитися – ставити цілі, планувати і організовувати власну навчальну діяльність [4, с. 97].

Особистісно орієнтоване навчання передбачає реалізацію методу проектів, що розглядається нами як педагогічна технологія, спрямована на інтеграцію знань, здобуття нових компетентностей, розробку власного інтелектуального продукту. У військових закладах вищої освіти проектне навчання широко застосовується на заняттях з іноземної мови. Мета таких проектів – поглиблене вивчення теми, яку вибирає сам студент. Процес проектного навчання передбачає розробку проектного завдання, створення проекту, оформлення результатів, їх презентацію та рефлексію. Такий підхід дає викладачу змогу працювати з кожним курсантом індивідуально, оцінити результати його досягнень, а курсанту − ліквідувати прогалини у знаннях, напрацювати індивідуальний стиль роботи, обговорити результати своєї роботи з іншими учасниками навчального процесу.

Висновки. Отже, нині формується нове соціальне замовлення на підготовку військових фахівців. Сучасне суспільство висуває до них низку нових вимог, що пов'язані не лише з високим професійним рівнем, а й з високим рівнем інтелектуального, культурного, особистісного потенціалу. Знання іноземної мови за таких умов набувають важливого значення. Саме тому у процесі навчання іноземної мови курсантів військових ЗВО варто застосовувати особистісно орієнтований підхід, що дає змогу через реалізацію сучасних форм роботи (тренінги, портфоліо, проекти, інтерактивні технології тощо) досягти високих результатів.

Використана література:

1. Володько В. М. Індивідуалізація навчання студентів / В. М. Володько, М. М. Солдатенко // Педагогіка та психологія. – 1994. – № 3. – С. 91−99.
2. Иванов А. В. Портфолио в начальной школе: пособие для учителя общеобразоват. учрежд. / А. В. Иванов. – Москва : Просвещение, 2012. – 198 с.
3. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монографія / В. В. Сериков. – Москва, 1998. – 182 с.
4. Ткаченко Л. П. Реалізація інноваційних педагогічних технологій у процесі вивчення курсу риторики. Педагогіка та психологія : збірник наукових праць / Л. П. Ткаченко. – Харків, 2016. – Випуск 53. – С. 92−102.
5. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи / М. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2006. – 352 с.

References:

1. Volod'ko V. M., Soldatenko M. M. (1994) Indyvidualizatsiya navchannya studentiv [Individualization of student training] // Pedahohika ta psykholohiya. – 1994. – № 3. – S. 91−99.
2. Yvanov A. V. (2012) Portfolyo v nachal'noy shkole: posobye dlya uchytelya obshcheobrazovat. uchrezhd [Portfolio in Primary School: A Handbook for Teachers of the General Education Institution]. – Moskva: Prosveshchenye, 2012. – 198 s.
3. Serykov V. V. (1998) Lychnostno oryentyrovannoe obrazovanye: poysk novoy paradyhmy: monohrafyya [Personally oriented education: the search for a new paradigm: monograph]. – Moskva, 1998. – 182 s.
4. Tkachenko L. P. (2016) Realizatsiya innovatsiynykh pedahohichnykh tekhnolohiy u protsesi vyvchennya kursu rytoryky [Realization of innovative pedagogical technologies in the process of studying the course of rhetoric]. Pedahohika ta psykholohiya: zbirnyk naukovykh prats'. Kharkiv, 2016. – Vyp. 53. – S. 92−102.
5. Fitsula M. M. (2006) Pedahohika vyshchoyi shkoly [Pedagogy of high school]. Kyiv : Akademvydav, 2006. – 352 s.

Нигаметзянова К. Р. Особенности использования личностно ориентированного подхода при изучении иностранного языка курсантами военных заведений высшего образования

В статье идет речь о применении личностно ориентированного подхода к обучению иностранному языку курсантов, который предполагает учет исходного уровня знаний и специфического подбора оптимальных методов, средств, форм и приемов работы. Доказано, что личностно ориентированное обучение в военном заведении высшего образования требует коррекции содержания образования, форм и средств ее реализации. Содержательный компонент учебного процесса должен охватывать все необходимое для формирования и развития личности курсанта, форми-

рования его профессиональных компетенций. В отечественной практике подготовки военных специалистов до сих пор оптимальной формой организации учебного процесса считают коллективные и групповые занятия. Организация личностно ориентированного подхода к обучению иностранному языку предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей ситуации. Такой подход позволяет применять разноуровневые задания и упражнения, способствует формированию сознательного усвоения иностранного языка военным специалистом.

Ключевые слова: *иностранный язык, курсант, специалист, подход, моделирование, репродуктивные упражнения, уровень применения знаний, творческий уровень.*

Nihametzianova K. R. Peculiarities of using learner-centered approach to teaching a foreign language the cadets of military higher educational establishments

The article touches upon the points of using the learner-centered approach to teaching a foreign language the cadets, which presupposes taking into account the entry level of knowledge and the specific choice of the appropriate methods, means and forms of teaching. It is proved that personally oriented instruction in a military institution of higher education requires correction of the content of education, forms and means of its implementation. The content component of the educational process must cover everything the cadet needs to form and develop his personality, to form his professional competences. In the domestic practice of training military specialists, collective and group classes are still considered to be the optimal form of organization of the educational process. Organization of a person-oriented approach to learning a foreign language involves modeling life situations, the use of role games, a general solution to the problem on the basis of an analysis of circumstances and the relevant situation. Such an approach allows to use the split-level tasks and exercises, that encourage forming the conscious acquisition of a foreign language by a military man.

Key words: *foreign language, cadet, specialist, approach, modelling, productive exercises, level of application of knowledge, creative level.*

УДК 378.147: 81'367.633

Nikolaienko O. V., Ushata T. O.

THE IMPORTANCE OF ACADEMIC READING FOR FORMING ESP STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article highlights the importance of teaching academic reading in order to form students' communicative competence. It is emphasized that teaching reading of special literature in a foreign language in universities is given special attention. Students in their future profession inevitably will face a large amount of foreign specialized literature, so mastering reading skills, extract and process professionally relevant information is of a great value for them. The analysis of the text from the standpoint of its communicative content and the definition of the hierarchy of intentional programs of such textual genres as textbooks, scientific papers, lectures and others are the objective of the research. It is noted that the teaching text is shown through the prism of its communication content in this article. The list of the basic speech intensions is chosen on the base of intentional programs of the teaching text material. These intensions are used for making methodical model of the professional communication training of non-linguistic university students.

Key words: *communication content, speech intention, teaching text material, professional communication, reading skills, reading comprehension, communicative competence, speech model.*

Teaching reading of special literature in a foreign language in universities is given special attention. Students in their future profession inevitably will face a large amount of foreign specialized literature, so mastering reading skills, extract and process professionally relevant information is of a great value for them. The experience of working with students in a non-linguistic university shows that specialized text often causes difficulties in understanding it, determining the main content, drawing up a resume. Even knowing the meanings of lexical units and grammatical structures, students are often unable to define a topic, extract basic information from the text. It seems to us that, to a certain extent, the difficulties that arise from the students' lack of knowledge of the structural features of the type of text presented to them.

Statement of the problem. Modern methodologists suggest that an academic text is multileveled formation including the following levels:

– motivational level and communicative intention level;
– subject-denotative level;
– content level or the level of content filling, predicate relationships and their logical organization in the process of comprehension;
– linguistic level;
– speech level;
– background plan for oral text that is voiced.

From the posture of methods the most perspective and topical is to present an academic text through its communicative content, since communicative content reveals the author's intention to interpret the substantive content

and is the sum of his communicative intentions, or speech intentions, which are realized by a certain ordering of the statement and organized in a certain way.

The fact that the text is constructed in order to implement communicative (speech) intentions according to a definite communicative plan is the basis for the analysis of this source through the prism of its communicative content. The unity of communicative intentions is due to the semantic and content integrity of the text. Hence the main task of semantic-content analysis should be the disclosure of communicative settings of the text, which can be considered the basic text-forming factors (S. Nikolaieva, N. Brit) [4]. Such settings are connected with speech intentions of the author to perform communication. This is an internal program of the text that specifies its speech form. However, while studying and describing the various aspects of the text in the research literature, the author's own intentions, which form the basis of textual activity and are the organizing beginning of the text, maintain aloofness.

It is not discussed that the student must address the text of a textbook, scientific article or other source consisting of certain functional and communicative blocks for the solution of a communicative problem and is a model for the formation of an independent communicatively motivated statement. Thus, if a student hits on a solution of a communicative task in the text, the text must include relevant speech actions and speech intentions in an explicit or implicit form respectively. Hence the integrity of the text and its communicative-cognitive character, in our opinion, should be sought not only in its denotation, in its subject, as some researchers believe, but, first of all, in its communicative settings [7]. These settings provide the integrity of the specific communicative trends of the text, which require a unified body of parts of the text, but do not require the interconnection of their content.

For an effective construction of methodical model of teaching foreign languages for specific purposes in non-linguistic universities it is necessary to realize what speech actions and, respectively, speech intentions and intentional programs should be taught in order to make the model realize communicative needs of the students in educational and professional communication. It should be mentioned that in methodical literature, dealt with studying the formation of communicative competence, one researchers suggest to parcel out the text into intentions that reflex lexico-grammatical components of the text (V. Zhukovska), others present the text as functional and communicative blocks (N. Pirotti, R. Velibekova), ctructural and content blocks (Ye. Kotsar), communicative and semantic groups (N. Formanovska), functional and semantic ranks or classes (T. Tsvetkova, O. Amelchonok). However, it is important that, firstly, communicative intention (speech intention) is the basis for unites of the analysis. Secondly, identification or differentiation of basic speech intentions is carried out according to the semantics of the predicative basis, transmitted by the formal values of the components and the rules of their lexical filling [4].

The analysis of the text from the standpoint of its communicative content and the definition of the hierarchy of intentional programs of such textual genres as textbooks, scientific papers, lectures and others are the objective of the research.

Researchers note the fact that the direct means of labeling, which helps to call the speech intentions, is a verb. It is on the functional-semantic signs of the verbs, which determine and characterize the speech actions, and the classification of types of speech actions is drawn up. Another possible form of presentation of the speech intentions is the nomination.

The nomination tool is the most complex for identifying speech intentions, since it most often asks only the form of the future statement. And to determine the speech intentions it is necessary to make semantic conclusions, to carry out a certain logical operation. The implementation of this operation facilitates the formulation of a communicative task that is exploited through a matter or task, or knowledge and understanding of the context, which allows interpreting the statement in this way, and not the other.

Intention plan of the text correlates with different functional-semantic fields. These fields explicate speech intentions at different language levels and in various combinations of linguistic means within these fields. Intentional functional-semantic fields, which are associated with the expression of speech intentions, occupy an important place in the system of functional-semantic fields [4, p. 56]. Thus, it is possible to use linguistic means of different levels to identify the speech intentions of the text and identify them as intentional-identification markers.

The analysis of the speech body of texts, which represent the professional sphere of communication, allows us to create communicatively valuable for the contingent of students the catalogs of speech actions determined by speech intentions. Options for solving this problem are presented in many modern studies and scientific and methodological materials [7, p. 24]. However, on the principle based on pragmatic positions, for creating an effective model of professional communication, it is important and crucial to highlight the core of speech intentions, which is essentially the dominant organization of learning material for a particular stage of learning.

The given task can be solved due to a certain sustainability of intentional programs of texts of a definite functional communicative type, which are texts of textbooks, scientific articles, lectures, etc. According to the opinion of S. I Kokorina, we consider intentional programs of texts of a certain content or genre as a relatively stable set of deploying communicative intentions. In other words, we provide speech intentions as a motivational basis when working with texts that have a fundamentally clear, stereotypical structure that can be reproduced by model. For us, the option of stereotyping is important, which gives the opportunity to submit a final list of speech intentions laid down in educational and scientific texts. Analyzing academic texts it is important either to describe their intentions hierarchy or to determine the basic and general types of speech intentions, skills and habits which realization is a part of students' communicative competence formation in the educational-professional sphere of communication.

The material of the study was the following:

– texts from textbooks on professional-oriented disciplines (tourist resources, recreational geography, management in tourism, marketing in tourism, tourist trips organization and others) that are used as a basic source in education of students of the 1-4th years of studying majoring in Tourism;

– scientific papers recommended to students as supplementary reading;

– lectures on specific disciplines on Tourism.

Analysis of textbooks, lectures, materials used in practical classes by profile departments of the university and scientific papers allowed to compile a list that defines the content of the speech intentions of educational and professional communication and their speech model implementation. The results of this research have proved that during the training-professional communication in the classroom, 65 main types of speech intentions are used. In the textbooks of the basic subjects, texts of lectures, scientific papers 44 basic types of speech intentions were used.

A comparative analysis of the typical linguistic intentions of professional speech has helped us to create a common list of speech intentions for both educational and professional communication of students in practical classes and for the corpus of scientific texts. Having conducted statistical and correlation analysis, the method of induction, determined the most frequent and significant speech intentions of professional broadcasting of students within their educational and professional communication.

However, it must be noted that a formal approach doesn't give an opportunity to define the level of importance, meaningfulness of this or that speech intention for text organization. In this case it is sensible to use other methods of analysis, based on factors of text deployment. These are factors that reflect the most general content structures that are laid to the foundation of the construction of these or other texts and reflect the means of human thinking about reality. With the help of thinking methods based on the synthesis and analysis of the information material, a list of the most frequent and meaningful, in our opinion, speech intentions, used in multi-genre texts on the specialty is created. It should be stated that in the given list the serial number is also an indicator of the importance of the importance of the speech intentions in a number of data: 1) enquiry, 2) a message, 3) description, 4) argumentation, 5) conclusion, 6) a picture, 7) explanation, 8) supplement, 9) clarification, 10) statement, 11) motivation, 12) comparison, 13) introduction of the concept of definition, 14) classification, 15) a list, 16) proof, 17) agreement/disagreement, 18) comments, 19) reference, 20) refutation, 21) instruction.

Conclusions. Thus, the aspectual study of professional speech, functioning within the educational process in non-linguistic universities, as well as the communicative content of educational text material, the sources of this professional speech, helped to identify the most frequent and meaningful speech intentions. These intentions should form a basic component of communicative context and become the basis of communicative minimum in acquiring foreign languages for specific purposes in non-linguistic universities. The catalog of base intentions makes it possible to solve problems of training material minimizing and to ground scientifically the consequence of its processing. Also this catalog is one of the factors to define the filling of communicative content of the model of teaching foreign languages for specific purposes.

References:

1. Власова Г. В. Аналітико-синтетична переробка інформації : навч. посіб. / Г. В. Власова, В. І. Лутовинова, Л. І. Титова. – Київ : ДАККіМ, 2006. – 290 с.
2. Про вищу освіту: Закон України // Відомості Верховної Ради. – 2014. – № 37–38. – Ст. 2004.
3. Towards a theory of context and experience models in discourse processing. The constructions of mental representation during reading / T. A. Van Dijk. – NJ: Erlbaum: H. van Oostendorp & S. R. Goldman Hillsdale, 2009. – 411 p.
4. Левко Л. В. Особливості викладання іноземної мови професійного спрямування / Л. В. Левко // Сучасні дослідження з іноземної філології. – 2011. – Випуск 9. – С. 558−562.
5. Пасинок В. Г. Сучасні фундаментальні теорії та інноваційні практики навчання іноземної мови у ВНЗ: колект. монографія / В. Г. Пасинок, Я. В. Довгополова, І. І. Костікова, А. П. Мартинюк, І. О. Свердлова, Л. Р. Безугла, Є. В. Бондаренко, Л. П. Кургут, О. І. Морозова, Н. А. Оніщенко, Л. С. Піхтовнікова, В. О. Самохіна, Л. В. Солощук, І. Є. Фролова, О. О. Чорновол-Ткаченко, І. С. Шевченко ; ред.: В. Г. Пасинок; Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2014. – 326 с.
6. Поліщук А. В. Методичні прийоми навчання "ознайомчому" читанню наукових текстів / А. В. Поліщук // Vědecký průmysl evropského kontinentu : Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická konference. – Filologické vědy : Praha. Publishing House "Education and Science" s. r. o. – 2013. – Díl 23. – S. 16–22.
7. Forsaith D. Introducing assessment-based learning to commerce topic flinders. University, Research Papers Series. / David Forsaith // ARPA. – 2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.flinders.edu.au/socsci/index.cfm?6C53293F-CB74-C9FB– 9FBE–CB0AD332A237.
8. Hermida J. The importance of teaching academic reading skills in first-year university course / Julia Hermida // The International Journal of Research and Review. – 2009. – Volume 3. – P. 20−30.

References:

1. Vlasova H. V. Analityko-syntetychna pererobka informatsii : navch. posib. / H. V. Vlasova, V. I. Lutovynova, L. I. Tytova. – Kyiv : DAKKiM, 2006. – 290 c.
2. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy // Vidomosti Verkhovnoi Rady. – 2014. – № 37-38. – St. 2004.
3. Towards a theory of context and experience models in discourse processing. The constructions of mental representation during reading / T. A. Van Dijk. – NJ : Erlbaum: H. van Oostendorp & S. R. Goldman Hillsdale, 2009. – 411 p.
4. Levko L. V. Osoblyvosti vykladannia inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia / L. V. Levko // Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii. – 2011. – Vyp. 9. – S. 558−562.

5. Pasynok V. H. Suchasni fundamentalni teorii ta innovatsiini praktyky navchannia inozemnoi movy u VNZ: kolekt. monohrafiia / V. H. Pasynok, Ya. V. Dovhopolova, I. I. Kostikova, A. P. Martyniuk, I. O. Sverdlova, L. R. Bezuhla, Ye. V. Bondarenko, L. P. Kurhut, O. I. Morozova, N. A. Onishchenko, L. S. Pikhtovnikova, V. O. Samokhina, L. V. Soloshchuk, I. Ye. Frolova, O. O. Chornovol-Tkachenko, I. S. Shevchenko; red.: V. H. Pasynok; Kharkiv. nats. un-t im. V. N. Karazina. – Kharkiv, 2014. – 326 s.
6. Polishchuk A. V. Metodychni pryiomy navchannia "oznaiomchomu" chytanniu naukovykh tekstiv / A. V. Polishchuk // Vědecký průmysl evropského kontinentu : Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická konference. – Filologické vědy: Praha. Publishing House "Education and Science" s. r. o. – 2013. – Díl 23. – S. 16–22.
7. Forsaith D. Introducing assessment-based learning to commerce topic flinders. University, Research Papers Series. / David Forsaith // ARPA. – 2011. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.flinders.edu.au/socsci/index.cfm?6C53293F-CB74-C9FB– 9FBE–CB0AD332A237.
8. Hermida J. The importance of teaching academic reading skills in first-year university course / J. Hermida // The International Journal of Research and Review. – 2009. – Volume 3. – P. 20−30.

Ніколаєнко О. В., Ушата Т. О. Значущість навчального тексту як інструменту формування комунікативної компетенції у студентів при вивченні іноземної мови професійного спрямування

Стаття безпосередньо розглядає навчальний текст як інструмент для формування іншомовної комунікативної компетенції крізь призму його комунікативного змісту. На основі навчального текстового матеріалу визначено список базисних мовленнєвих інтенцій, які запропоновано використовувати під час створення методичної моделі навчання професійного спілкування студентів у нелінгвістичних закладах вищої освіти. Зроблено наголос на необхідності навчання викладання академічних читань для формування комунікативної компетентності студентів. Студенти у своїй майбутній професії неминуче стикаються з великою кількістю іноземної спеціалізованої літератури, тому оволодіння ними навичками читання, розпізнаванням та обробки професійно важливої інформації має велике значення. В статті аналізується текст із точки зору його комунікативного змісту та визначається ієрархія таких текстових жанрів, як підручники, наукові статті, лекції тощо з метою створення методичної моделі професійної комунікаційної підготовки студентів нелінгвістичних закладів вищої освіти.

Ключові слова: *комунікативний зміст, мовленнєва інтенція, навчальний текстовий матеріал, навчально-професійне спілкування, навички читання, розуміння прочитаного, комунікативна компетенція, модель мовлення.*

Николаенко О. В., Ушатая Т. А. Значимость учебного текста как инструмента формирования коммуникативной компетенции у студентов при изучении иностранного языка профессионального направления

Статья непосредственно рассматривает учебный текст как инструмент для формирования иноязычной коммуникативной компетенции через призму его коммуникативного содержания. На основе учебного текстового материала определен список базисных речевых интенций, которые предложено использовать при создании методической модели обучения профессиональному общению студентов неязыковых вузов. Особое внимание уделено необходимости обучения чтению академических текстов профессионального направления для формирования коммуникативной компетентности студентов. Студенты в своей будущей профессии неизбежно сталкиваются с большим количеством иностранной специализированной литературы, поэтому овладение навыками чтения, распознавания и обработки профессионально важной информации имеет большое значение. В статье анализируется текст с точки зрения его коммуникативного содержания и определяется иерархия таких текстовых жанров, как учебники, научные статьи, лекции, с целью создания методической модели профессиональной подготовки студентов нелингвистических высших учебных заведений.

Ключевые слова: *коммуникативное содержание, речевая интенция, учебный текстовый материал, учебно-профессиональное общение, навыки чтения, понимание прочитанного, коммуникативная компетенция, речевая модель.*

УДК 378.091.26:82.4:37.013.42

Опалюк Т. Л.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЕСЕ

У статті йдеться про проблеми з'ясування сутності діагностичних параметрів і процедур стосовно есе як методу творчої роботи студентів, контролю й оцінювання ефективності застосування цього нетрадиційного творчого методу організації навчальної діяльності студентів, акцентуючи на тому, що діагностично-критеріальна база визначається, з огляду на інтеграцію якісних показників рівня сформованості соціально-рефлексійної компетентності, здатності до креативності, написання творчих робіт, включаючи специфіку есеїстики.

Діагностичний інструментарій формувався в рамках рефлексійно-результативного конструкту формування соціальної рефлексії на основі таких його базових критеріїв, як потребнісно-мотиваційний, соціально-когнітивний, перцептивно-соціальний, діяльнісно-результативний. Також на основі визначених рівнів сформованості соціально-рефлексійної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти (репродуктивно-імітаційний, самостійно-відтворювальний, соціально-творчий) описані відповідні рівні якості написання есе на соціально-педагогічну тематику.

Ключові слова: *есе, соціально-педагогічне есе, критерій, показник, діагностика, діагностичний інструментарій.*

Проблема контролю й оцінювання якості написання соціально-педагогічного есе, як і з'ясування комплексу критеріїв і показників, здатних забезпечити об'єктивність процесу, досить складна та багатоаспектна. Складність, насамперед, полягає в тому, що теоретичні засади та діагностично-критеріальний інструментарій оцінювання есе має формуватися на перетині базових показників якості формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, стандартизованих показників якості написання творчих робіт, а також специфіки такого методу аналітико-рефлексійної діяльності студента, як написання есе на соціально-педагогічну тематику.

Як зазначає О. Киверялг, переклад педагогічних понять і явищ в емпіричні показники є однією з найбільш складних і відповідальних процедур у дослідженні, оскільки від нього залежить достовірність отриманого наукового знання [2, с. 16−17].

Водночас критерії та показники оцінювання соціально-педагогічного есе виконують не лише традиційно діагностичну, контрольну, оцінювальну функцію, а й орієнтувальну, цілеспрямовуючу, оскільки апріорі задають характеристики – параметри якості, за якими визначається рівень написання есе, з огляду на які студент може організувати адекватну підготовчу, організаційну роботу і які будуть супроводжувати процес написання цієї творчої роботи, вносячи відповідні корективи.

Метою статті є з'ясування сутності діагностики стосовно есе як методу творчої роботи студентів, визначення критеріїв і показників якості в межах рефлексійно-результативного конструкту формування соціальної рефлексії на основі таких його базових критеріїв, як потребнісно-мотиваційний, соціально-когнітивний, перцептивно-соціальний, діяльнісно-результативний.

Критеріальна база діагностики формувалася відповідно до представленої у педагогічній літературі термінології, пов'язаної з діагностичними, вимірювальними, оцінювальними процесами та конкретними діями, використовуючи трактування поняття "критерій" у сучасній педагогічній літературі (В. Луговий, А. Киверялг, О. Малихін, Н. Ничкало, М. Струнін та ін.) як ознаки, на підставі якої проводиться оцінка, а також як позиції, відповідно до якої в основі вибору й розробки критеріїв лежить процедура переведення педагогічних понять в емпіричні.

Різні аспекти проблеми діагностики рівня соціалізації особистості, її соціальної, соціально-педагогічної, соціально-рефлексійної компетентностей є предметом вивчення соціологів, психологів, філософів, педагогів (О. Дємєнтьєва, С. Вершловський, О. Малихін, С. Мартиненко, Л. Мітіна, Н. Ничкало, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та ін.)

Так, досліджуючи проблему формування соціальної компетентності студентів, О. Дємєнтьєва пропонує логіку поетапної діагностики зазначеної компетентності і водночас використовувати критерії й показники, які характеризують вияви таких *особистісних якостей: ініціативність* (прагнення до ініціації), що пов'язана з пошуком нових шляхів для більш успішного вирішення професійних завдань, виходу за межі заданих умов, здатністю активізувати можливості освітнього середовища; *поведінкова мобільність* – уміння переносити способи вирішення професійних завдань з однієї ситуації на іншу; включатися в командну роботу, змінюючи рольову участь її учасників; *відповідальність* – вияв прагнення довести розпочату справу до кінцевого результату; вибір адекватного матеріалу для проведення соціальних акцій, а також для організації соціального партнерства і професійних співтовариств; *толерантність* – вияв терпимості майбутнього педагога до позицій інших, яке знаходить відображення у взаємодії з іншими студентами в соціально-освітніх проектах, соціальних практиках, перетворенні освітнього середовища [1, с. 13].

Акцентування на діагностиці особистісних якостей майбутнього вчителя вказує на особистісну орієнтованість соціальної компетентності, у формуванні якої рефлексія виконує функції співвіднесення й осмислення зовні заданих соціальних чинників із внутрішніми потенціями й особистісною готовністю на них реагувати.

Закономірно, що есе є методом, котрий зумовлює необхідність роздумів над соціальними проблемами, у тому числі проектуючи себе на майбутню педагогічну професію. Контент-аналіз есе дає змогу отримати

інформацію, яка в поєднанні з іншими методами діагностики сприятиме самовизначенню студента, а також зовнішньому оцінюванню якості написання есе викладачем за параметрами: усвідомленості сутності соціальних проблем, рівня їх прийняття та налаштованості на позитивне вирішення, умовами якої є поведінкова мобільність, толерантність.

Дещо інший принцип (покомпонентний) покладається в основу системи діагностики соціальної компетентності, запропонованої Р. Скірко. Критеріями сформованості *когнітивного компонента* є соціальний інтелект, соціальні знання, показниками – правильність розуміння соціальної поведінки, контексту й смислу спілкування, наявність, глибина та широта соціальних знань. *Поведінковий компонент* визначається критеріями соціального функціонування й соціального досвіду за такими показниками: комунікативні, перцептивні, експресивні, прогностичні, соціально-аналітичні, соціально-регулятивні; показники інтегрованості й повноти досвіду. Критеріями сформованості *ціннісно-мотиваційного* компонента є соціальні цінності й потреби, мотиваційні орієнтації в міжособистісних відносинах, їх показниками – усвідомленість, узгодженість, стійкість цінностей, потреб та орієнтацій [4, с. 16].

Цей принцип формування критеріальної бази діагностики соціальної компетентності студента нам видається більш ефективним у контексті нашого дослідження з огляду на актуалізацію діяльнісного підходу до формування соціальної компетентності, використання якого може вказати на успішність і проблемність процесу за його базовими компонентами.

Оцінювання есе за критеріями написання творчих робіт студентів є особливо важливим і правомірно претендує на окремий діагностичний блок, оскільки може бути застосований для аналізу та визначення рівня ефективності аналогічних видів творчих робіт як у розвитку соціальної рефлексії студента, так й інших складників його професійної компетентності. С. Сисоєва зазначає: “У моделі творчої особистості виділяються внутрішні передумови творчості (“креативне ядро” – природжене) та надбане (додаткові мотиви, характерологічні особливості, творчі вміння й індивідуальні особливості психічних процесів), що формується й розвивається у процесі освіти та життєдіяльності особистості”. Оскільки природжене і надбане у особистості дитини в педагогічному процесі відокремити майже неможливо, то для дослідження процесу формування творчої особистості учня доцільно ввести поняття творчих можливостей особистості. Виходячи із концепцій визначення здібностей Б. Ананьєва та В. Шадрикова і професійних здібностей Б. Федоришина, творчі можливості розглядаються як такі, що *відображають індивідуальні особливості розвитку й вияву творчих якостей особистості та зумовлюють її здатність до творчості.* Водночас творчі можливості – це порівняно самостійна, динамічна система творчих якостей особистості, пов’язана з її інтелектом, умовами розвитку, яка формується, розвивається, виявляється у творчій діяльності й забезпечує розвивальну взаємодію особистості з оточуючою дійсністю [3, с. 167].

Представлена позиція щодо особливостей виявлення творчого потенціалу, творчих здібностей студента (як варіант – написання есе на соціально-педагогічну тематику) засвідчує складність і багатогранність процесу формування та діагностики здатності студента до творчої діяльності, у тому числі й царині “розвивальної взаємодії особистості з оточуючою дійсністю”. Особливу цінність являє тлумачення творчості, виділяючи “креативне ядро” – природжене та надбане (додаткові мотиви, характерологічні особливості, творчі вміння й індивідуальні особливості психічних процесів). У цьому контексті формат написання соціально-педагогічних роздумів на гостроактуальні та вічні філософські проблеми задає стандарт актуалізації природженого, що реалізується через емоційно-спонтанне, та набутого як способу осмислення, алгоритмів рефлексії, спеціальних творчих умінь.

Як уже зазначалося, теоретичні підходи до оцінювання якості соціально-педагогічного есе формувалися, з одного боку, відповідно до концептуальних засад розвитку соціальної рефлексії майбутнього педагога у процесі його професійної підготовки, з іншого – за визначеними критеріями написання творчих робіт студента на соціально-педагогічну тематику та специфіки написання есе як конкретного дидактичного методу, у комплексі найбільш суттєвих його характеристик.

Розроблена нами інтегрально-функціональна модель формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, яка позиціонує варіант інтегральної єдності функціональних компонент процесу, стала основою формування діагностичного інструментарію оцінювання рівня написання соціально-педагогічного есе та слугує орієнтиром щодо підготовки, організації та забезпечення ефективності цього складного творчого виду навчальної діяльності студентів. Рефлексійно-результативний конструкт указує на базові параметри якості формування соціально-рефлексійної компетентності студентів та включає критерії (потребнісно-мотиваційний, соціально-когнітивний, перцептивно-соціальний, діяльнісно-результативний), а також показники рівня їх сформованості.

Визначено комплекс критеріїв для вияву оцінювання соціально-педагогічного есе та показники їх валідизації:

Потребнісно-мотиваційний критерій визначається як потреба в самопізнанні, усвідомлення потреби в соціальній рефлексії як чинника професійного саморозвитку, формування власного соціального, життєвого простору та об’єктивується в конкретних показниках у процесі оцінювання рівня написання есе на соціально-педагогічну тематику:

– наскільки визначеною є мотиваційна сфера студента щодо майбутньої професії, її соціально значущого потенціалу, чи мають місце роздуми *щодо правильності* професійного самовизначення, здатності до самореалізації у професії;

– чи розуміє студент соціальну зумовленість педагогічної професії, чи є ці проблеми предметом його інтересу;

– чи є мотиваційна сфера майбутньої соціально-педагогічної діяльності предметом роздумів і самовизначення, яка група мотивів є домінуючою (матеріальна чи духовно-моральна);

– наскільки в есе виражена мотивація щодо соціальної самореалізації в майбутній педагогічній професії, бачення себе у перспективі як успішного, *конкурентоздатного* фахівця з власною методикою та стилем діяльності;

– наскільки у творчій роботі представлене усвідомлення соціальної значущості професійної діяльності, потреби не лише долучитися до складних соціально орієнтованих процесів, а й впливати на хід їх протікання, закладаючи відповідні цінності, сприяючи соціалізації, розвитку соціальних компетентностей молодого покоління;

Соціально-когнітивний критерій передбачає: інтерпретаційність мислення, проблемно-перетворювальний характер мислення, спрямованість пізнання на особистий внутрішній світ, здатність до соціальної обґрунтованості суджень і висновків, здатність до самопізнання, самоусвідомлення в соціальному контексті. За цим критерієм у межах написання есе можна судити про здатність студента до ефективної аналітико-рефлексійної діяльності з актуальних особистісно значущих соціально-педагогічних проблем, визначаючи:

– комплексність і глибину осмислення соціально-педагогічних проблем, здатність передати особистісні смисли, відчуття та переживання в їх контексті;

– здатність до інтерпретації ідей, позицій, фактів, реалій, ситуацій, удаючись до теоретичного інструментарію, використовуючи апробовані та моделюючи власні алгоритми мислення;

– спрямованість роздумів на самопізнання, самоусвідомлення, здатність до особистісно значущих висновків як регуляторів соціальної поведінки, процесу професійного становлення;

– здатність до осмислення педагогічних проблем у соціальному контексті;

– логіка осмислення проблеми, аргументованість зроблених висновків;

– здатність до дискурсивного аналізу проблеми, уміння вербалізувати мислення, відчуття, ставлення, як і процес їх формування, супутні видозміни та їх соціальну зумовленість;

– здатність до осмислення проблем з орієнтацією на власний соціально-освітній простір, адаптацію до умов майбутньої професійної діяльності;

– проблемно-перетворювальний характер мислення, який проектує логіку роздумів, що призводять до генерації ідей, бачення системного, конструктивного вирішення конкретної соціально-педагогічної проблеми.

Перцептивно-соціальний критерій (адекватність самосприйняття, адекватність ставлення до інших, здатність до самовизначення в соціальному, життєвому просторі, здатність формувати взаємовідносини з іншими людьми (у тому числі дітьми) на основі результатів соціальної рефлексії) диференціюється за такими показниками якості:

– наскільки проблеми роздумів під час написання есе торкаються проблем самосприйняття, самовизначення в соціумі, проектуючи себе на майбутню педагогічну професію;

– наявність логіки та результативність роздумів щодо взаємовідносин із соціальним оточенням, значущими особистостями та малознайомими людьми, аргументованість висновків стосовно саморозвитку в зазначеному аспекті;

– чи становить інтерес власний досвід взаємодії з дітьми (учнями, сусідами, пов'язаними родинними стосунками), наскільки конструктивним є аналіз, чи присутня орієнтація на перспективи розвитку;

– чи процеси соціальної рефлексії актуалізуються в роздумах над актуальними життєвими ситуаціями, проблемами, який рівень їх сформованості.

Діяльнісно-результативний критерій (активованість рефлексійних операцій, предметно-практичні рефлексійні дії, володіння методами розвитку соціальної рефлексії, здатність до саморозвитку соціально-рефлексійної компетентності, здатність до ефективної діяльності на основі результатів вияву соціальної рефлексії) конкретизується в таких показниках:

– рівень ефективності рефлексійних процесів при осмисленні проблем з соціально-педагогічної тематики як у контексті власного соціального простору, так і з проекцію на майбутній професійний;

– наскільки в основі рефлексійних операцій лежать логічні, аргументовані роздуми, чи є вони основою самоаналізу, що призводить до аргументованих висновків, умотивованості визначення перспектив діяльності з саморозвитку соціально-рефлексійної компетентності;

– наскільки у процесі рефлексії актуалізована емоційно-ціннісна сфера студента, як це позначається на особливостях рефлексійних дій, балансуючи між об'єктивно заданими чинниками, типовими моделями, та особистісно орієнтованими, тобто наповненими особистісними смислами, цінностями, емоціями;

– конструктивність авторської позиції студента під час написання есе, наявність гіпотетично закладеної проекції на позитивне вирішення проблеми, власний особистісний, соціальний, професійний саморозвиток;

– здатність до складних багатофакторних роздумів над соціально-педагогічними проблемами, щоразу формуючи їх конструкти, максимально орієнтуючись на особливості конкретної ситуації в комплексі наявного базового протиріччя та супутніх його виявів, а також особливостей власного досвіду його об'єктивації;

– загальна логіка та культура рефлексійних дій, що означає толерантність ставлення до соціальних проблем, гармонізуючи об'єктивні чинники, відповідно, параметри аналізу та власні емоційні відчуття, що супроводжують процес на основі свого досвіду переживання аналогічних ситуацій;

– адекватність письмового оформлення рефлексійних процесів і їх результатів, поєднуючи загальні параметри писемного мовлення (грамотність, логіку суджень), а також його авторський стиль, що відображає особистісно означене трактування проблеми, емоційно-ціннісне ставлення до неї, актуалізуючи відповідний життєвий контекст.

Відповідно до розробленої інтегрально-функціональної моделі розвитку соціальної рефлексії майбутніх педагогів, було визначено рівні сформованості соціально-рефлексійної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти: репродуктивно-імітаційний, самостійно-відтворювальний, соціально-творчий.

Адаптуючи означений підхід до диференціації оцінювання рівня написання соціально-педагогічного есе, можна виділити такі його якісні характеристики: репродуктивно-імітаційний, самостійно-відтворювальний, соціально-творчий рівні.

Репродуктивно-імітаційний рівень есе передбачає домінування описовості явищ, процесів, подій, ситуацій, пов'язаних із соціально-педагогічною тематикою. Таке есе не реалізує функцію самовизначення в конкретній проблемі, воно більше трактується студентом як формальне навчальне завдання й адресовано тому, хто буде його перевіряти й оцінювати, прогнозуючи ймовірний варіант його сприйняття. Тому домінанта не за позиціонуванням власних роздумів, оцінних суджень, а орієнтація на загальноприйняті типові моделі, в яких багато імітаційних процесів (видавання типових мисленнєвих парадигм та загальноприйнятих істин за власні судження, результати умовиводів, смислових позицій, особистісних цінностей). За таких умов есе є методом репродуктивного навчання, який не має потенціалу (а якщо має, то мінімальний) розвитку соціальної рефлексії студента, формування його соціально-рефлексійної компетентності, оскільки він майже не виходить за межі формалізованого навчального процесу й позбавлений тенденції до інтеріоризації власного соціального простору та цінностей майбутньої професійної діяльності.

Самостійно-відтворювальний рівень характеризується дещо вищою питомою вагою самостійних дій, у контексті яких актуалізуються процеси порівняння, аналогії, асоціації, елементарних дій із власного конструювання як варіантів трактування соціально-педагогічних проблем, так і пошуку конкретних моделей їх вирішення. Відтворювальність виявляється в тяжінні до стереотипів, опрацьованих на заняттях алгоритмів діяльності, пильнуючи унеможливлення "виходу за рамки" загальноприйнятого. Водночас на цьому рівні саме самостійність (як і прагнення до неї) сприяє тому, що ситуативно студент може демонструвати творчість, оригінальність мислення, потребу пошуку власної відповіді на питання, а також мають місце спроби до самоаналізу, самоусвідомлення, самовизначення, що знаходить відповідну письмову презентацію.

Найвищий рівень якості написання есе – *соціально-творчий*, головні характеристики якого пов'язані з умотивованістю студента до системних і глибоких рефлексійних дій, за яких есе сприймається як адекватна форма систематизації роздумів над проблемою, що реалізує потребу самодослідження, самоідентифікації, самоактуалізації, самовизначення, у перспективі – цілеспрямованого продуктивного саморозвитку. Чітко виявлена спрямованість цього методу письмової роботи на власні критерії оцінки якості, які супроводжуються відчуттям успіху, і не тільки навчального, а й особистісного, досягнень, які мають особистісне смислове наповнення. Головною характеристикою есе цього рівня є "вихід" за межі навчального простору та продовження роботи над проблемою, удаючись до додаткових інформаційних джерел, ініціюючи різні формальні та неформальні форми комунікації з іншими людьми (у тому числі студентами, викладачами), у спонтанно-стихійному режимі у вигляді роздумів над проблемою, генерування ідей, пошуку власних алгоритмів її вирішення.

Контроль та оцінювання рівня здатності студентів до творчої навчальної роботи, есе як одного з її різновидів може здійснюватися за допомогою як традиційних способів перевірки викладачем якості виконання навчального завдання за визначеним блоком критеріїв, так й інших методів (самоконтролю, взаємоконтролю, а також за допомогою спеціальних методик діагностики рівня креативності, соціальної компетентності, наявності якостей, необхідних для цього виду діяльності (тестування, анкетування та ін.)).

Ми акцентували на пріоритетності методу контент-аналізу, який дає змогу комплексно проаналізувати написане студентом есе, виконавши функцію не лише об'єктивного оцінювання роботи, а й осмислення характеристик (особистісних, соціально-педагогічних, лінгвістичних), що уможливлює з'ясування інтегрального рівня компетентності та покомпонентно, вказуючи на сильні сторони, проблеми, щоб у перспективі можна було програмувати подальший професійний розвиток, максимально індивідуалізуючи його, центруючись на конкретних, об'єктивно визначених пріоритетах.

Висновки. Таким чином, проблема контролю й оцінювання якості написання соціально-педагогічного есе складна та багатоаспектна. Головна мета – забезпечення тенденції переходу від контролю до самоконтролю, від оцінки до самооцінки, спонукаючи студентів до інтенсифікації процесів самовизначення, самоідентифікації, саморозвитку, у тому числі й соціально-рефлексійної компетентності в контексті майбутньої педагогічної професії.

Сформовано діагностичний інструментарій на основі таких базових критеріїв, як потребнісно-мотиваційний, соціально-когнітивний, перцептивно-соціальний, діяльнісно-результативний, що дає змогу комп-

лексно аналізувати есе, визначаючи характеристики, які у перспективі зможуть більш цілеспрямовано впливати на розвиток соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя, актуалізуючи механізми самоаналізу, самоосмислення, самоідентифікації та ін.

Використана література:

1. Дементьева Е. Б. Формирование социальной компетентности студентов педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Б. Дементьева; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена]. – Санкт-Петербург, 2012. – 214 с.
2. Кыверялг А. А. Методы исследований в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллинн : Валгус, 1980. – 334 с.
3. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – Київ : Міленіум, 2006. – 344 с.
4. Скірко Р. Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. Л. Скірко ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.

References:

1. Dement'eva E. B. Formirovanie social'noj kompetentnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha : dis. ... kandidata pedagogicheskih nauk : 13.00.08 / E. B. Dement'eva; [Mesto zashhity: Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gercena]. − Sankt-Peterburg, 2012. – 214 s.
2. Kyverjalg A. A. Metody issledovanij v professional'noj pedagogike / A. A. Kyverjalg. – Tallinn : Valgus, 1980. – 334 s.
3. Sysojeva S. O. Osnovy pedaghoghichnoji tvorchosti: Pidruchnyk. – Kyiv : Mileni, um, 2006. – 344 s.
4. Skirko R. L. Formuvannja socialjnoji kompetentnosti majbutnikh praktychnykh psykhologhiv u procesi profesijnoji pidghotovky : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / R. L. Skirko ; Klasych. pryvat. un-t. – Zaporizhzhja, 2010. – 20 s.

Опалюк Т. Л. Критерии оценки социально-педагогического эссе

В статье говорится о проблемах выяснения сущности диагностических параметров и процедур относительно эссе как метода творческой работы студентов, контроля и оценки эффективности применения этого нетрадиционного творческого метода организации учебной деятельности студентов, внимание акцентируется на том, что лечебно-исходная база определяется, с учетом интегрирования качественных показателей уровня сформированности социально-рефлексивных компетентности, способности к креативности, написание творческих работ, включая специфику эссеистики.

Диагностический инструментарий формировался в рамках рефлексионно-результативного конструкта формирования социальной рефлексии на основе таких его базовых критериев, как потребностно-мотивационный, социально-когнитивный, перцептивно-социальный, деятельно-результативный. Также на основе определенных уровней сформированности социально-рефлексивных компетентности студентов педагогических высших учебных заведений (репродуктивно-имитационный, самостоятельно-воспроизводственный социально-творческий) описаны соответствующие уровни качества написания эссе на социально-педагогическую тематику.

Ключевые слова: *эссе, социально-педагогическое эссе, критерий, показатель, диагностика, диагностический инструментарий.*

Opaliuk T. L. Socio-pedagogical essay evaluation criteria

The article deals with the problems of finding out the essence of the diagnostic parameters and procedures concerning the essay as a method of student's creative work. It reveals the controlling and evaluative function of the effective usage of this non-traditional creative method of organizing student's educational activities. This work emphasizes that the diagnostic and criterial basis is determined by defining the qualitative indicators of the level of formation of social reflexive competence, the ability to creativity, writing creative works, including the specifics of the essayism.

The diagnostic toolkit was formed within the framework of the reflexive and productive structure of the formation of social reflection on the basis of its main criteria as a needs-motivational, social-cognitive, perceptive-social, activity-productive. The corresponding quality levels of writing essays on social and pedagogical subjects are also described on the basis of certain levels of formation of social and reflexive competence of students of higher educational institutions (reproductive-imitation, self-reproduction, social-creative).

Key words: *essay, socio-pedagogical essay, criterion, indicator, diagnostics, diagnostic toolkit.*

УДК 378.4:303.687

Осетрова О. О., Борисова Ю. В., Пірог Л. А.

ВИКЛАДАЧ ОЧИМА СТУДЕНТІВ: РЕКОНСТРУКЦІЯ ОБРАЗУ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ НЕЗАКІНЧЕНИХ РЕЧЕНЬ

У сучасних умовах особливого значення набуває здатність студента самостійно продукувати нове знання, а завдання викладача полягає в побудові партнерських відносин зі студентом. Їх діалог передбачає чітку артикуляцію й узгодження взаємних очікувань. У цьому контексті важливим здається аналіз уявлень студентів щодо особистості викладача.

У результаті дослідження авторами з'ясовано: очікування студентів щодо викладачів, припущення з приводу педагогічної взаємодії часто не виправдовуються. Це репрезентується в переважно негативній конотації висловлювань студентів старших курсів.

Посилення рефлексивної складової на всіх рівнях організації освітнього процесу сприятиме підвищенню його ефективності та забезпечить більшу дієздатність системи вищої освіти загалом.

Ключові слова: *конструктивістська парадигма, енактивістський підхід, викладач, студент, освітній процес, метод незакінчених речень.*

Сучасний український соціум характеризується високим рівнем участі населення в системі вищої освіти. Більшість випускників шкіл демонструє бажання продовжувати навчання, вступаючи до закладів вищої освіти (ЗВО). Далеко не зажди цей вибір є проявом усвідомлюваної, зрілої життєвої позиції. Навіть коли рішення стати студентом є самостійним і не нав'язується суспільною думкою, найближчим оточенням, міркуваннями про безальтернативність життєвої траєкторії, нове середовище з його системою цінностей, норм, повсякденних практик стає викликом для молодої особисті. Відбувається процес організації та узгодження власного життєвого досвіду відповідно до нового контексту. Важливу роль у цьому процесі належіть викладачу вишу, від якого нині очікують не тільки знань і навичок, необхідних майбутньому фахівцю для професійної діяльності, але й здатності чути та розуміти, підтримувати в пошуках власного "я". Зусилля викладача "мають бути просякнуті глибокою вірою в людину та її творчу силу; щоб цього досягти, необхідно побудувати партнерські відносини зі студентами" [7]. Відходить у минуле орієнтація навчання на зміну особистості об'єкта впливу як основний педагогічний ефект та на імперативність засвоєння в неспотвореному вигляді пропонованого об'єкту знання. Водночас старі, "перевірені досвідом", засновані на ієрархічному принципі, монологічні, односпрямовані моделі соціально-педагогічної взаємодії все ще залишаються доволі поширеними в системі вищої освіти.

Мета статті – реконструкція образу викладача через вербальні характеристики, надані студентами за допомогою методу незакінчених речень, виявлення тенденції його трансформації.

Прибічники конструктивістської методології апелюють до можливостей енактивістського підходу (від англ. *enactivity* – "вдіяння") в поясненні зв'язку суб'єкта і об'єкта навчального процесу: останній тлумачиться "як взаємна детермінація, коли важко провести демаркаційну лінію, що визначається одним, а що – іншим" [1, с. 64]. Згідно з теорією особистісних конструктів, індивідуальні уявлення студентів щодо різних аспектів навчання виступають гіпотезами, які перевіряються досвідним шляхом, знаходячи підтвердження або ж спростовуючись [5]. Процес взаємодії з оточенням надає матеріал для конструювання і постійного перегляду образів значущих інших. Механізми означених когнітивних процесів далеко не завжди доступні для безпосереднього сприйняття, але можуть бути відтворені опосередковуючим шляхом. Одним із засобів такої реконструкції є проективні методи, адже вони "дають змогу виявити приховані зазвичай за нормативними реакціями механізми формування <…> індивідуальних і колективних уявлень, потрапити за межі контрольованої соціальними табу рефлексії" [6, с. 192−193]. Особливе місце у вивченні феноменів індивідуальної і колективної свідомості в соціально-педагогічних дослідженнях належіть методу незакінчених речень, до якого можуть додаватися контент-аналіз змісту висловлювань або семантичний (компонентний) й контекстуальний аналіз [9, с. 37]. Не маючи за мету об'єктивізацію тенденцій, які характеризують висловлювання досліджуваних, ми надали перевагу семантичному й контекстуальному видам аналізу. Вони дають змогу експлікувати суб'єктивні смисли, закладені авторами – цілеспрямовано або несвідомо – в повідомлення без суттєвого їх спотворення.

Нині вітчизняними та зарубіжними вченими накопичено чималий досвід аналізу проблем сучасної вищої освіти. Значна кількість робіт педагогічного спрямування (С. Єфремова, О. Іванова, О. Лебедєв, Н. Рябов) присвячена особливостям педагогічної взаємодії в вишах як типу соціальної взаємодії; у центрі їх уваги – особистісно орієнтоване навчання як передумова формування таких рис особистості студента, які необхідні для самостійного здобування знань і навичок [2]. Вчені наголошують на студентоцентрованості освітнього процесу як чиннику формування людини нового типу – дієвої, активної, інноваційної, всеохоплюючої, здатної до саморозвитку і самовдосконалення [3].

У рамках конструктивістської парадигми визначається орієнтація на "пробуджуюче навчання". Як зазначає Д. В. Александров, нині "вища освіта вже не є естафетною палицею від одного суб'єкта до іншого, а

пов'язана зі створенням умов, за яких стають можливими процеси породження знань самими студентами в процесі активної освітньо-виховної діяльності" [1, с. 67]. Енактивістський підхід, на думку Де Джеглера і Ді Паоло, дає змогу розглядати навчання через єднання зовнішнього контролю і саморегуляції, через партиціпаційне співробітництво нових сенсів в інтерсуб'єктивності" [11, с. 98].

Особливий методологічний інтерес у контексті розроблюваної нами проблематики викликають розвідки А. А. Яковлєва та С. В. Єлізарової (Телешевої), В. Г. Казачкової [10; 4]; вони дають змогу прояснити бачення студентами постаті викладача – уявлюваної й реальної – та відносин "викладач – студент" у ракурсі лінгвістичного аналізу.

На наш погляд, більш повному осмисленню різних аспектів навчального процесу в ЗВО через аналіз системи особистих ставлень його ключових суб'єктів сприятиме саме міждисциплінарний науковий дискурс. Він успішно долає обмеження вузькоспеціального підходу, наповнюючи інтерпретацію одержуваних даних соціальним смислом, підносить її на рівень оцінок і рекомендацій.

Мета статті – реконструкція образу викладача через вербальні характеристики, надані студентами за допомогою методу незакінчених речень, та виявлення тенденції його трансформації з часом – від початкових до старших курсів. Під час дослідження також встановлювалася відповідність/невідповідність рис модальної особистості викладача, визначених через оцінки обстежуваних, нормативному його образу.

Для досягнення мети дослідження нами використовувався модифікований із врахуванням поставлених завдань варіант методики незакінчених речень. Респондентами виступили студенти II та IV курсів ДНУ імені Олеся Гончара (n=27 осіб). Це дало змогу звернутися до навчального досвіду як студентів-початківців (на тій стадії, коли він є достатнім для аналізу й порівняння), так і старшокурсників.

Бланк опитування включав кілька шкал – ставлення до викладачів, ставлення до студентів, ставлення до взаємодії "викладач-студент", ставлення до себе, ставлення до своєї студентської групи, ставлення до своєї спеціальності. Рамки цього дослідження обмежили аналіз виключно висловлюваннями щодо образу викладача (реального й нормативного), а саме:

"Думаю, що викладач...";

"Я поважаю викладачів, які…";

"Якби викладачем був я…";

"У вищому навчальному закладі викладачі дуже часто …".

Отримані таким шляхом речення (загалом 108) підлягали якісному, неформалізованому аналізу з наголосом на сутнісних, логічно-змістових аспектах повідомлень. Одночасно під час інтерпретації їх змісту використовувалися і більш конкретні критерії:

– глибина сприйняття й понятійного відображення, яка виражається через довжину ряду ознак (розгорнуті, аналітичні характеристики або ж лаконічні: "хорошій", "людина", "професіонал" та ін.);

– спрямованість (знак) ставлення до об'єкта (позитивна, негативна, нейтральна, змішана);

– ступінь емоційного забарвлення та модальність висловлювань – вираження з їх допомогою бажання / необхідності / заборони / протиставлення.

Результати дослідження вказують на те, що змістову домінанту образу викладача утворюють професійні компетенції, пов'язані з фахом, досвідом, педагогічною майстерністю, до яких примикає неординарний інтелект: "Думаю, що викладач – це … професіонал, істинний педагог / кваліфікований спеціаліст / людина з великим досвідом / розумна людина / гарно справляється зі своїм завданням донести матеріал до аудиторії / вміє зацікавлювати студентів / має нестандартне мислення".

Характеристики, надані старшокурсниками, більш емоційно насичені: студенти бачать викладача не просто компетентним, але відданим своїй справі: він "живе викладацьким життям", "має талант навчати інших". У судженнях присутні як емоції практичного характеру, прив'язані до формальних статусів учасників соціальної взаємодії, так й емпатії, людського співчуття: "викладач… людина / встає рано". Вочевидь, досвід розбудови відносин із викладачами – як формальних, так й особистісних – поступово формує у студентів впевненість, що ефективним є викладач, якій реалізує в цій професії своє покликання.

Незалежно від курсу навчання студенти у своїх висловлюваннях підкреслюють важливість для викладача високої моральності, сформованих вольових якостей, чуйності. Присутня або констатація їх наявності, фактичності, або бажаності й необхідності, що виражено модальними дієсловами "повинен" або "має бути": "завжди йде на зустріч / надійна людина / людина з честю та повагою до студентів / надійна людина, якій студент може довіритись / має ставитись із повагою до студента / має бути доброзичливими до студента / має бути стриманим / має бути взірцем адекватної поведінки". Можна припустити, що модальність бажаності / необхідності застосовується у разі конфлікту між очікуваннями і реальністю, коли окремий викладач (викладачі) не має належних якостей. Чим старшими є студенти, тим тривалішим і різноманітнішим є їх досвід навчальної діяльності та, ймовірно, більше підстав для такого когнітивного протиріччя.

Варто також зазначити, що моральні і особистісні якості подекуди наводяться у сполученні з компетентнісними характеристиками викладачів, іноді ж – окремо, як самодостатні, причому перша тенденція більш властива вербальним реакціям молодших студентів, друга – старшокурсників. Це, на наш погляд, не пов'язане з применшенням із віком важливості вузькопрофесійних компетенцій для ефективного навчального процесу. Ймовірно, перші курси навчання є свого роду переходом від шкільної нормативної моделі

педагога до вишівської. Вважаються легітимними як методи впливу, застосовувані вчителями, так й ті, що асоціюються з атмосферою вишу. Для старшокурсників експертність викладача є атрибутивною його характеристикою, на якій увага спеціально не фокусується, перемикаючись на особистісні й комунікативні здібності, тому особливо підкреслюється моральність педагога, його налаштованість на творчу співпрацю зі студентом, можливість спонукати останнього до саморозвитку і самовдосконалення.

Різняться судження студентів курсів щодо викладачів, які викликають повагу. Другокурсниками професіоналізм викладача в окремих випадках згадується як самодостатня характеристика, що зовсім не властиво студентам IV курсу. Іншою відмінністю є те, що в досвідчених старшокурсників абстрактний професіоналізм поступається місцем конкретному "знанню свого предмету" та "вмінню пояснювати матеріал", "гарно доносити інформацію". Водночас спільною для всіх опитаних тенденцією є поєднання в описі авторитетного викладача фахових якостей та вміння ефективно взаємодіяти зі студентами. Це – викладач, який: "вміє організовувати навчальний процес / знайде зв'язки зі студентами та зможе проводити сумісну плідну роботу / зацікавлений у гарних балах / вміє втримувати увагу аудиторії і привертати до себе студентів". Знову підкреслюється важливість емпатії, спроможності бачити ситуацію з позиції студента: "викладач, який викликає повагу … поважає студентів / розуміє студентів / знаходить підхід до кожного студента / йде студенту назустріч / може знайти спільну мову і зрозуміти студента".

У судженнях студентів обох курсів виражені очікування щодо об'єктивності викладачів в їх ставленні до студентів, оцінюванні знань. Пропоновані старшими студентами судження є варіативнішими й дають змогу побудувати більш комплексний портрет "об'єктивного викладача"; такі викладачі "достойно оцінюють старання учнів і мають інтерес до своєї роботи / чесно оцінюють студента / чесні, гуманні, відповідальні, харизматичні і не мають лицемірства / не піднімають самооцінку за рахунок студента". Для студентів II курсу важливішою є об'єктивність-справедливість – здатність не виділяти когось із колективу, оцінюючи його знання вище, ніж він заслуговує.

Уявлення студентів щодо особистісних і професійних рис ідеального викладача втілилися в продовженнях речення "Якби викладачем був я…". Одержані судження можна умовно поділити на кілька підкатегорій. Першу доцільно позначити як "ставлення до студентів": "Я б знайшов спільну мову з кожним студентом / ставився б лояльно до студентів / до студентів ставився б більш демократично / приділяв більше уваги особливостям кожного студента / намагався б роздивитися щось особливе в кожному студентові".

Друга підкатегорія суджень – це проекція очікувань щодо якісно-змістових характеристик навчального процесу та рис викладача як його суб'єкта: "я б намагався лекції проводити цікаво / мене б поважали студенти за високопрофесійну роботу / я намагався б зацікавити студентів неординарним підходом до вивчення дисциплін / задавав би дивитися корисні пізнавальні фільми / дотримувався б норм сучасної західної педагогіки та впроваджував інтерактивні заняття / робив би акцент на практиці / змінила б систему навчання та викладання матеріалу / не задавала б багато домашніх завдань". Останнє судження уявляється нам досить ємним: з одного боку, воно віддзеркалює труднощі тих студентів, які бажають виконувати на прийнятному рівні всі правила педагогічної взаємодії, з другого боку, може бути рекомендацією відмовитися від надлишкових видів начальної активності, наприклад, нетворчих домашніх завдань. Загалом орієнтація на зміст, практичну придатність одержуваних знань, бажання спрямовувати зусилля на те, що формує корисні компетенції є провідним для цієї підкатегорії характеристик нормативної особистості викладача.

Третя підкатегорія висловлювань належіть студентам, які в майбутньому не бачать себе викладачами: "нічого гарного з цього не вийшло б / я б ним не був / виключено!"; ці висловлювання є більш емоційно забарвленими, ніж попередні.

Варто зазначити, що готовність описувати себе як потенційного педагога, продемонстрована авторами двох попередніх підкатегорій висловлювань, може бути інтерпретована не тільки (а, можливо, не стільки) через їх націленість на викладання, скільки через бажання виразити свою думку й тим самим якось вплинути на ситуацію в сфері вищої освіти. Своєю чергою, особисті бесіди зі студентами дали нам змогу з'ясувати, що відверте категорійне небажання бути викладачем часто пов'язане не з усвідомленням відсутності педагогічного таланту, а зі сприйняттям викладацької діяльності як "невдячної роботи": непомірно вимогливої, відповідальної, з несправедливо низьким рівнем морального й матеріального заохочення.

Для студентів старших курсів більш актуальним, ніж для другокурсників, є питання зручного розкладу занять, гнучкого графіку навчання внаслідок необхідності подекуди поєднувати його з трудовою зайнятістю, тому серед їх висловлювань є такі: "Якби викладачем був я … я б дав студентам змогу вільно відвідувати заняття / перших пар не було б". Ці фрази, зокрема, експлікують потребу студентів у раціональнішому плануванні власної активності, можливості концентрувати її на тому, що викликає інтерес та може бути затребуваним у подальшому житті та професійній діяльності. Додаткова (вторинна) зайнятість на старших курсах починає активно конкурувати з навчанням, й особливо "цінують" студенти тих викладачів, які це усвідомлюють і враховують під час організації навчального процесу.

Характерними для старшокурсників виявилися висловлювання з приводу доцільності більшої вимогливості викладачів: "був би більш вимогливим / був би суворим / мої студенти мене б боялися і любили б". Потреба в вимогливому викладачеві може виявляти неартикульованість очікувань реальних викладачів щодо студентів, непослідовність їх дій (коли говорять одне, а вимагають інше; обіцяне розходиться з фактичним).

Навчальні завдання й громадські доручення, які викладачі вбачають чіткими і зрозумілими, часто студентам такими не здаються. Студент, з одного боку, сприймається викладачем як доросла, цілком самостійна людина, яка, на відміну від школяра, не потребує зайвих вказівок, з іншого ж, виступає об'єктом пильного контролю і строгого (але чи справедливого?) оцінювання. Повчальний стиль спілкування, якій сам собою не виступає оптимальним способом організації діяльності об'єкта, ще й поширюється за формальні межі навчального процесу. Це не "працює" на авторитет викладача в очах тих студентів, які не звикли до директивного способу впливу на свідомість і поведінку. Інші, орієнтовані на авторитарні методи навчання й виховання, ймовірно потребують строгих педагогів й готові поступитися особистісною свободою заради переваг патерналістського ставлення. Ймовірно, в свідомості певної частини студентів (ми не визначали внаслідок обмежень вибірки, яка саме це частина) образ зразкового наставника виглядає "традиційно": "суворий, але справедливий"; таким чином, ці риси виступають як компліментарні.

Загалом можна стверджувати, що потреба студентів у передбачуваності подій, пов'язаних із навчальним процесом (прогноз, який би "спрацьовував"), є вираженою не менше, ніж потреба у викладацькій прихильності.

Низка суджень студентів мала своєю змістовою домінантою такі емоційно-вольові характеристики нормативного образу викладача, як "врівноваженість", "енергійність", "доброта", "чуйність", "вміння бути цікавим". Поряд із наведеним вище, це ще раз підтверджує відсутність монізму в конструюванні образу ідеального викладача на рівні колективної свідомості студентів.

Якщо попередні незакінчені речення дали змогу відтворити в загальних рисах образ реального викладача й спонукали до проекції уявлень щодо ідеального наставника, то речення "У ЗВО викладачі дуже часто …" спрямовувалося на реконструкцію модальної особистості педагога ЗВО. Сформульовані другокурсниками висловлювання є доволі різноплановими, але в загальній тенденції збалансованими за спрямованістю (знаком): "У ЗВО викладачі дуже часто … намагаються, щоб всі студенти мали знання / цікавляться нашими думками з дисципліни / спілкуються зі студентами з приводу навчання / задають домашні завдання / вважають свої дисципліни важливішими за інші / багато говорять не по темі лекцій / не дуже цікаво викладають матеріал (іноді) / несправедливо ставляться до студентів / не розуміють студентів / ставляться зверхньо до студентів.

Речення студентів IV курсу мають переважно негативну конотацію: "у ЗВО викладачі дуже часто … викладають дисципліни, які зовсім не потрібні / не цінують своїх студентів / не розуміють студента / не йдуть на поступки / суб'єктивні / не зацікавлені в результатах своєї роботи / змушують студентів робити марну роботу / не цікаво подають ту чи іншу інформацію / живуть минулим століттям". Наявні також судження, які просякнуті емоцією співчуття, розуміння тих проблем, з якими стикаються викладачі: "…мають низьку заробітну плату, тому невмотивовані / втрачають бажання цікаво проводити лекції / мають мало часу для відпочинку".

Негативні висловлювання студентів можна згрупувати навколо таких аспектів навчального процесу:

– зміст навчального матеріалу й спосіб (форма) його подання;

– організація педагогічної взаємодії (ставлення до студентів і критерії оцінювання їх успішності);

– мотивація викладацької діяльності.

Вбачається, що всі означені аспекти тісно пов'язані між собою; так, відсутність у викладача особистої зацікавленості в забезпеченні належної якості навчального процесу неодмінно позначається на характері використовуваних форм, методів, засобів навчання (наочних, методичних, технічних) та, відповідно, знижуватиме (в конкретному випадку й в середньому) загальний академічний результат. Проміжною ланкою цього ланцюга є втрата окремими студентами інтересу до дисципліни та бажання навчатися – в цьому ЗВО або ж взагалі в будь-якому. Ставлення до студентів, просякнуте розумінням їх потреб, інтересів, запитів, доповнене бажанням їх задовольнити й вільним володінням ефективними технологіями навчання, є важливим аспектом мотивації педагогічної діяльності та мистецтва зацікавлювати студентів, пробуджувати їх інтерес до пізнання і творчості.

Висновки. Аналіз репрезентації в висловлюваннях студентів рис, притаманних образу ідеального викладача, та узагальнення їх суджень щодо реальних викладачів, які викликають повагу, виводять на домінанту професійних компетенцій. Із віком структура очікувань студентів щодо бажаних і необхідних педагогу вищої школи рис дещо змінюється; професіоналізм викладача продовжує виступати важливим елементом його нормативного образу, але виключно в сполученні з іншими складниками. Більшої ваги набувають здатність розуміти і враховувати в системі педагогічної взаємодії потреби студентів, пов'язані з їх формальною соціальною роллю, індивідуально-психологічними особливостями, життєвим становищем. Студентський вік є перехідним у сенсі провідних потреб особистості; на цьому життєвому етапі пошук рольової ідентичності супроводжується і може змінитися, за Е. Еріксоном, потребою в інтимності, яка в широкому сенсі тлумачиться як здатність ввіряти себе комусь [8, с. 231]. На практиці викладачі часто цих змін не усвідомлюють, додержуючись надто універсального бачення змісту і предмету навчання, використовуючи негнучкі критерії його успішності, не реагують на варіативність індивідуальних запитів студентів, детермінованих їх віком, соціальним статусом, становищем у системі внутрігрупових відносин, особистісними рисами. Таким чином, фруструється налаштованість студентів (особливо старших курсів) на викладача-порадника й рівноправного партнера, якому можна довіряти, замість якого часто – ментор, що "програмує" інтереси й діяльність.

Студенти приходять до ЗВО зі сформованим на рівні індивідуальної свідомості нормативним образом викладача; він підлягає корекції під впливом нової інформації, власного досвіду, спостережень, позначаючись й на системі очікувань відносно кожного конкретного педагога. Як показують результати дослідження, сформовані попередньо гіпотези щодо змісту, характеру, результату взаємодії студента з викладачем часто не виправдовуються. Невідповідність реального ідеальному, фактичного очікуваному вербально репрезентується в семантиці бажаності / необхідності в оцінках модальної особистості викладача і в посиленні негативної конотації паралельно зі збільшенням віку студентів. Ситуація невизначеності посилюється постійними змінами в організації навчального процесу на рівні ЗВО та в сфері вищої освіти загалом. Непередбачуваність подій підтримує високий рівень напруження в відносинах між всіма суб'єктами навчального процесу, що мало узгоджується з концепцією їх ефективної партнерської взаємодії.

Можна припустити, що недостатня сформованість психолого-педагогічних компетенцій (як-от здатність до саморефлексії, нестандартне мислення, свобода від упереджень, прогностичність, об'єктивність, гнучкість та ін.), наявність власних нерозв'язаних інтрапсихічних і соціальних проблем, велике додаткове робоче навантаження й низька особиста зацікавленість у високих показниках якості навчання можуть зумовлювати слабку сприйнятливість викладачів щодо потреб студентів, недооцінку важливості спільних зусиль у реалізації основного призначення освітнього процесу.

Виявлені нами особливості сприйняття й вербалізації студентами образу викладача ЗВО, а також інші, мало висвітлені нині аспекти їх соціальної взаємодії потребують подальшого аналізу в рамках міждисциплінарного наукового дискурсу. Рефлексивна складова частина, принцип діалогічності і двостороннього зв'язку мають зайняти належне місце в забезпеченні справді ефективного навчального процесу. Це сприятиме більшій дієздатності системи вищої освіти загалом.

Використана література:

1. Александров Д. В. Конструктивістська парадигма як філософське підґрунтя сучасної вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/15964/1/Aleksandrov.pdf.
2. Алпатова О. В. Мотиваційно-смислові характеристики особистості викладача в педагогічному спілкуванні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/visnikpp/article/viewfile/10217/13418.
3. Горук Н. Студентоцентрованість як основа розвитку самоосвітньої компетентності студентів /. Н. Горук, О. Біляковська // Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні : зб. матеріалів І Міжнар. наук. конф. Укр. асоціації дослідників освіти (11 лютого 2017 р.) / за ред. С. Щудло, О. Заболотної, О. Ковальчук. – Київ – Дрогобич : ТзОВ "Трек-ЛТЮ", 2017. – С. 36.
4. Казачкова В. Г. Метод незаконченных предложений при изучении отношений личности / В. Г. Казачкова // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 154−157.
5. Келли Дж. Теория личности. Психология личных конструктов / Дж. Келли. – Санкт-Петербург: Речь, 2000. – 249 с.
6. Сикевич З. В. Социологическое исследование: практическое руководство / З. В. Сикевич. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 320 с.
7. Фрейре П. Образование как практика освобождения [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://old.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf.
8. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер – Санкт-Петербург : Изд-во "Питер", 1999. – 608 с.
9. Яковлев А. А. Модальность и эмоция при вербализации образов преподавателя и студента / А. А. Яковлев // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 3. – С. 35−43.
10. Яковлев А. А. Некоторые особенности языкового сознания студента: данные ассоциативного эксперимента / А. А. Яковлев, С. В. Елизарова (Телешева) // Вестн. Новосиб. Ун-та. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – Т. 14. – № 4. – С. 27−38.
11. De Jaegler H., Di Paolo E. Enacting intersubjectivity: A Cognitive and Social Perspective on the Study of Interactions / De Jaegler H., Di Paolo E. – Lancaster : Gazell Books Service Ltd. – 2008. − Vol. 10. – 261 p.

References:

1. Aleksandrov D. V. Konstruktyvistska paradyhma yak filosofske pidgruntia suchasnoi vyshchoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/15964/1/Aleksandrov.pdf.
2. Alpatova O. V. Motyvatsiino-smyslovi kharakterystyky osobystosti vykladacha v pedahohichnomu spilkuvanni [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/visnikpp/article/viewfile/10217/13418.
3. Horuk N. Studentotsentrovanist yak osnova rozvytku samoosvitnoi kompetentnosti studentiv / N. Horuk, O. Biliakovska // Empirychni doslidzhennia dlia reformuvannia osvity v Ukraini : Zb. materialiv I Mizhnar. nauk. konf. Ukr. asotsiatsii doslidnykiv osvity (11 liutoho 2017 r.) / za red. S. Shchudlo, O. Zabolotnoi, O. Kovalchuk. – Kyiv – Drohobych : TzOV "Trek-LTIu", 2017. – S. 36.
4. Kazachkova V. H. Metod nezakonchennыkh predlozhenyi pry yzuchenyy otnoshenyi lychnosty / V. H. Kazachkova // Voprosы psykholohyy. – 1989. – № 3. – S. 154−157.
5. Kelly Dzh. Teoryia lychnosty. Psykholohyia lychnykh konstruktov / Dzh. Kelly. – St. Petersburg: Rech, 2000. – 249 s.
6. Sykevych Z. V. Sotsyolohycheskoe yssledovanye: praktycheskoe rukovodstvo / Z. V. Sykevych. – SPb. : Pyter, 2005. – 320 s.
7. Freire P. Obrazovanye kak praktyka osvobozhdenyia [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://old.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf.
8. Khell L. Teoryy lychnosty / L. Khell, D. Zyhler – St. Petersburg : Yzd-vo "Pyter", 1999. – 608 s.
9. Iakovlev A. A. Modalnost y emotsyia pry verbalyzatsyy obrazov prepodavatelia y studenta / A. A. Yakovlev // Vestn. Novosyb. hos. un-ta. Seryia: Lynhvystyka y mezhkulturnaia kommunykatsyia. – 2017. – № 3. – S. 35−43.
10. Iakovlev A. A. Nekotorye osobennosty yazykovoho soznanyia studenta: dannye assotsyatyvnoho eksperymenta / A. A. Yakovlev, S. V. Elyzarova (Telesheva) // Vestn. Novosyb. Un-ta. Seryia: Lynhvystyka y mezhkulturnaia kommunykatsyia. – 2016. – T. 14. – № 4. – S. 27−38.

11. De Jaegler H., Di Paolo E. Enacting intersubjectivity: A Cognitive and Social Perspective on the Study of Interactions / De Jaegler H., Di Paolo E. – Lancaster: Gazell Books Service Ltd. – 2008. − Vol. 10.). – 261 p.

Осетрова О. А., Борисова Ю. В., Пирог Л. А. Преподаватель глазами студентов: реконструкция образа с помощью метода неоконченных предложений

В современных условиях особое значение приобретает способность студента самостоятельно продуцировать знание, а задача преподавателя заключается в построении партнерских отношений со студентом. Их диалог предусматривает четкую артикуляцию взаимных ожиданий. В этом контексте является важным анализ представлений студентов о личности преподавателя.

Цель статьи – реконструкция образа преподавателя через вербальные характеристики студентов, полученные методом незаконченных предложений, выявление тенденций его трансформации.

В результате исследования авторами установлено, что ожидания студентов относительно преподавателей, предположения о педагогическом взаимодействии часто не оправдываются. Это репрезентировано в преимущественно негативной коннотации высказываний студентов старших курсов.

Усиление рефлексивной составляющей на всех уровнях организации образовательного процесса будет содействовать большей его эффективности и дееспособности системы высшего образования в целом.

Osetrova O. O., Borysova Yu. V., Piroh L. A. The teacher through the eyes of the students: image reconstruction using the method of unfinished sentences

In modern conditions the student's ability to produce knowledge independently acquires special importance; the teacher's task is to build partnership relations with the student. Their dialogue provides for articulation of mutual expectations. In this context, it is important to analyze students' perceptions of the teacher's personality.

The purpose of the article is to reconstruct the image of the teacher through the verbal characteristics of the students, obtained with the method of unfinished sentences, to identify the tendencies of its transformation.

As a result the authors point: the students' expectations regarding teachers, assumptions about pedagogical interaction often not justified. This is represented in the predominantly negative connotation of the statements of senior students.

Strengthening the reflective component at all levels of the organization of the educational process will contribute to its greater effectiveness and the ability of the higher education system as a whole.

Key words: *paradigm or constructivism, enactivity approach, teacher, student, educational process, unfinished sentences method.*

УДК 378:373.2

Панькевич О. О.

КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Перетворення, які відбуваються нині в Україні в ідеологічній, економічній, духовній сферах, зумовлюють необхідність модернізації вищої професійної освіти, спрямованої на підготовку майбутніх фахівців соціономічної сфери, в які володіють високою професійною культурою, невід'ємною складовою частиною якої виступає культура професійної взаємодії. Студіювання наукового фонду дало змогу дійти висновку, що проблема формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери в сучасній психолого-педагогічній літературі висвітлена незначною мірою. Метою статті є огляд наукових підходів до сутності поняття "культура", визначення складників культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери (мовленнєва, моральна, емоційна, конфліктологічна культура, культура спілкування тощо).

Ключові слова: *культура, складники культури професійної взаємодії, майбутні фахівці соціономічної сфери.*

Актуальність започаткованого дослідження полягає в тому, що перетворення, які відбуваються нині в Україні в ідеологічній, економічній, духовній сферах, зумовлюють необхідність модернізації вищої професійної освіти, спрямованої на підготовку майбутніх фахівців соціономічної сфери, які володіють високою професійною культурою, невід'ємною складовою частиною якої виступає культура професійної взаємодії.

Сутність професійної взаємодії була предметом досліджень Т. Анісімової, В. Бикова, Є. Головахи, Г. Дегтярьової, Л. Долинської, Г. Костюк, М. Лежньової, Н. Паніної, А. Петрова М. Сімкачевої, В. Семиченко, В. Сластьоніна, М. Томашевської, Н. Шигонської та ін.

Щодо формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери, то зазначимо незначну кількість досліджень у цьому напрямі. Так, науковцями досліджувалися питання формування культури професійної взаємодії майбутнього менеджера (О. Вєлкова), майбутніх фахівців комерційної діяльності (С. Кожушко), студентів факультету фізичного виховання (С. Будинкевич, Н. Мацола), культури педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу вищих аграрних навчальних закладів (В. Кручек), особистісної взаємодії як базової компетентності педагога (Т. Яцула).

Отже, студіювання наукового фонду дало змогу дійти висновку, що проблема формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери висвітлена в сучасній психолого-педагогічній літературі недостатньо.

Метою статті є огляд наукових підходів до сутності поняття "культура", визначення складників культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Для визначення феномена "культура професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери" доцільно розглянути наукові підходи до сутності поняття "культура".

У довідкових джерелах дефініція "культура" трактується як: складне, міждисциплінарне, загальнометодологічне поняття, зміст якого характеризує історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей особистості, відображений у типах і формах організації життя та діяльності людей, у їхніх взаємовідносинах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях [20, с. 486]; соціально-прогресивна творча діяльність людства в усіх сферах буття і свідомості, що є діалектичною єдністю процесів опредмечування (створення цінностей, норм, знакових систем) і розпредмечування (засвоєння культурної спадщини), спрямована на оновлення дійсності, перетворення багатства людської історії на внутрішнє багатство особистості, виявлення і всебічний розвиток сутнісних сил людини; історичне явище, розвиток якого залежить від зміни суспільно-економічних формацій [25, с. 283]; сукупність матеріальних та духовних цінностей, що створені суспільством і характеризують рівень розвитку суспільства; вся сума досягнень та інституцій, які відрізняють наше життя від життя тваринних предків і служать захисту від природи й урегулюванню взаємовідносин [6, с. 395]; певний історичний рівень розвитку суспільства, творчих сил та здібностей людини, що виявляється в типах і формах організації життя й діяльності людини в їх взаємовідносинах; царина духовного життя суспільства; емоційно-вольове і ціннісне ставлення людини до довкілля та інших людей [12, с. 68]; сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань, що відбивають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності; рівень оволодіння якоюсь галуззю чи діяльністю [7, с. 163].

Більш широко розглядається дефініція "культура" в словнику Вебстера, а саме як: а) загальна схема результатів людської діяльності, що відображається в думках, мові, реальних речах і залежить від здатності людини вивчати та передавати знання наступним поколінням за допомогою знарядь, мови й абстрактного мислення; б) набір ухвалених поглядів, суспільних форм і матеріальних благ, які створюють характерні риси звичаїв расової, релігійної чи соціальної групи; в) комплекс типових видів поведінки чи стандартних соціальних характеристик, притаманних якійсь конкретній групі, роду діяльності, професії, статі, віку [26, с. 259].

Варто зазначити, що науковцями означене поняття тлумачиться по-різному, зокрема як:

– продукт життєдіяльності людей, що вступають у спілкування, продукт їхнього гуманітарного мислення, співробітництва, обміну цінностями, це "робота самозміни"; культура існує як спілкування, як діалог людей різних культур; як форма вільного вибору особистістю сенсів свого життя і ухвалення відповідальності за свій вибір, свою долю; як творчість, продуктами якої виступають конкретні тексти і твори (М. Бахтін [2, с. 89]);

– суспільні відносини між людьми зі створення, засвоєння, збереження, поширення матеріальних і духовних продуктів культурної діяльності людей, з одного боку, і формування самих людей як суб'єктів культурної життєдіяльності, сфери прояву сутнісних сил – з іншого (А. Арнольдов [1, с. 46.]);

– система надбіологічних програм людської життєдіяльності (діяльності, поведінки, спілкування), які історично розвиваються і забезпечують відтворення та зміни соціального життя в усіх його проявах. Ці програми включають знання норм, навичок, ідеалів, зразків діяльності та поведінки, ідей, гіпотез, вірувань і ціннісних орієнтацій [23, с. 12];

– все, що створено людством, суспільством, фізичною і розумовою працею кожного його члена на благо людини; ідейний і моральний стан суспільства, що визначається матеріальними умовами його життя й виявляється в його побуті, ідеології, освіті, свідомості, життєвій активності, досягненнях науки, літератури, у фізичному та моральному вихованні [17, с. 121];

– організація явищ, видів і норм активності, предметів (засобів, речей, створених за допомогою знарядь), ідей (віри, знань) і почуттів (настанов, відносин, цінностей), виявлених у символічній формі (А. Уайт [27, с. 241]);

– універсальний спосіб діяльності людини з освоєння світу і виявлення своєї внутрішньої сутності, результатом якої є сукупність створених і накопичених культурних багатств як особливої форми культурної реальності, що слугує однією з головних основ усієї людської діяльності і людського буття (Н. Самсонова [21, с. 52]).

Незважаючи на різне тлумачення означеного конструкту, спільним у них є виокремлення матеріальних і духовних цінностей, організація життєдіяльності у взаємовідносинах між людьми (спілкування, діалог культур, співпраця тощо).

З огляду на те, що предметом започаткованого дослідження є формування культури професійної взаємодії на підставі аналізу наукових джерел було визначено, що професійна взаємодія фахівців соціономічної сфери є процесом взаємодії суб'єктів професійної діяльності, що ґрунтується на співробітництві і передбачає встановлення та підтримку контактів між його учасниками, обмін професійною інформацією; сприйняття й розуміння партнерів по діяльності; взаємовплив і взаємодопомогу з метою вирішення професійних завдань.

Наголосимо на тому, що культура професійної взаємодії лежить в основі професійної діяльності фахівців соціономічної сфери. Розглянемо найбільш суттєві складники означеного феномена.

Зважаючи на те, що до соціономічної сфери належать професії типу “людина – людина”, важливим складником культури професійної взаємодії є культура спілкування. Як наголошує Б. Лихачов, спілкування є найважливішим середовищем духовного, суспільного та особистісного проявів людини, досягненням взаєморозуміння між людьми. Спілкування є живим неперервним процесом взаємодії людей, що забезпечує усю різноманітність життєдіяльності, відносин, самопрояву та самоствердження за допомогою мови чи сленгу, а також міміки, поз, рухів тіла, жестів, символів, звукових сигналів, умовних знаків [13, с. 219].

Професійна діяльність представників соціономічних професій пов’язана зі спілкуванням із людьми, яке ґрунтується на загальних соціально-психологічних закономірностях і орієнтується на успішне й ефективне виконання професійних обов’язків, включає обмін пропозиціями, вимогами, поглядами, мотивами з метою розв’язання конкретних проблем, підпис чи встановлення інших відносин між суб’єктами спільної діяльності [8].

Культура спілкування, зазначають В. Кан-Калик і М. Никандров, передбачає уміння фахівця правильно планувати та здійснювати систему комунікації, швидко й точно знаходити адекватні комунікативні засоби, які відповідають творчій індивідуальності спеціаліста, ситуації спілкування та індивідуальним особливостям суб’єктів взаємодії, відчувати й підтримувати зворотній зв’язок у спілкуванні, уміння чітко й емоційно відкрито виявляти свої почуття й думки [10, с. 73].

У професійному спілкуванні майбутніх фахівців соціономічної сфери великого значення набуває перехід від монологічної до “діалогу культур”, під час якого, за В. Біблером, забезпечуються умови і для виникнення нових проектів й ідей, спілкування й розвитку особистості, а також професійного становлення і зростання особистості майбутніх фахівців [3, с. 114], у тому числі й соціономічних професій у період навчання в ЗВО.

Зважаючи на те, що Україна є багатонаціональною країною, і те, що нині вона “відкрита” для встановлення взаємин із представниками народів, з якими у своїй діяльності стикаються і представники професій типу “людина – людина”, важливою уважається формування в майбутніх фахівців культури міжнаціонального спілкування, яка вченими (А. Авксентьев, В. Авксентьев, Р. Кадієва та ін.) визначається як певні взаємозв’язки і взаємостосунки, у процесі яких люди, що належать до різних національних спільнот, дотримуються різних релігійних обрядів, обмінюються досвідом, духовними цінностями, думками, почуттями. Культура такого спілкування, продовжує Л. Волик, залежить від загального рівня розвитку людей, від їхнього вміння сприймати й дотримуватися загальнолюдських норм і моралі [5, с. 4].

Культуру спілкування не можна розглядати відірвано від мовленнєвої культури і культури невербального спілкування.

Мовленнєве спілкування – це засіб, пов’язаний із використанням мови, комунікативний акт, за допомогою якого передаються інформація, думки, почуття. Володіння мовними засобами впливу – найважливіша професійна якість, що дає змогу встановлювати контакт із довколишніми людьми, колегами, керувати собою в ситуації міжособистісного спілкування, вести бесіду, полеміку, дискусію, варіювати інтонацію мови тощо [9, с. 224–228].

Культура мовленнєвого спілкування охоплює дві складники: говоріння і слухання. Говоріння – це механізми побудови висловлювань відповідно до індивідуальних особливостей людини, яка говорить. Крім цього, це й особливості використаної лексики, і володіння граматикою, і багатство асоціацій, і продуктивність чи стереотипність мовлення, його динамічність, прояв за допомогою слів певного ставлення до співрозмовника. Під час говоріння здійснюється стимулювання іншої людини до створення внутрішнього образу, подібного до того, що їй передається, відбувається розв’язання конкретних комунікативних завдань відповідно до мети мовлення й особливостей ситуації. При цьому необхідно, щоб висловлювання конструювалися відповідно до граматичних правил і переконливо впливали на співрозмовника [8]. Слухання – це активна діяльність, своєрідна робота, їй передує бажання почути, інтерес до співрозмовника. Слухати означає адекватно сприймати повідомлення, аналізувати стан співрозмовника та причини, чому він так говорить [8].

Не менш важливою у професійній взаємодії представників соціономічних професій є культура невербального спілкування, що передбачає розуміння жестів, інтонації, пауз, рухів тіла тощо, які допомагають здобути більш правдивої інформації, ніж під час просто мовленнєвого спілкування, оскільки саме за їх допомогою передаються емоції, ставлення суб’єктів одне до одного, до змісту розмови. За результатами наукових досліджень встановлено, що шляхом невербальних засобів відбувається від 40 до 80 % комунікації (А. Піз [16]). При цьому 55 % повідомлень сприймається через вирази обличчя, позу, жести, а 38 % – через інтонацію та модуляцію голосу (М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоури [14]).

Іншим суттєвим складником культури професійної взаємодії в соціономічній сфері вважаємо моральну культуру. Мораль – це одна з форм суспільної й індивідуальної моральної свідомості; система поглядів та уявлень, ідей, принципів, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей [11, с. 225]. Моральна культура, як зазначають І. Красноштан і М. Пащенко, – це “засвоєння особистістю моральних норм, принципів, категорій, ідеалів суспільства на рівні власних переконань, дотримання їх як звичних форм особистої поведінки” [15, с. 69].

Досліджуючи проблеми формування професійної культури вчителів, діяльність яких також належить до соціономічних професій, В. Сластьонін наголошує на тому, що змістом внутрішньої моральної культури

виступають педагогічні цінності. До таких цінностей, на думку ученого, належать "цінності-цілі" (вбирають у себе творчий характер професійної праці, престижність, соціальну значущість, можливість самоствердження і самореалізації тощо), "цінності-засоби" (спосіб взаємодії педагога з колегами і довколишніми людьми), які, своєю чергою, поділяються на "цінності-відносини" (диктують способи взаємодії педагога з різними людьми з різних мікросоціумів, серед яких важливим є ставлення педагога до себе як до професіонала і особистості), "цінності-якості" (саме в них проявляються істотні особистісно-професійні характеристики фахівця: товариськість, доброзичливість, тактовність, толерантність, справедливість, прагнення зрозуміти іншу людину, допитливість, емпатія, прагнення до самовдосконалення в особистісному і професійному аспектах, упевненість у собі, своїх знаннях і діях, цілях і принципах діяльності, принциповість, рішучість, почуття міри, творча активність тощо) [23]. І хоча В. Сластьонін акцентує на професійній діяльності вчителів, вважаємо, що означені цінності є цілком прийнятними й у діяльності представників будь-яких професій, що належать до соціономічної сфери.

Важливу роль у культурі професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфері, на нашу думку, відіграє емоційна культура, оскільки їхня діяльність залежить як від прояву власних емоцій, так і емоційного стану тих людей, з якими вони працюють. Науковці (Л. Коваль, Л. Мітіна, В. Поліщук, В. Поплужний, В. Рибалка, О. Саннікова, В. Сухомлинський, О. Чебикін та ін.) зазначають, що емоційна культура є складовою частиною духовної культури особистості, оскільки емоції допомагають розкрити внутрішній світ людини, впливають на її вчинки, відіграють роль регуляторів людського спілкування.

На необхідності формування емоційної культури наголошував В. Сухомлинський. На його думку, людина не може успішно співпрацювати з іншими людьми, якщо вона емоційно "бідна", адже "емоційне безкультур'я в ставленні до людей породжує егоїзм, який є головним коренем байдужості, антигромадських учинків, злочинів" [24, с. 245].

Індивідуальні характеристики людини (в тому числі й емоційний стан), підкреслює В. Поліщук, суттєво впливають на професійні якості особистості, які можуть як сприяти формуванню професійної майстерності і творчого підходу до трудової діяльності, так і перешкоджати професійному становленню (надмірна емоційність) [18, с. 34].

Розглядаючи емоційну культуру в контексті духовного розвитку особистості, В. Поплужний зазначає, що її зміст не є абсолютно незмінним, він коригується під впливом соціальних умов, об'єднуючи в собі гуманістичні почуття, емпатію, почуття поваги, багатство емоційних відтінків [19, с. 11].

Ще одним складником культури професійної взаємодії фахівців соціономічної сфери виокремлюємо конфліктологічну культуру. Це зумовлено тим, що у процесі спілкування з людьми виникають різноманітні, у тому числі й конфліктні, ситуації. Натомість, досліджуючи проблему формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери, Т. Браніцька доходить висновку, що фахівці, основною сферою діяльності яких є взаємодія з іншими, особливо фахівці-початківці часто не готові до управління конфліктними ситуаціями в процесі професійної діяльності. Це виявляється в недостатньому розвитку в них необхідних якостей, що забезпечують фахівцеві орієнтування у складній ситуації професійної взаємодії, уміння керувати негативними емоційними станами, впливати на опонента, виконувати дії щодо попередження або розв'язання конфлікту [4, с. 25].

На думку Н. Самсонової, конфліктологічна культура фахівця як наукова категорія є сплавом, єдністю конфліктогенних властивостей і якостей на психічному рівні (в інтелектуальній, мотиваційній, вольовій, емоційній, предметно-практичній, екзистенціальній сфері й у сфері саморегуляції) і на соціальному, особистісному рівні [21, с. 75].

В аспекті дослідження важливим видається твердження Н. Серебровської, яка наголошує на тому, що конфліктологічна культура фахівця соціономічної професії поряд з іншими видами культури відображає зрілість і розвиненість його особистості, якість його діяльності в конфліктогенному організаційному середовищі, є одним із важливих складників професіоналізму та повною мірою виявляється в міжособистісній взаємодії [22, с. 20]. Конфліктологічна культура майбутнього фахівця соціономічної професії, продовжує науковець, є системною категорією, що функціонально відображає якість його діяльності з управління конфліктами. Ця система охоплює сукупність духовних цінностей, норм і принципів майбутнього фахівця (професійний світогляд), його особистісних властивостей і якостей, форм набутої поведінки; мотиваційну готовність управляти конфліктами, а також конфліктологічні знання, уміння і навички, що дають йому змогу конструктивно будувати свою професійну діяльність і розв'язувати організаційні завдання в такій складній ситуації соціальної взаємодії, як конфлікт [22, с. 44]. На нашу думку, зважаючи на те, що на сучасному етапі в Україні переважає, на жаль, конфліктогенна ситуація, перед закладами вищої освіти постає завдання формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери, щоб вони могли успішно виконувати професійні завдання.

Висновки. Отже, на підставі вищезазначеного доходимо висновку, що культура професійної взаємодії є складним особистісним утворенням, що, крім наявності професійних знань, умінь і навичок, характеризується вміннями правильно планувати та здійснювати систему комунікації, здійснювати діалог культур, володінням мовленням і невербальними засобами спілкування (культура спілкування), наявністю цінності професійної діяльності (моральна культура), уміннями розпізнавати емоції довколишніх людей і керувати

власними емоціями під час взаємодії (емоційна культура), уміннями запобігати й розв'язувати конфліктні ситуації, що виникають у професійній діяльності (конфліктологічна культура).

Перспективою подальших наукових розвідок є визначення й обґрунтування педагогічних умов, що сприятимуть формуванню культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери у процесі навчання в закладах вищої освіти.

Використана література:

1. Арнольдов А. И. Путь к храму культуры : образование как социокультурный феномен / А. И. Арнольдов. – Москва : Грааль2000. – 107 с.
2. Бахтин М. М. Философская культура XX века / М. М. Бахтин. – СПб., 1991. – Вып. 1. – 128 с.
3. Библер В. С. На гранях логики культуры / В. С. Библер. – Москва, 1997. – 440 с.
4. Браніцька Т. Р. Формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери в Росії / Т. Р. Браніцька // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 4. – С. 24–30.
5. Волик Л. В. Теорія і практика полікультурного виховання майбутніх педагогів початкової ланки освіти : [програма спеціального курсу] / Л. В. Волик. – Полтава : ІОЦ Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка, 2004. – 26 с.
6. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2003. – 976 с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / автор-укл. С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
8. Естетика [Електроний ресурс]. – Режим доступу : https://studfiles.net/preview/6386011/.
9. Жека Т. Мовленнєва культура викладача вищого навчального закладу / Т. Жека // Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти : зб. наук. пр. / за заг. ред. С. С. Вітвицької, Н. М. Мирончук. – Житомир, 2015. – С. 224–228.
10. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – Москва : Педагогика, 1990. – 144 с.
11. Капітан Н. О. Поняття "моральна культура": зміст та сутність дефініції // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності : зб. наук. пр. – Львів : ЛДУ БЖД, 2016. – № 14. – С. 223–229 с.
12. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ "МарТ"; Ростов н/Д : Издательский центр "МарТ", 2005. – 448 с.
13. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс Лекцій : [уч. пос. для студ. пед. учебн. завед. и слушат. ИПК и ФПК] / Б. Т. Лихачев. – Москва : Прометей, 1992. – 528 с.
14. Мескон М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – [3-е изд.] / пер. с англ. – Москва : ООО "И. Д. Вильямс", 2012. – 672 с.
15. Пащенко М. І. Педагогіка : [навчальний посібник] / М. І. Пащенко, І. В. Красноштан. – Київ : Центр учбової літератури, 2014. – 228 с.
16. Пиз А. Язык телодвижений / А. Пиз. – Нижний Новгород : Ай Кью, 1992. – 265 с.
17. Подласый И. П. Педагогика : Новый курс : [учебник для студентов пед. вузов] : в 2 кн. / И. П. Подласый. – Москва : Гуманит. изд. центр Владос, 1999. – Кн. 2 : Процесс воспитания. – 256 с.
18. Поліщук В. М. Виховання особистості : повсякдення і стереотипи / В. М. Поліщук. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2004. – 168 с.
19. Поплужный В. А. Эмоциональная культура школьников : [метод. пособие] / В. А. Поплужный. – Новгород : Изд-во ГПИ, 1993. – 43 с.
20. Российская педагогическая энциклопедия. – Москва : Энциклопедия, 2001. – 842 с.
21. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования : [монографія] / Н. В. Самсонова. – Калининград : Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.
22. Серебровская Н. Е. Становление и развитие конфликтологической культуры будущего специалиста социономической професии в вузовский период : автореф. дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07 "Педагогическая психология" / Н. Е. Серебровская. – Нижний Новгород, 2011. – 53 с.
23. Сластенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя / В. А. Сластенин. – Москва : Прометей, 1993. – 178 с.
24. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : [у 5 т.] – Київ : Рад. школа, 1977. – Том 3. – С. 283–658.
25. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – [6-е изд., перераб. и доп.]. – Москва : Политиздат, 1991. – 560 с.
26. Webster N. An American dictionary of the English language / N. Webster. – New York : Springfield, 1868. – 564 p.
27. White L. A. The concept of culture / L. A. White // American Antropologist. Wach, 1959. – Vol. 61. – P. 227–251.

References:

1. Arnoldov A. I. (2000) Put k hramu kulturyi : obrazovanie kak sotsiokulturnyiy fenomen [The way to the culture temple: education as a socio-cultural phenomenon]. − Moskva : Graal. −107 s. [in Russian].
2. Bahtin M. M. (1991) Filosofskaya kultura HH veka [Philosophical culture of the XXth century]. − Sankt-Peterburg. − Vyip. 1. − 128 s. [in Russian].
3. Bibler V. S. (1997) Na granyah logiki kulturyi [On the facets of the logic culture]. − Moskva. − 440 s. [in Russian].
4. Branitska T. R. (2013) Formuvannia konfliktolohichnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery v Rosii [Formation of the conflictological culture of future specialists of the socionomic sphere in Russia]. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy. − 2013. − № 4. − S. 24−30. [in Ukrainian].
5. Volyk L. V. (2004) Teoriia i praktyka polikulturnoho vykhovannia maibutnikh pedahohiv pochatkovoi lanky osvity [Theory and practice of multicultural education of future teachers of the initial level of education]. − Poltava : IOTs Poltavskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. V. H. Korolenka. − 26 s. [in Ukrainian].
6. Golovin S. Yu. (2003) Slovar psihologa-praktika [Dictionary of the psychologist practitioner]. − Minsk : Harvest. − 976 s. [in Russian].
7. Honcharenko S. U. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. − Kyiv : Lybid. − 374 s. [in Ukrainian].
8. Estetyka [Aesthetics]. [Elektronnyi resurs]. − Rezhym dostupu : https://studfiles.net/preview/6386011/ [in Ukrainian].
9. Zheka T. (2015) Movlennieva kultura vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu [Speech culture of the lecturer]. Profesiina pidhotovka fakhivtsiv u systemi neperervnoi osvity. Zhytomyr. − S. 224–228. [in Ukrainian].

10. Kan-Kalik V. A., Nikandrov N. D. (1990) Pedagogicheskoe tvorchestvo [Pedagogical creativity]. − Moskva : Pedagogika. − 144 s. [in Russian].
11. Kapitan N. O. (2016) Poniattia "moralna kultura" : zmist ta sutnist definitsii. [Understanding "moral culture": content and essence of the defenition]. Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti. − Lviv : LDU BZhD. − № 14. − S. 223−229 [in Ukrainian].
12. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. (2005) Slovar po pedagogike [Dictionary of Pedagogy]. − Moskva : IKTs "MarT"; Rostov n/D : Izdatelskiy tsentr "MarT". − 448 s. [in Russian].
13. Lihachev B. T. (1992) Pedagogika. Kurs lektsiy [Pedagogy. Lectures]. Uchebnoe posobie. − Moskva : Prometey. − 528 s. [in Russian].
14. Meskon M. H., Albert M., Hedouri F. (2012) Osnovyi menedzhmenta [Fundamentals of Management]. [3-e izd.]. − Moskva : OOO "I. D. Vilyams". − 672 s. [in Russian].
15. Pashchenko M. I., Krasnoshtan I. V. (2014) Pedahohika [Pedagogy]. Navchalnyi posibnyk. − Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury. − 228 s. [in Ukrainian].
16. Piz A. (1992) Yazyik telodvizheniy [Body language]. − Nizhniy Novgorod : Ay Kyu. − 265 s. [in Russian].
17. Podlasyiy I. P. (1999) Pedagogika : Novyiy kurs [Pedagogy: A New Deal] : Uchebnik : V 2 kn. − Moskva : Gumanit. izd. tsentr Vlados. − Kn. 2 : Protsess vospitaniya. − 256 s. [in Russian].
18. Polishchuk V. M. (2004) Vykhovannia osobystosti : povsiakdennia i stereotypy [Personality upbringing: everyday life and stereotypes]. − Hlukhiv : RVV HDPU. − 168 s. [in Ukrainian]
19. Popluzhnyiy V. A. (1993) Emotsionalnaya kultura shkolnikov [Emotional culture of students] . Metodicheskoe posobie. − Novgorod : Izd-vo GPI. − 43 s. [in Russian].
20. Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya (2001) [Russian Pedagogical Encyclopedia]. − M. : Entsiklopediya. − 842 s. [in Russian].
21. Samsonova N. V. (2002) Konfliktologicheskaya kultura spetsialista i tehnologiya ee formirovaniya v sisteme vuzovskogo obrazovaniya [Conflictological culture of a specialist and the technology of its formation in the system of higher education]. MonografIya. − Kaliningrad : Izd-vo KGU. − 308 s. [in Russian].
22. Serebrovskaya N. E. (2011) Stanovlenie i razvitie konfliktologicheskoy kulturyi buduschego spetsialista sotsionomicheskoy kulturyi v vuzovskiy period [Formation and development of conflictological culture of the future specialist of socionic professions studing at university]: avtoref. dis. …d-ra psihol. nauk. 19.00.07. − Nizhniy Novgorod. − 53 s. [in Russian].
23. Slastenin V. A. (1993) Formirovanie professionalnoy kulturyi uchitelya [Formation of professional culture]. − Moskva : Prometey. − 178 s. [in Russian].
24. Sukhomlynskyi V. O. (1977) Narodzhennia hromadianyna [Born of Citizen]. Vybrani tvory : [U 5 t.]. − Kyiv : Rad. shkola. − T. 3. − S. 283−658. [in Ukrainian].
25. Filosofskiy slovar (1991) [Philosophical dictionary]. − Moskva : Politizdat. – 560 s. [in Russian].
26. Webster N. (1868) An American dictionary of the English language. − New York : Springfield. − 564 p. [in English].
27. White L. A. (1959) The concept of culture. American Antropologist. − Vol. 61. − P. 227−251. [in English].

Панькевич Е. А. Культура профессионального взаимодействия будущих специалистов социономической сферы как педагогическая проблема

Преобразования, происходящие сегодня в Украине в идеологической, экономической, духовной сферах, обуславливают необходимость модернизации высшего профессионального образования, направленного на подготовку будущих специалистов социономической сферы, владеющих высокой профессиональной культурой, неотъемлемой составляющей которой является культура профессионального взаимодействия. Анализ научного фонда позволил сделать вывод о том, что проблема формирования культуры профессионального взаимодействия будущих специалистов социономической сферы в современной психолого-педагогической литературе освещена недостаточно. Целью статьи является обзор научных подходов к сущности понятия "культура", определение составляющих культуры профессионального взаимодействия будущих специалистов социономической сферы (речевая, моральная, конфликтологическая культура, культура общения и т. д.).

Ключевые слова: *культура, составляющие культуры профессионального взаимодействия, будущие специалисты социономической сферы*

Pankevich E. A. Culture of professional interaction of future specialists in the socionic sphere as a pedagogical problem

The transformations taking place in Ukraine today in the ideological, economic and spiritual spheres make it necessary to modernize the higher professional education aimed at training future specialists in the socionic sphere who have a high professional culture, an integral part of which is the culture of professional interaction. The analysis of the scientific foundation made it possible to conclude that the problem of forming a culture of professional interaction among future specialists in the socionic sphere in modern psychological and pedagogical literature has not been widely covered. The aim of the article is to review the scientific approaches to the essence of the concept "culture", the definition of the components of the culture of professional interaction of future specialists in the socionic sphere (speech, moral, emotional, conflictological culture, communication culture, etc.).

Key words: *culture, components of the culture of professional interaction, future specialists in the socionic sphere.*

УДК 784.5

Піхтар О. А., Кедіс О. Ю.

ХОРОВІ ТВОРИ СУЧАСНИХ АВАНГАРДНИХ КОМПОЗИТОРІВ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено висвітленню тих проблемних аспектів, на які варто звертати увагу при виконанні хорових творів авангардного спрямування. Впровадження нових технік композиції, яке відбувається починаючи з другої половини XX ст., супроводжується зміною принципів конструювання музичної тканини. Відбувається перегляд таких понять, як лінія, фон, рельєф, фактура, що можуть набувати принципово іншого трактування при роботі з хоровими партіями. Потребують активного входження в дискурс хорового диригента поняття "стереомонодія", "полірельєфність", "мікрополіфонія". Зазначається зростання вимог до виконавців, які відтепер набагато частіше мають виступати у ролі солістів. Ускладнюються задачі, що постають перед хористами, які мають розширювати навички роботи з вербальним текстом, використовувати граничні межі діапазону, активно залучати новітні техніки та прийоми звуковидобування. Провідну роль у становленні новітнього хорового письма відіграли західні композитори авангардного напрямку, традиції яких продовжуються в творчості українських майстрів хорового мистецтва.

Ключові слова: *хорові твори, авангард, композитор, техніка, вимоги до виконавців, хорова фактура, тембр.*

При виконанні хорових творів сучасних композиторів одним із нагальних завдань виступає їх вірне прочитання. Адже композиторське мислення XX – XXI ст. демонструє наявність рис постмодернізму – це цитатність, колажність, поєднання елементів різних стилів, відсилання до музичних текстів попередніх століть. Відповідно, перед концертмейстером постає проблема не лише осягнення сутності хорового твору, але й здатності донести його глибинних сенсів до хористів. Досягнення такої мети пов'язане з низкою питань, пов'язаних як з аналізом музичного твору, так і з його відтворенням. Зростаючі вимоги до виконавської практики сьогодення потребують постійного перегляду наявних методик та їх удосконалення. Проте нині багато творів сучасних композиторів, у тому числі й вітчизняних, які входять до репертуару різних хорових колективів, не отримали гідної уваги з боку музикознавців.

Окремі аспекти, пов'язані з сучасним хоровим мистецтвом, здобули певного осмислення в окремих розробках українських музикознавців. Специфіка інтерпретації псалму у творчості І. Алексійчук як жанру, в якому поєднуються традиційні та авангардні риси, досліджується А. Волошенко. Теоретичне осмислення хорової музики a cappella другої половини XX – початку XXI ст. здійснюються в праці О. Приходько. Особливості творчих підходів Л. Ноно у сфері хорової творчості аналізуються О. Рижинським. О. Дубатовська на прикладі авангардних творів композиторів Росії та Білорусі виокремлює особливості хорової фактури.

Метою статті є аналіз особливостей осмислення хорових творів сучасних композиторів та виокремлення тих ключових аспектів, які сприятимуть їх вірному прочитанню та виконанню.

Ключове місце серед складів, до яких часто звертаються композитори, посідають хори. Надзвичайні можливості, які має людський голос, ще й поєднаний з іншими, створюють широку палітру фарб, за допомогою яких автор може втілити будь-який образ. Чуттєвість та здатність апелювати до людських почуттів із давніх часів приваблювали різних авторів. Хоровий спів сприймався як той, що уособлює голос спільноти, певний носій об'єктивного та суб'єктивного начал водночас. Невипадково хоровий спів використовувався і у ранніх формах культури, і у релігійних культах, і у світському музикуванні. Якщо звернутись до історії хорового мистецтва на території України, то найбільш визначними формами були знаменний розспів, партесний концерт, хоровий концерт. Різноманітні спроби написання творів у цих жанрах створили те підґрунтя, на якому зросла сучасна композиторська школа, ознакою діяльності якої виступає поєднання традицій та новацій. Серед композиторів, що приділяють велику увагу хоровому жанру, варто згадати цілу плеяду видатних композиторів – Л. Дичко, Г. Гаврилець, С. Луньов, В. Польова, В. Степурко та багато інших. Їх творчі принципи є досить різними, тому варто розглянути особливості розвитку хорової творчості композиторів, які можуть належати до авангардного напряму вітчизняної культури. Такий науковий інтерес зумовлений, у тому числі, й тим, що при їх осмисленні на перший план починають виходити абсолютно нові поняття, які приходять на зміну більш звичним та загальноприйнятним, характерних для минулих століть.

Зазначимо, що неабияку роль на розвиток авангардного напряму в хоровому мистецтві почали відігравати ті твори, що виникли у західній музичній практиці. Звісно, провідну роль здійснили композитори, чий творчий внесок вплинув не лише на вокально-хоровий напрям, а й на усі інші жанри – це К. Штокхаузен, Д. Лігеті, Л. Ноно. "В 50–60-х роках з'явилися авангардні хорові композиції, позначені духом сміливого експерименту, подекуди епатажу (Д. Лігеті "Aventures", Л. Ноно "Il canto sospeso", К. Штокхаузен "Stimmung" та ін). Хоча такі твори були поодинокими явищами, вони зіграли важливу роль у становленні сучасного хорового письма" [3, с. 1]. Сучасна українська дослідниця О. Приходько влучно підкреслює вплив творців музичного авангардну як зачинателів нових правил та норм не лише у написанні творів, а й їх прочитання та осмислення. "Запропоновані авангардистами новації поступово входили до арсеналу виражальних засобів хорового мистецтва, створюючи активний "інтонаційний словник епохи"" [3, с. 1].

Важливо зазначити, що формування нової хорової мови не є простим експериментом, а планомірною кристалізацією принципово інших методів письма. Так, в творах Л. Ноно можна простежити неодноразовий

інтерес до хорового складу, причому композитор не лише створює нові жанри, але й прагне оновити наявні. Можна згадати твори, що за своєю сутністю наближені до кантат та ораторій – це "Il canto sospeso" ("Перервана пісня") для солістів, мішаного хору і оркестру, а також "Ein Gespenst geht um in der Welt" ("Привід бродить по світу") для сопрано соло, мішаного хору і оркестру, а також ті, що представляють інші жанрові форми, – це "Epitaph für Federico Garsia Lorca" ("Епітафії Федеріко Гарсіа Лорка"), "La victoire de Gernica" ("Перемога Герніки"), "Liebeslied" ("Пісня любові"), "La terra e la compagna" ("Земля і Подруга"), "Cori di Didone" ("Хори Дідони"), "Das Atmende Klarsein", які є хоровими п'єсами, що супроводжуються інструментами. Формування певних підходів до формування музичного цілого наявні вже в перших хорових творах, що зауважує О. Рижинський: "У цьому разі мається на увазі прийом, вперше застосований композитором у другій "Епітафії". Тут розбитий на строфи текст вірша Ф. Г. Лорки "Memento" фігурує у вигляді своєрідних "епіграфів", які, будучи видимі тільки виконавцям (але не слухачам), можуть впливати на характер відтворення музичного тексту, "не опускаючись" при цьому до образної конкретизації програмної музики" [4, с. 85−86]. Надзвичайно складним для виконання постає прийом, до якого звертається Л. Ноно у своїх хорових творах. Так, він прагне розщеплювати монотемброві інтонації на окремі звуки, які мають виконуватися різними партіями. О. Рижинський, окреслюючи цю особливість хорового письма Ноно, засвідчує можливість говорити про появу "монодії нового типу – "стереомонодії", що характеризується не тільки участю в її побудові різних тембрів, а й високою мобільністю кожного тону, за допомогою тембрової модуляції" [4, с. 87]. Безумовно, це інший підхід до формування лінії, яка, подібно до принципів А. Веберна, будується з окремих музичних інтонацій, "крапок", "мазків". Проте сам Ноно не погоджувався із твердженням про звернення до пуантилізму у його творах, адже він ставив за мету створювати співзвуччя, як по горизонталі, так і по вертикалі.

Розуміння логіки утворення хорової партитури та її відтворення постає надзвичайно важливим завданням для хормейстерів та хористів. "Некласичність сучасної хорової фактури позначилася в переосмисленні раніше наявних основних структурних компонентів музичної тканини і їх функціональних зв'язків" [2, с. 15]. Варто визначити такі основні складники хорової фактури, як представлені в сучасній хоровій літературі, – це голос, пласт, лінія, фактурні малюнки. На відміну від "класичного" дискурсу, де під голосом розуміється мелодична лінія, в рамках авангардних творів це поняття може набути абсолютно інших якісних характеристик. О. Дубатовська зазначає, що відтепер лінію варто розуміти як багатоголосну лінію, або "потовщений голос" (утворений шляхом збільшення числа хорових партій), із певним звуковим обсягом-простором, що свідчить про більш широке тлумачення феномена "голос". Голос-пласт, або фактурний голос, володіє вокально-тембровою визначеністю і єдиною пульсацією (часто зрушеною на невелику тривалість голосами, що послідовно вступають)" [2, с. 15]. Прикладом використання подібних фактурних пластів є мікрополіфонія Д. Лігеті.

Створення рельєфу замість звичної партії, що має суто лінеарну "одинарну" природу, є одним зі шляхів трансформації хорової партитури. Проведення єдиної мелодичної лінії на кшталт канону у різних голосах має, з одного боку, зв'язок із попередньою поліфонічною традицією. Разом із тим, із другого боку, сприяє створенню сонорного комплексу, де стираються межі різних функцій голосів, підкреслюється їх рівноправність, зникає тематична диференціація. Виникає ефект багатоголосного проголошення ключових інтонацій, проте відмежованих у часовому відношенні. "Феномен "полірельєфності" актуалізується зазвичай в умовах диференціації голосів, особливо в тих випадках, коли традиційні функції хорових голосів-партій – тема, що супроводжує голос, бас – нівелюються і несуть у собі додатковий ефект "просторової" повнозвучності" [2, с. 16].

У виконанні будь-якого твору неабияку роль відіграє вірна інтонація, проте коли мова йде про хоровий твір, написаний в останнє століття, інтонаційність має відтепер не об'єктивно, а суб'єктивно забарвлений характер. Мається на увазі, що спів хорової партії зумовлюється тим індивідуальним стилем композитора, що його написав. "Необхідність вибудови нових принципів інтонування та необхідності стильового інтонування" пов'язані з тим, що принцип інтонування залежить від особливостей хорового письма [3, с. 5].

Нові принципи композиторської творчості призводять до кардинальних змін у всіх сферах, пов'язаних із вокальною технікою. Це стосується нетрадиційних прийомів звуковидобування, посилення уваги до ритмічного начала, зменшення ролі мелодико-розспівного, акцентування на тих можливостях, які раніше не просто не привертали уваги композиторів, а більше того – вважалися недоречними. О. Приходько виділяє такі позиції, що притаманні для хорового письма сьогодення: "Виконання нових творів хорової музики вимагає від виконавця: 1) мінімального використання вібрато як у сольному, так і в ансамблевому співі; 2) нівелювання тембрових відмінностей між окремими голосами в партії, групі голосів та між хоровими партіями; 3) водночас в окремих партитурах індивідуалізації окремих голосів, партій, тембрів як особливих засобів виразності; 4) поєднання вокальної фонації з шумовими ефектами, маніпуляціями артикуляційного апарату для досягнення необхідного тембру" [3, с. 6−7]. З огляду на цей перелік, можна пересвідчитися у тому, що відтепер хорове мислення композиторів авангардного спрямування пов'язане зі змінами як у техніці окремого вокаліста-хориста, так і стосовно трактування партій.

Зазначимо, що внаслідок переосмислення функцій голосів в авангардній музиці на перший план починають виходити такі поняття, як "рельєф" та "фон". Саме на створення таких комплексів спрямована майстерність хорових композиторів. Кожна партія може бути пов'язана з виконанням того чи іншого шару. Разом із

тим акцентується на темброво-колористичному компоненті. Саме задля досягнення такої риси у музичному творі застосовується розшарування тканини, яке практично втілюється завдяки дублюванням та педалям.

Якщо звернутись до вітчизняних хорових творів авангардного спрямування, то варто згадати музику І. Алексійчук, В. Польової, С. Луньова. У творах цих композиторів можна віднайти прийоми, притаманні авангардному письму західних авторів. У своїй хоровій творчості І. Алексійчук, як-от у хоровому диптиху "Давидові псалми", використовує кластерні побудови, сонорну фактуру, можливі також елементи обмеженої алеаторики. Все це споріднює її музичну мову з авангардом середини XX ст. Досить цікавим є поєднання цих технік композиції з елементами знаменного розспіву, використання якого є сутнісною рисою вітчизняного хорового письма. Тобто інтонаційний шар композиції взаємодіє з традиційним началом, у той час як технічний рівень відповідає новаторському західноєвропейському началу. "Серед виконавських прийомів авторка дуже полюбляє різноманітні хорові педалі, що виражаються у різних формах: від приготованих затримань (із подальшим утворенням коротких кластерів), до повноцінної основи, своєрідної звукової матриці для подальшого розвитку матеріалу. Поліфонічні засоби у розглянутих псалмах І. Алексійчук мають достатньо класичний вигляд як хорових канонічних імітацій, так і сонорної поліпластовості, у традиціях післявоєнного авангардного письма" [1, с. 49].

У творах С. Луньова "Страстная Седмица" – симфонії для мішаного хору без супроводу та концерту для хору на теми традиційних різдвяних пісень "The Noel Consort" (2013) так само наявна трансформація хорового мислення. Зазначимо симфонізацію хорових партій, які набувають більш інструментального трактування. Як і у західній практиці, відбувається зростання інтересу до тембрового начала, причому голоси можуть трактуватися подібно до інструментів симфонічного оркестру. Значно розширюються вимоги до співацького діапазону вокалістів. Чималі трансформації пов'язані з технікою дихання, яка застосовується в творах Луньова. Чималу складність мають питання, пов'язані з орфоепією, адже використовуються тексти як старослов'янською мовою, так і латиною, староанглійською, французькою. Особливості вимови справляють безпосередній вплив на становлення художнього образу та його вірної передачі. О. Приходько зазначає надзвичайно велику роль вербального тексту в цих творах: "Звучання текстів у цих творах невід'ємне від їх значення, особливий ефект поєднання фонізму слів, що промовляються, та фонізму гармоній невипадковий і точно продуманий композитором. В обох циклах використано текстову поліфонію як особливу темброву фарбу. Своєрідним "маркером" хорового письма композитора є ритмічна фігурація за участю слова, тобто прийом подовження голосних завдяки їх "подрібненню" [3, с. 11].

Висновки. Вокальна практика в хорових творах композиторів авангардного спрямування набуває більш експериментального та почасти – гранично можливого характеру. Зростають вимоги до кожного хориста, адже він часом має бути не частиною партії, а солістом. Подібне стає можливим, коли збільшується кількість партій, що не обмежуються чотирма чи восьма голосами (в залежності від кількості учасників хору та наявних у них партій). Нові композиційні техніки впливають на всі шари музичного твору та вимагають від виконавців значної уваги до тексту. Через те, що змінюються підходи до написання твору, потребують перегляду такі поняття, як лінія, монодія, пласт, фон та рельєф, адже вони набувають іншого забарвлення та істотно трансформуються. Виконання хорових творів авангардних композиторів потребує значної підготовки хормейстера, спрямованої на розкриття глибинних сенсів кожного музичного компонента.

Використана література:

1. Волошенко А. Авангардні проекції національного хорового псалму на прикладі творів Ірини Алексійчук / А. Волошенко // Музикознавчі студії. – Львів : Львівська національна музична академія імені М. В. Лисенка, 2015. – Вип. 36. – С. 44−51.
2. Дубатовская О. А. Особенности хоровой фактуры в условиях неклассического контекста (на примере произведений композиторов России и Беларуси) / О. А. Дубатовская // Журнал Общества теории музики. – Москва, 2015. – Выпуск 2 (10). – С. 14−19.
3. Приходько О. В. Хорова музика a cappella другої половини XX – початку XXI ст.: теоретичне осмислення і виконавські підходи : автореф. дис. … канд. мистецтвознавства : 17.00.03 "Музичне мистецтво" / О. В. Приходько ; Національна музична академія України імені П. І. Чайковського. – Київ, 2017. – 16 с.
4. Рыжинский А. С. Формирование основных принципов хорового письма Луиджи Ноно в сочинениях первой половины 1950-х годов / А. С. Рыжинский // Проблемы музыкальной науки. – 2014. – № 1. – С. 85−90.

References:

1. Voloshenko A. Avanhardni proektsii natsionalnoho khorovoho psalmu na prykladi tvoriv Iryny Aleksiichuk / Alisa Voloshenko // Muzykoznavchi studii. – L. : Lvivska natsionalna muzychna akademiia imeni M. V. Lysenka, 2015. – Vyp. 36. – S. 44−51.
2. Dubatovskaja O. A. Osobennosti horovoj faktury v uslovijah neklassicheskogo konteksta (na primere proizvedenij kompozitorov Rossii i Belarusi) / O. A. Dubatovskaja // Zhurnal Obshhestva teorii muziki. – Moskva, 2015. – Vypusk 2 (10). – S. 14−19.
3. Prykhodko O. V. Khorova muzyka a cappella druhoi polovyny XX – pochatku XXI st.: teoretychne osmyslennia i vykonavski pidkhody : avtoref. dys. … nauk. stupenia kand. mystetstvoznavstva: 17.00.03 "Muzychne mystetstvo" / O. V. Prykhodko ; Natsionalna muzychna akademiia Ukrainy imeni P. I. Chaikovskoho. – Kyiv, 2017. – 16 s.
4. Ryzhinskij A. S. Formirovanie osnovnyh principov horovogo pis'ma Luidzhi Nono v sochinenijah pervoj poloviny 1950-h godov / A. S. Ryzhinskij // Problemy muzykal'noj nauki. – 2014. – № 1. – S. 85−90.

Пихтарь Е. А., Кедис О. Ю. Хоровые произведения современных авангардных композиторов: методический аспект
Статья посвящена освещению тех проблемных аспектов, на которые следует обращать внимание при исполнении хоровых произведений авангардного направления. Внедрение новых техник композиции, которое происходит, начиная со второй половины XX века, сопровождается изменением принципов конструирования музыкальной ткани. Необходим пересмотр таких понятий, как линия, фон, рельеф, фактура, они могут приобретать принципиально иное трактование при работе с хоровыми партиями. Требуется активное включение в дискурс хорового дирижера понятий "стереомонодия", "полирельефность", "микрополифония". Отмечается рост требований к исполнителям, которые отныне гораздо чаще должны выступать в роли солистов. Усложняются задачи, стоящие перед хористами, которые должны расширять навыки работы с вербальным текстом, задействовать предельные границы диапазона, использовать новейшие техники и приемы звукоизвлечения. Ведущую роль в становлении нового хорового письма сыграли западные композиторы авангардного направления, традиции которых продолжаются в творчестве украинских мастеров хорового искусства.
Ключевые слова: *хоровые произведения, авангард, композитор, техника, требования к исполнителям, хоровая фактура, тембр.*

Pikhtar O. A., Kedis O. Yu. Choir works of modern avangard composers: methodological aspect
The article is devoted to the coverage of those problematic aspects, which should pay attention to the performance of choral works of the avant-garde direction. The introduction of new technique of composition, which dates back to the second half of the XX century, is accompanied by a change in the principles of constructing musical fabric. There is a review of such concepts as line, background, relief, texture, which can acquire a fundamentally different interpretation when working with choral batches. Need for active inclusion in the discourse of the choir conductor the notion of stereomonody, polirelief, micropolyphonia. There is an increase in requirements for performers, who nowadays are much more likely to act as soloists. Problems faced by the choruses, which need to expand the skills of working with verbal text, use boundary limits of the range, actively involve the latest techniques of sound production. Western composers of the avant-garde direction, whose traditions continue in the work of Ukrainian masters of choral art, played a leading role in the development of the latest choral script.
Key words: *choral works, avant-garde, composer, technique, requirements for performers, choral texture, timbre.*

УДК 378.147.37.015.3:005.32]:796

Стасенко О. А.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

Стаття присвячена проблемі активізації і залучення студентської молоді до занять фізичною культурою. Обґрунтовано ефективність процесу формування позитивної мотивації завдяки чіткому визначенню цінностей фізичної культури і спорту в житті студента, місця і ролі фізичних вправ у здоровому способі його життя та впровадженню нових форм і методів навчальної та фізкультурно-масової роботи для підвищення рівня рухової активності серед студентської молоді. Визначено педагогічні умови, які сприятимуть ефективності процесу формування мотивації студентів вищих педагогічних навчальних закладів до занять фізичною культурою, а саме: застосування особистісно-орієнтованого підходу в процесі організації та проведення занять із фізичного виховання; самоуправління й самовиховання у студентів потреби самостійно займатися фізичною культурою; налагодження певних взаємовідносин між студентами та викладачами на демократичних та гуманних засадах і методичному співробітництві.
Ключові слова: *мотивація, студенти, педагогічні умови, фізична культура, заняття фізичними вправами.*

Останніми роками на тлі інтенсифікації навчального процесу у вишах наголошується тенденція зниження об'єму рухової активності студентів, що негативно позначається на показниках їхнього фізичного стану, у зв'язку з чим особливої значущості набувають питання формування і зміцнення здоров'я молоді, яка навчається. Істотну роль в оптимізації цієї ситуації відіграють підвищення мотивації до використання засобів фізичної культури в повсякденному житті, зокрема до занять фізичною культурою як академічних, так і самостійних та вибору адекватних засобів компенсації дефіциту повсякденної рухової активності [2; 8].

Недостатність рухової активності сучасної студентської молоді є соціальним, а не біологічним феноменом. Тому в цьому разі суттєва роль покладається на фізичну активність студентів, яка, зрештою, спрямована на зміну стану їхнього організму, набуття нового рівня фізичних якостей та здібностей, яких не можна досягти ніяким шляхом, окрім занять фізичним вправами та спортом. Вивчення структури мотивів, потреб та інтересів студентів до занять фізичною культурою та спортом є вихідними позитивними показниками, які суттєво впливають на рухову активність особистості студента [3; 6].

Серед усіх різноманітних властивостей особистості мотиви займають особливе місце, оскільки вони, насамперед, зумовлюють суспільно значиму поведінку в діяльності людини. Тому можна сказати, що в науці проблема мотивів є важливою, тому що ядро особистості, її суть становлять глибоко усвідомлені людиною збудження у вигляді мотивів та інтересів [4].

Потреба в русі й фізичному удосконаленні, а головне в зміцненні здоров’я – ось ті психологічні основи мотивації до фізкультурно-оздоровчої діяльності. Під мотивацією до таких занять варто розуміти їхній сенс, мотиви, цілі та емоції. Мотивацію необхідно вирізняти як внутрішню, так і зовнішню, відповідно до людини взагалі. Активний інтерес до занять фізичним вихованням формується в результаті внутрішньої мотивації, котра виникає тоді, коли зовнішні мотиви і цілі відповідають можливостям особистості, тобто є для неї оптимальними (не занадто складними і досить легкими), і коли вона розуміє суб’єктивну відповідальність за їхню реалізацію [9; 10].

Низька рухова активність характерна для більшості студентів, особливо з відхиленнями в стані здоров’я. Тому важлива умова їхнього фізичного стану та розумової працездатності – дотримання правильного рухового режиму [7].

Протягом останніх років багато дослідників зверталися до теми формування інтересу студентів до систематичних занять фізичними вправами і підвищення ефективності фізкультурно-оздоровчих занять зі студентською молоддю. Нині запропоновані підходи до організації занять фізичною культурою орієнтовані на формування валеологічних цінностей на базі використання адекватних засобів і методів фізичної культури (І. В. Павлова, В. В. Садовникова, Т. В. Антонова та ін.); запропоновані моделі спортивно-оздоровчої діяльності студентів на основі корекції організації процесу фізичного виховання у вузі (А. І. Драчук, С. М. Канішевський та ін.); розроблена структурно-функціональна модель теоретико-методичного забезпечення фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів (В. Е. Білогур та ін.); обґрунтована методика нормування навантажень різної спрямованості на основі урахування індивідуальних інтересів та рівня фізичного стану студенток, які займаються оздоровчою аеробікою (С. В. Добровольська та ін.); запропонований новий підхід до розподілу студентів на групи для занять фізичною культурою на основі розроблених модельних характеристик різних рівнів фізичного здоров’я (Л. П. Долженко та ін.).

Водночас фахівці продовжують визначати дефіцит рухової активності студентів, низький рівень фізичної підготовленості і фізичного здоров’я, що свідчить про відсутність педагогічних умов реалізації потребнісно-мотиваційного підходу до організації фізичної культури у виші [1; 5].

Педагогічні умови є відображенням відношень педагогічного процесу до тих чинників, завдяки яким він виникає та існує (необхідність передачі підростаючому поколінню соціального досвіду; необхідність підготовки педагогічних кадрів для цієї мети; чинники, що зумовлюють формування змісту освіти: невпинне збагачення соціального досвіду, розвиток наукових знань тощо; чинники, що впливають на добір технологій навчання і виховання, їхню організацію).

Відповідно стратегії формування, педагогічні умови – це ті чинники, що стимулюють, активізують значущу діяльність студентів, зумовлюють повніше виявлення їхніх можливостей та здібностей.

Визначення і обґрунтування основних педагогічних умов, які будуть ефективно сприяти цьому процесу, є основною метою нашої роботи. Зважаючи на складність процесу формування мотивації студентів до занять фізичною культурою, його залежність від багатьох чинників, нами запропоновані наведені нижче педагогічні умови, що тісно пов’язані між собою.

Першою педагогічною умовою є *застосування особистісно орієнтованого підходу до організації та проведення занять із фізичного виховання.* Такий підхід полягає в цілеспрямованому формуванні в процесі фізичного виховання потребнісно-мотиваційної сфери студентів, стимулює їхню активність до занять фізичними вправами, відповідає вимогам зміцнення здоров’я, що підвищує фізичну підготовленість, працездатність й адаптаційні можливості організму.

Для успішного формування мотивації до занять фізичними вправами необхідно застосовувати комплекс спеціальних засобів і методів, різних за змістом, але тих, що відповідають індивідуальному, диференційованому та особистісно орієнтованому вибору студентом подальшої діяльності.

Важливо також під час навчання здійснювати створення педагогічних ситуацій, які сприяють утворенню середовища особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу. У процесі такого навчання треба створювати ситуації-стимули, що сприятливо впливають на розвиток та були затребувані суб’єктивністю студента, які надають йому простір для вільного вибору виду занять. У цьому разі створюються умови, що опосередковують необхідність занять фізичною культурою. Важливу роль в актуалізації потреби в заняттях відіграють методи переконання і стимулювання. У бесідах зі студентами варто використовувати теми про вплив занять фізичними вправами на функціональні системи організму, значення фізкультурних занять для реалізації життєвих планів, досягнення за допомогою фізкультурних занять намічених у навчальній і професійній діяльності цілей тощо.

На цьому етапі також не менш важливими є постановка мети та вибір подальшої фізкультурної діяльності. Це необхідно для того, щоб мотиваційна тенденція продовжувала свій розвиток і виражалася в спонуканні студентів до певних дій. Для цього треба, щоб студентам додавався сенс фізкультурних занять, а це досягається шляхом порівняння майбутнього результату з необхідністю відповідних занять, визначення спрямованості змісту самих занять фізичною культурою, забезпечення умов діяльності. Індивідуальні особливості та особистісно орієнтована спрямованість студента сприяють обранню ним виду подальших занять фізичною культурою. В індивідуальних бесідах зі студентом педагог об’єктивно допомагає йому оцінити власні можливості і допомогти з вибором спрямованості занять. Творче застосування викладачем найбільш значущих та ефективних засобів і методів дії забезпечується добросовісним виконанням своїх обов’язків.

Другою педагогічною умовою є *самоуправління й самовиховання у студентів потреби самостійно займатися фізичною культурою і спортом.* Мотиви фізичного вдосконалення, що виникають із пізнавальних інтересів та практичної діяльності з метою її реалізації, є основою формування даної потреби. За наявності взаємозв'язку суспільно-значущих мотивів роботи над собою з практикою їх здійснення виникає почуття задоволення не лише у підготовці до професійної діяльності, але й емоційне задоволення від "радості рухів", почуття власної м'язової енергії й активного тонусу усього організму. Потреба у фізичному вдосконаленні актуалізується як суспільно-значуща, так і особистісна. Її реалізація зумовлює взаємозв'язок рухової та пізнавальної активності.

Самовиховання стимулює пізнавальну активність, котра проявляється в двох напрямах. Перший – у прагненні до пізнання вдосконалення не тільки фізичних, але й інших якостей особистості: вольових, моральних, естетичних. Другий напрям – у пошуку раціональних шляхів реалізації потреби брати участь у всіх справах колективу (групи, курсу, факультету). Основною умовою виникнення пізнавальної активності, яка проявляється в активізації практичної діяльності у власному вдосконаленні і в інтересах колективу, є взаємозв'язок та взаємодія інтелектуальних, вольових й емоційних процесів у фізичному вихованні.

Наступною педагогічною умовою нами визначено *налагодження певних взаємовідносин між студентами та викладачами на демократичних та гуманних засадах і методичному співробітництві.* На заняттях студентам доводиться вступати у різні стосунки один з одним та з викладачем. Тому важливо, щоб дотримувалась культура стосунків викладача зі студентами, а також студентів між собою. Взірцем у цьому має бути сам педагог.

Викладачу фізичного виховання треба шукати шляхи до взаєморозуміння з молоддю. Відомо, що не всім студентам однаково даються фізичні вправи. Часті невдачі окремих студентів можуть викликати у них негативне ставлення до фізичної культури. Щоб приховати власні слабкості та не втрачати престиж серед одногрупників, такі студенти часто заявляють про свідоме небажання займатися цією "непотрібною справою". В таких випадках важливо проявляти чуйність та педагогічний такт. Не ображаючи самолюбства студента, треба вселяти впевненість у власні можливості, надати допомогу при виконанні складних вправ, підбирати підготовчі вправи перед виконанням основних тощо.

Удосконалення системи взаємодії викладачів зі студентською молоддю нині сприймається як резерв поліпшення якості навчання у вищих закладах освіти, активізації навчальної діяльності студентів, розвитку їхніх пізнавальних та фізкультурних інтересів.

Отже, прагнення розробити ефективну систему фізичного виховання має максимально враховувати особливості конкретної вибірки студентів. До цих особливостей належать: рівень "фізкультурної освіти" студентів; характер попередньої рухової активності; декларований рівень і реальний стан занять фізичною культурою; характер та ступінь очікувань від занять фізичними вправами тощо.

Висновки. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури, здійснення дослідження практичного стану організації фізичного виховання засвідчили про відсутність педагогічних умов реалізації потребнісно-мотиваційного підходу до організації процесу фізичного виховання у виші. Тому основною метою нашої роботи було визначення й обґрунтування основних педагогічних умов, які будуть ефективно сприяти цьому процесу. Перша педагогічна умова – застосування особистісно-орієнтованого підходу організації та проведення занять із фізичного виховання. Наступна педагогічна умова – самоуправління й самовиховання у студентів потреби самостійно займатися фізичною культурою і спортом та налагодження певних взаємовідносин між студентами і викладачами на демократичних та гуманних засадах і методичному співробітництві.

Реалізований у педагогічному процесі підхід до організації навчального процесу з фізичного виховання буде сприяти більш усвідомленому ставленню до занять, а також вирішенню проблеми індивідуалізації дій фізичними вправами та створенню фундаментальної основи для самовизначення і соціалізації студентів.

Використана література:

1. Антонова Т. В. Педагогические условия валеологического саморазвития студента в процессе физического воспитания : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Антонова. – Чебоксары, 2005. – 20 с.
2. Бондарчук Н. Я. Диференційований підхід до фізичного виховання студенток з різних біогеохімічних зон Закарпаття : автореф. дис. … канд. наук з фіз. вих. і спорту : 24.00.02 / Н. Я. Бондарчук. – Львів, ЛДІФК. – 2006. – 20 с.
3. Биличенко Е. Внешность как важнейший стимул мотивации к двигательной активности студентов / Е. Биличенко // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2015. – № 1. – С. 10−15.
4. Винник В. Д. Особливості формування інтересу та мотивації до занять фізичним вихованням / В. Д. Винник // Теорія та методика фізичного виховання. – 2010. – № 12. – С. 39−42.
5. Закурин Л. В. Формирование потребности к занятиям физической культурой у студентов технического вуза на основе использования рейтинговой системы оценивания : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Закурин. – Шуя, 2005. – 17 с.
6. Ковтун А. Врахування психофізіологічних особливостей студентів в процесі формування мотивації до занять фізичною культурою і спортом / А. Ковтун // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2016. – № 1. – С. 176−181.
7. Петрица П. Значення самостійних занять фізичними вправами для студентів груп фізичної реабілітації / П. Петриця // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки / уклад. А. В. Цьось, С. П. Козіброцький. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2015. – № 2 (30). – С. 91−95.

8. Biglan A. The integration of research and practice in the prevention of youth problem behaviors. Am Psychol / A. Biglan, P. J. Mrazek, D. Carnine, B. R. Flay. – 2003; 58:433–440 p.
9. Hopper C. Physical activity and nutrition for health / C. Hopper, B. Fisher, K. D. Munoz. – Champaign : Human Kinetics, 2008. – 374 p.
10. Physical activity and health / C. Bouchard, S. N. Blair, W. L. Haskell. – Champaign : Human Kinetics, 2007. – 410 p.

References:

1. Antonova T. V (2005) Pedagogicheskie usloviia valeologicheskogo samorazvitiia studenta v protsesse fizicheskogo vospitaniia [Pedagogical conditions of valeological self-development of a student in the process of physical education] : A thesis abstract in the Russian language (PhD's thesis abstract). Cheboksary, 20 s.
2. Bondarchuk N. Ya. (2006) Dyferentsiiovanyi pidkhid do fizychnoho vykhovannia studentok z riznykh bioheokhimichnykh zon Zakarpattia [Differentiated Approach to Physical Education of Students from Different Biogeochemical Zakarpattia Zones] : A thesis abstract in the Ukrainian language (PhD's thesis abstract). Lviv State University of Physical Culture, Lviv. − 20 s.
3. Bilichenko E. (2015) Vneshnost kak vazhneishii stimul motivatsii k dvigatelnoi aktivnosti studentov [Appearance as the most important stimulus of motivation to the motor activity of students] // Sportyvnyi Visnyk Prydniprovia [Sport Bulletin of Prydniprovia]. − № 1. − S. 10–15 [in Russian].
4. Vynnyk V. D. (2010) Osoblyvosti formuvannia interesu ta motyvatsii do zaniat fizychnym vykhovanniam [Peculiarities of the formation of interest and motivation to physical education study] // Teoriia ta Metodyka Fizychnoho Vykhovannia [Theory and Methodology of Physical Education], 12. − S. 39–42 [in Ukrainian].
5. Zakurin L. V. (2005) Formirovanie potrebnosti k zaniatiiam fizicheskoi kulturoi u studentov tekhnicheskogo vuza na osnove ispolzovaniia reitingovoi sistemy otsenivaniia [Formation of the necessity of physical education classes for technical college students based on the use of the rating system of assessment] : A thesis abstract in the Russian language (PhD's thesis abstract). − Shuia. − 17 s.
6. Kovtun A. (2016) Vrakhuvannia psykhofiziolohichnykh osoblyvostei studentiv v protsesi formuvannia motyvatsii do zaniat fizychnoiu kulturoiu i sportom [Consideration of the psychophysiological peculiarities of students in the process of forming motivation to physical culture and sports]. Sportyvnyi Visnyk Prydniprovia [Sport Bulletin of Prydniprovia]. − № 1. − S. 176–181 [in Ukrainian].
7. Petrytsa P. (2015) Znachennia samostiinykh zaniat fizychnymy vpravamy dlia studentiv hrup fizychnoi reabilitatsii [The value of individual physical training exercises for students of physical rehabilitation groups], compiled by A. V. Tsos, S. P. Kozibrotskyi. Fizychne Vykhovannia, Sport i Kultura Zdorovia u Suchasnomu Suspilstvi: Zbirnyk Naukovykh Prats Skhidnoievropeiskoho Universytetu imeni Lesi Ukrainky [Scientific Journal of Lesya Ukrainka Eastern European National University]. − № 2 (30). − S. 91−95 [in Ukrainian].
8. Biglan A., Mrazek P. J., Carnine D., Flay B. R. (2003) The integration of research and practice in the prevention of youth problem behaviors. Am Psychol, 58:433−440 p.
9. Hopper C., Fisher B., Munoz K. D. (2008) Physical activity and nutrition for health. Champaign : Human Kinetics. − 374 p.
10. Physical activity and health (2007), ed. by C. Bouchard, S. N. Blair, W. L. Haskell. − Champaign : Human Kinetics. − 410 p.

Стасенко А. А. Педагогические условия формирования положительной мотивации студенческой молодежи к занятиям физической культурой

Статья посвящена проблеме активизации и привлечения студенческой молодежи к занятиям физической культурой. Обоснована эффективность процесса формирования позитивной мотивации благодаря четкому определению ценностей физической культуры и спорта в жизни студента, места и роли физических упражнений в здоровом образе его жизни и внедрению новых форм и методов учебной и физкультурно-массовой работы для повышения уровня двигательной активности среди студенческой молодежи. Определены педагогические условия, которые будут способствовать эффективности процесса формирования мотивации студентов высших педагогических учебных заведений к занятиям физической культурой, а именно: применение личностно ориентированного подхода в процессе организации и проведения занятий по физическому воспитанию; самоуправление и самовоспитание у студентов потребности самостоятельно заниматься физической культурой; налаживание определенных взаимоотношений между студентами и преподавателями на демократических и гуманных принципах и методическом сотрудничестве.

Ключевые слова: *мотивация, студенты, педагогические условия, физическая культура, занятия физическими упражнениями*

Stasenko O. A. Pedagogical terms of forming positive motivation student young people to engaging in a physical culture

The article is sanctified to the problem of activation and bringing in of student young people to engaging in a physical culture. Efficiency of process of forming of positive motivation is reasonable due to clear determination of values of physical culture and sport in life of student, place and role of physical exercises in the healthy way of his life and to introduction of new forms and methods of educational and athletic-mass work for the increase of level of motive activity among student young people. Pedagogical terms that will assist efficiency of process of forming of motivation of students of higher pedagogical educational establishments to engaging in a physical culture are certain, namely: application of the personality-oriented approach in the process of organization and realization employments physical education; the students of necessity independently to engage in a physical culture have self-government and self-education; adjusting of certain mutual relations is between students and teachers on democratic and humane principles and methodical collaboration.

Key words: *motivation, students, pedagogical terms, physical culture, engaging in physical exercises.*

УДК 51:372

Стасів Н. І., Опришко І. А.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ УЗАГАЛЬНЕНИХ СПОСОБІВ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ У ПОЧАТКОВОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ

У статті проаналізовано особливості формування у молодших школярів початкових уявлень про узагальнені способи розв'язування задач під час вивчення математики. Звернута увага на розвиток в учнів вміння виконувати аналіз та синтез, здійснювати зв'язок між ними. Важливим елементом розумової діяльності школярів є процес узагальнення. Проаналізовано типові помилки узагальнення, які зустрічаються у різних формах під час розв'язування сюжетних задач; запропоновано основні шляхи їх усунення. Ефективному формуванню та розвитку мислення учнів сприятиме застосування алгоритмічних вказівок, міркування за зразком, опорних схем, коротких записів умов задач, словесно-символічних моделей розв'язування складених задач. Це дасть змогу економно і водночас ефективно використати час, відведений для розв'язування задач, сприятиме навчанню дітей їх узагальнювати.

Ключові слова: *сюжетна задача, аналіз, синтез, узагальнення, алгоритм розв'язування, способи розв'язування задач, навчальна діяльність.*

Навчання учнів розв'язувати задачі є одним із найскладніших завдань вивчення шкільної математики. Від уміння учнів розв'язувати задачі, мислити залежать уміння вчитися, осмислено засвоювати (а не завчати) новий навчальний матеріал та вільно оперувати знаннями у найрізноманітніших нестандартних ситуаціях, як навчальних, так і життєвих.

Метою вивчення математики у школі є навчити мислити учнів у процесі розв'язування задач, засвоюючи найважливіші математичні поняття, операції, дії, складати алгоритми розв'язування задач, узагальнювати одержані відомості, використовувати набуті знання, досвід при вивченні всіх шкільних предметів.

У процесі навчання молодші школярі розв'язують значну кількість задач під керівництвом учителя і самостійно. Проте нерідко наприкінці навчання у початковій школі у деяких учнів знання про сюжетні задачі залишаються поверховими і несистематизованими. Щоб покращити це становище, потрібна цілеспрямована праця вчителя, чітке розуміння ним основних вимог щодо формування в учнів вміння узагальнювати і розв'язувати різноманітні задачі.

Мета статті – визначення психолого-педагогічних умов формування у молодших школярів початкових уявлень про узагальнені способи розв'язування задач під час вивчення математики.

Термін "задача" вживається в різних значеннях. У найширшому плані можна сказати, що задача передбачає необхідність свідомого пошуку відповідних засобів для досягнення мети, яку добре видно, але яка безпосередньо недосяжна [1; 2]. У психологічному аспекті задача розглядається як свідома мета, що існує в певних умовах, а дії – як процеси або акти, спрямовані на досягнення її, тобто на розв'язування задачі [4].

Арифметичною задачею називають вимогу знайти числове значення деякої величини, якщо дано числові значення інших величин і залежність, яка пов'язує ці величини як між собою, так і з шуканою.

У системі навчання учнів початкових класів загальноосвітньої школи переважають арифметичні задачі. Задачі на побудову, найпростіші доведення, а також завдання логічного характеру займають порівняно незначне місце.

У навчанні математики арифметичним задачам відведено особливу роль. З одного боку, вони становлять специфічний розділ програми, матеріал якого учні мають засвоїти, а з другого, виступають як дидактичний засіб навчання, виховання і розвитку школярів [1].

У процесі розв'язування задач учні використовують різні розумові операції (аналіз, синтез, конкретизація і абстрагування, порівняння і узагальнення), висловлюють судження і міркування. З метою активізації розумових дій учнів під час розв'язування задач запитання треба ставити так, щоб вони спонукали до порівняння, зіставлення, перевірки тощо.

Оптимізація навчальних, виховних і розвивальних функцій арифметичних задач можлива за умов, що учні вже мають певні уявлення про структуру задачі, володіють уміннями розв'язувати задачі, які можна використовувати як дидактичний засіб [2].

Аналіз досліджень із психології і методики математики свідчить про те, що в проблемі навчання молодших школярів розв'язувати задачі є значні досягнення: визначено основні напрями роботи у виробленні в учнів уміння загального підходу до розв'язування задач, виявлено доцільність опрацювання взаємооберненних задач, з'ясовано роль задач підвищеної складності у навчанні і розвитку [2; 3].

Засвоюючи арифметичні поняття і закони, розв'язуючи сюжетні задачі, учні постійно виконують основні розумові операції – аналіз та синтез. При цьому спочатку діти мало володіють цими процесами, але поступово у них виробляється вміння аналізувати та синтезувати.

Аналіз – це розчленування об'єкта на його складові частини та ознаки. Синтез спрямований на складання цілого з елементів та частин.

На всіх етапах навчання увага має бути звернута на те, щоб формувати у дітей вміння виконувати аналіз та синтез, здійснювати зв’язок між ними. Жодне поняття не може бути сформоване в учня без здійснення аналізу та синтезу. Більше значення при цьому має повнота аналізу. Неповний аналіз може зумовити неправильний синтез.

З. І. Слєпкань вказує: “Розв’язування будь-якої задачі і доведення будь-якої теореми починаються з аналізу їх формулювань – із вичленовування того, що дано, і того, що потрібно знайти, побудувати, довести. Далі відбувається співвіднесення умов і вимог одних з іншими, тобто синтез” [4, с. 25].

Таким чином, мета навчання розв’язувати задачі полягає в тому, щоб навчити учнів виконувати аналіз та синтез визначеного завдання.

Важливим елементом розумової діяльності школярів є процес узагальнення. У практиці навчання математики застосовують в основному два прийоми узагальнення залежно від напряму думки. При першому учні зіставляють задані об’єкти (наприклад, фігури в геометрії, вирази, рівняння, формули), вичленовують і формулюють їхні спільні істотні властивості, відволікаються (абстрагуються) від неістотних і об’єднують об’єкти за цими спільними загальними суттєвими властивостями (узагальнюють). Узагальнення понять може завершитися введенням терміна і відповідного символу. При використанні цього прийому учням невідомі спільні суттєві властивості, вони виявляють їх самостійно. При використанні другого прийому учні вже знають спільні суттєві властивості, які треба виявити. Тому із заданих об’єктів вони виділяють ті, що входять у зміст поняття, яке формулюється, зіставляючи, вичленовуючи в кожному об’єкті ці властивості й об’єднуючи об’єкти за виділеними спільними властивостями [4, с. 28].

Під час розв’язування сюжетних задач помилки узагальнення зустрічаються в різних формах: або діти при виборі арифметичної дії думають, що одне визначене слово (найчастіше дієслово), безсумнівно, пов’язане з визначенням арифметичної дії, або, визначаючи вид задачі, вони думають, що найбільш важливими є якісь словесні висловлювання. Так, наприклад, після ознайомлення із задачами, при знаходженні чисел за їх сумою і кратним відношенням деяким дітям вистачає помітити в умові задачі слова: “у стільки раз більше”, як вони вже вважають, що задача має належати до певного виду.

У цих випадках необхідною умовою правильних узагальнень є показ на конкретних прикладах, що саме ті ознаки, які можуть дуже змінюватися, є неважливими для того чи іншого поняття. Так, наприклад, можуть зустрічатися прямокутники з різними співвідношеннями величини протилежних сторін чи кратне відношення може мати місце в різних задачах, як типових, так і нетипових. Воно може мати інший зміст залежно від того, з якими іншими даними воно зіставляється в умові.

Але при цьому одна дуже важлива вимога має завжди враховуватися в процесі навчання: і визначення понять, і формулювання законів, які даються учнями, і перерахування несуттєвих ознак мають завжди виникати на основі власного досвіду дітей, бути не умовою, а результатом їх роботи з навчальним матеріалом, що дає змогу їх повністю зрозуміти.

Варто завжди пам’ятати вислів К. Д. Ушинського, який в дуже яскравій формі висловив цю вимогу: “Слово потрібне тоді, коли воно правильно виражає думку, а правильно воно виражає думку тоді, коли виростає з неї, як шкіра з організму, а не одягається як рукавичка, пошита з чужої шкіри” [5, с. 124].

Учень засвоює те чи інше узагальнення завдяки тому, що він порівнює факти і явища, виявляє в них схожі риси і відмінності.

Таким чином, виділення загального (кількісних співвідношень, форми предмета, виду задачі) проходить на основі встановлення подібних ознак, які є у цілій низці явищ. Водночас помічаються і відмінності цих явищ, що дає змогу відділити істотні ознаки від неістотних.

Узагальнення є та мисленнєва діяльність, яка неперервно здійснюється учнями у процесі навчання. Узагальнення є основою будь-якого мислення. Успіх навчання значною мірою визначається тим, чи сформувались в учнів уміння узагальнювати, порівнювати, тобто помічати схожість і відмінність.

У процесі навчання математики вже в початкових класах від учнів вимагаються порівняно складні форми узагальнень, тобто доводиться помічати схоже в явищах, які із зовнішньої сторони дуже різняться одне від одного, і поряд із цим бачити відмінність там, де яскраво виражена подібність.

Значна кількість помилок, які роблять учні при розв’язуванні арифметичних задач, виникає через те, що вони не вміють узагальнювати і діють за аналогією у тих випадках, де вимагається зміна способу дії і, навпаки, не використовують відомих їм способів там, де це необхідно, оскільки вони не побачили подібного [3].

Частки “на”, “у” (у висловлюваннях “на скільки…” і “у скільки … разів”), які вимагають суттєвих змін способу дії, часто не помічаються учнями, що й породжує помилку.

Під час розв’язування типових задач доводиться часто зустрічатися з типовими помилками. Так, наприклад, учні правильно розв’язали задачу на знаходження двох чисел за їх сумою і кратним відношенням, але, коли їм запропонували іншу задачу, в умові якої вказувалась різниця і кратне відношення, вони не побачили важливої відмінності в умові і помилково розв’язали задачу способом додавання частин.

Поряд із цим часто спостерігається в шкільній практиці й обернене явище: учні успішно розв’язують задачі “на частини”, але помиляються у визначеному словесному формулюванні (коли в умові вказано: “в стільки-то разів більше”). Якщо змінити формулювання (наприклад, “якщо одне число поділимо на інше, то в результаті буде стільки-то”), ряд учнів сприйме цю зміну як важливу і не використає в цьому разі добре відомого їм способу розв’язання.

Відома загальна закономірність психічної діяльності: легше за все розрізняються конкретні, протилежні явища. Цей закон однаково проявляється як при сприйманні, так і при узагальненні [4].

Можна стверджувати, що протиставлення створює необхідні умови для узагальнення, оскільки поняття включаються в єдину систему знання і засвоєння ознак одного поняття підкріплюється засвоєнням ознак іншого. Протиставлення, яке застосовується на різних етапах навчання, має сприяти попередженню помилок змішування подібних понять і правил. Узагальнення та протиставлення мають застосовуватися систематично.

Успіх роботи вчителя з метою формування вмінь і навичок учнів розв'язувати задачі узагальненими способами залежить від ряду факторів.

Застосування алгоритмічних вказівок сприяє формуванню загального підходу до аналізу задачі, спрямовує роботу в потрібне русло. Міркування за зразком прискорює перехід знань із репродуктивного рівня до аналітико-синтетичного, допомагає набути самостійності. Опорні схеми, короткі записи умов задач, словесно-символічні моделі розв'язування складених задач дають змогу економно і водночас ефективно використати час, відведений для розв'язування задач, сприяють навчанню дітей їх узагальнювати.

Розв'язування задач різними способами сприятиме розвитку мислення учнів. Звичайно, вчитель не має змоги всі задачі опрацювати детально, та й в цьому не має потреби. Але окремі з них варто розв'язувати саме так. Для цього виділяють так звані опорні задачі, на яких детально здійснюють відповідні розумові операції, узагальнення [2].

Навчаючи дітей розв'язувати задачі, на перших порах варто надавати перевагу арифметичному способу. Для простих задач він найраціональніший як стосовно запису розв'язання, так і для тих міркувань, які його супроводжують.

Алгебраїчний спосіб виступає як узагальнення арифметичного, і в навчанні йому мають передувати арифметичні способи.

В який спосіб розв'язувати ту чи іншу задачу (окремими діями, складанням числового виразу чи рівняння), вирішує сам вчитель, зважаючи на подані в підручнику вказівки, мету уроку і зміст задачі, а також на рівень підготовленості учнів.

Як творчу роботу корисно практикувати розв'язування тієї самої задачі арифметичним та алгебраїчним способами.

Висновки. Отже, на нашу думку, у навчанні молодших школярів важливе місце займають процеси аналізу, синтезу та узагальнення. Взагалі у процесі пошуку плану розв'язування задачі процес аналізу і синтезу не можна ізолювати один від одного. Процес мислення при розв'язуванні задачі є складним аналітико-синтетичним процесом. Щодо узагальнення, то можна сформулювати загальне правило: необхідною умовою формування правильних узагальнень в учнів є зміна несуттєвих ознак навчального матеріалу при зберіганні незмінними суттєвих.

Навчити розуміти, грамотно пояснювати – необхідна умова навчання розв'язувати задачі. На кожному уроці вчитель може повертатися до раніше опрацьованого, щоб розглянути його у нових ситуаціях і зв'язках. Це й забезпечує повторення вивченого на вищому рівні узагальнення.

Використана література:

1. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах. [навч. пос.]. / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Коваль. – Київ : "А. С. К.", 1998. – 342 с.
2. Заїка А. Учням про задачу і процес її розв'язування / А. Заїка // Початкова школа. – 1998. – № 3. – С. 12−16.
3. Скворцова С. О. Методика розв'язування сюжетних задач у початковій школі. [навч. пос.]. Частина ІІ. / С. О. Скворцова. – Одеса : Фенікс, 2011. – 156 с.
4. Слєпкань З. І. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики / З. І. Слєпкань. – Тернопіль : Підручники та посібники, 2004. – 240 с.
5. Ушинський К. Д. Вибрані твори / К. Д. Ушинський. – Київ : Радянська школа, 1976. – 213 с.

References:

1. Bohdanovych M. V. Metodyka vykladannia matematyky v pochatkovykh klasakh. [navch. pos.]. / M. V. Bohdanovych, M. V. Kozak, Ya. A. Koval. – Kyiv : "A. S.K.", 1998. – 342 s. [in Ukrainian].
2. Zaika A. Uchniam pro zadachu i protses yii rozviazuvannia / A. Zaika // Pochatkova shkola. – 1998. – № 3. – S. 12−16. [in Ukrainian].
3. Skvortsova S. O. Metodyka rozviazuvannia siuzhetnykh zadach u pochatkovii shkoli. [navch. pos.]. Chastyna II. / S. O. Skvortsova. – Odesa : Feniks, 2011. – 156 s. [in Ukrainian].
4. Sliepkan Z. I. Psykholoho-pedahohichni ta metodychni osnovy rozvyvalnoho navchannia matematyky. / Z. I. Sliepkan. – Ternopil : Pidruchnyky ta posibnyky, 2004. – 240 s. [in Ukrainian].
5. Ushynskyi K. D. Vybrani tvory / K. D. Ushynskyi. – Kyiv : Radianska shkola, 1976. – 213 s. [in Ukrainian].

Стасив Н. И., Опрышко И. А. Особенности использования обобщенных способов решения задач в начальном курсе математики

В статье проанализированы особенности формирования у младших школьников начальных представлений об обобщенных способах решения задач при изучении математики. Обращено внимание на развитие у учащихся умения выполнять анализ и синтез, осуществлять связь между ними. Важным элементом умственной деятельности школьников

является процесс обобщения. Проанализированы типичные ошибки обобщения, которые встречаются в различных формах при решении сюжетных задач; предложены основные пути их устранения. Эффективному формированию и развитию мышления учащихся будет способствовать применение алгоритмических указаний, рассуждения по образцу, опорных схем, кратких записей условий задач, словесно-символических моделей решения составленных задач. Это позволит экономно и одновременно эффективно использовать время, отведенное для решения задач, способствовать обучению детей обобщать.

Ключевые слова: *сюжетная задача, анализ, синтез, обобщение, алгоритм решения, способы решения задач, учебная деятельность.*

Stasiv N. I., Opryshko I. A. Features of the use of generalized methods for solving problems in the initial course of mathematics

The article analyzes the peculiarities of the formation of initial representations among primary school pupils about the generalized methods of solving problems during the study of mathematics. Attention is drawn to the development of pupils' ability to perform analysis and synthesis, to communicate between them. An important element of mental activity of pupils is the process of generalization. Analyzed typical generalization errors that occur in various forms when solving plot tasks; are proposed the main ways of their elimination. The effective formation and development of pupils' thinking will be facilitated by the use of algorithmic indications, model discussion, reference schemes, short recordings of task conditions, verbal-symbolic models for solving complex problems. This will allow economically and at the same time effectively use the time allocated for solving problems, will facilitate the training of children to generalize them.

Key words: *plot task, analysis, synthesis, generalization, solution algorithm, methods of solving tasks, educational activity.*

УДК 613:37

Строілова Д. В.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ДО ДІЯЛЬНОСТІ (КОМПОНЕНТИ, РІВНІ)

У статті розглянуто і проаналізовано підготовку майбутнього вчителя основ здоров'я до його професійної діяльності. Розглянуто сутність підготовки майбутнього вчителя як інтегрованої системи спеціальних знань, умінь та навичок спілкування та особистісних якостей, які визначають загальний та професійний рівень культури вчителя, що забезпечить змогу формувати всебічно розвинутого школяра. Автор вказує на визначальну роль мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального, організаційно-діяльнісного, операційного, емоційно-вольового рефлексивно-оцінного компонентів у підготовці майбутніх фахівців до неперервного професійного розвитку, в якому вирішальну роль відіграє розвинутий пізнавальний інтерес, на формування якого у школярів впливатиме особистість вчителя.

Ключові слова: *майбутні учителі основ здоров'я, готовність майбутніх учителів, застосування здоров'язбережувальних технологій, професійна підготовка.*

Проблема професійної підготовки майбутніх вчителів основ здоров'я до роботи зі школярами в сучасних умовах стикається з багатьма протиріччями, як-от: необхідність підвищення професійної підготовки вчителів та недостатністю її реалізації в педагогічному процесі, вміння допомогти учням адаптуватися у соціумі та невміння знаходити спільну мову з дітьми та їх батьками, важливість розуміння та використання різноманітних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі та неготовність значного числа майбутніх вчителів до їх використання;

Метою статті, з огляду на актуальність проблематики, є розгляд основних складників рівнів готовості майбутніх вчителів основ здоров'я до педагогічної діяльності.

Виходячи з вищесказаного, було розроблено компоненти, які дають змогу визначити рівень готовності майбутніх вчителів основ здоров'я до професійної роботи.

Мотиваційно-ціннісний компонент – підструктура, яка синтезує когнітивно-емоційні диспозиції особистості [1], що надають ситуаціям взаємодії певного особистісного смислу, визначають спрямованість її дій та поведінки. Мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності у майбутнього вчителя розглядається як центральне утворення у складному синтезі структур, які створюють професійну готовність, а професійну спрямованість особистості визначає як усвідомлену й емоційно виражену її орієнтацію на визначений рід та вид професійної діяльності. При цьому формування виконавчого процесуального компонента професійної діяльності знань, умінь і навичок розглядається як похідна від рівня розвитку професійних ціннісних орієнтацій особистості, які визначають її потреби в оволодінні професією [2].

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх вчителів основ здоров'я до навчання учнів характеризується:

– критеріями готовності: мотиваційна перевага у сфері навчання учнів з урахуванням здоров'язбережувальних технологій;

– показниками готовності: повне усвідомлення суспільної необхідності власної професійної діяльності;

стійке позитивне ставлення до педагогічної професії; впевненість у необхідності навчанню учнів з урахуванням їх індивідуальних та фізіологічних особливостей; потреба в опануванні методу здоров'язбережувальних технологій; потреба майбутнього вчителя досягти бажаного результату; ціннісні орієнтації студентів; гуманістична спрямованість на роботу з дітьми; прагнення до професійної самоосвіти й самовдосконалення.

Інформаційно-пізнавальний компонент характеризується набуттям майбутніми вчителями основ здоров'я теоретичних знань та навичок з організації навчального процесу в системі "вчитель – учень", усвідомленням необхідності й значущості організації навчального діалогу в процесі навчання за допомогою графічних, технічних засобів навчання.

При повній сформованості інформаційно-пізнавального компонента йому притаманні системність та високий рівень фахових знань, творчий рівень володіння психолого-педагогічними та методичними знаннями; майбутні вчителі добре знайомі з основами професійного саморозвитку, дуже добре володіють методами, прийомами професійного саморозвитку, мають розвинене логічне і критичне мислення.

Враховуючи дослідження вітчизняних вчених (О. В. Овчарук, О. І. Локшина, Н. М. Бібік, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.) [3; 4] пропонуємо такі компетентності: базові компетентності (педагогічна компетентність; психологічна компетентність; комунікативна компетентність; дослідницька компетентність; рефлексивна компетентність; творча компетентність; організаційно-проектувальна компетентність; компетентність професійної самоосвіти); спеціальні компетентності (методична компетентність);

Організаційно-діяльнісний компонент навчання школярів з урахуванням функціональної асиметрії мозку:

– критерії готовності: сформованість ключових, базових, спеціальних компетентностей у сфері навчання учнів;

– показники готовності: ключові компетентності (педагогічні, соціальні фізіологічні компетенції; компетенції, стосовно особливостей навчання дітей в залежності від домінуючої півкулі мозку; компетенції, стосовно надання учням інформації різними способами, різні методи спілкування, компетенції, що пов'язані з швидким розвитком сучасного світу, (інформація, технології), яке вимагає навичок володіння новими технологіями та увесь час оновлювати свої знання; компетенції, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя як основу неперервної підготовки в професійному аспекті, а також у суспільстві й особистісному плані);

Операційний компонент характеризується системою умінь та навичок розвитку творчих здібностей школярів у процесі навчання. Зміст операційного компонента визначається системою умінь і навичок організації творчої діяльності у процесі навчання практичними уміннями та навичками створення творчої атмосфери в класі, залучення дітей до активних методів навчання, а саме ігрових проблемних евристичних дослідницьких інтерактивних методів, володіння методикою створення творчих завдань, комбінування колективної, групової, індивідуальної форм навчальної роботи уміннями та навичками діагностики творчих здібностей молодших школярів. Практично вся навчальна діяльність може бути представлена як система навчальних завдань у певних навчальних ситуаціях і передбачає певні навчальні дії (предметні, контрольні та допоміжні), які визначаються як способи вирішення навчальних завдань. До навчальних завдань висуваються певні психологічні вимоги, яких варто дотримуватися учителю, якщо він хоче бути ефективним. По-перше, конструювати треба не одне окреме завдання, а набір завдань, тобто систему. По-друге, при конструюванні системи завдань треба прагнути, щоб вона забезпечувала досягнення не тільки найближчих навчальних цілей, а й віддалених. По-третє, навчальні завдання мають забезпечити засвоєння системи засобів, необхідної і достатньої для успішного здійснення навчальної діяльності. По-четверте, навчальна задача має конструюватися так, щоб прямим продуктом навчання стали кошти діяльності, які треба засвоїти в процесі вирішення. Такими засобами є рефлексія, контроль, орієнтування в завданні. Організаторські уміння педагога забезпечують включення учнів в різні види діяльності зокрема і творчої. Організаторські уміння включають і розвиваючі уміння, у практично-операційній підготовці виявляють дуже добре сформовані практичні уміння і навички стосовно проф. саморозвитку (завжди демонструють пізнавальну й творчу активність; уміють самостійно проектувати власний проф. саморозвиток, спрямувати власну діяльність на проф. саморозвиток; добре володіють навичками самоорганізації (цілепокладання, планування діяльності); демонструють чітке володіння методами й прийомами професійного саморозвитку; у них розвинуті комунікативні вміння.

Емоційно-вольовий компонент проявляється наявністю у студентів позитивною "Я"-концепцією, впевненістю у собі та власних діях. Майбутні вчителі основ здоров'я з розвиненим емоційно-воловим компонентом цілеспрямовані, наполегливі, виявляють емоційну стійкість, відсутність страху перед аудиторією; їм притаманна емоційно-вольова саморегуляція, чіткий вольовий самоконтроль; вони демонструють високий рівень самодисципліни, самоорганізації, спроможні до ефективного самоуправління, відповідально ставляться до свого професійного розвиту.

Рефлексивно-оцінний компонент готовності студента проявляється у гарному володінні рефлексивними вміннями в пізнавальній діяльності (самоспостереження, самоаналіз). Майбутній фахівець завжди адекватно оцінює власні здібності та якості, гарно володіє уміннями рефлексії власної професійної діяльності, адекватно оцінює рівень власної готовності до неперервного професійного саморозвитку.

За Є. Павлютенковим, виділяють такі наукові критерії результативності педагогічної діяльності учителя за 5 рівнями професійної компетентності, а саме: репродуктивний (дуже низький), адаптивний (низький), локально-моделюючий (середній), системно-моделюючий (високий) та творчий (дуже високий) [5].

Ми схиляємось до того, що критерії мають бути зрозумілими, доступними, їх кількість незначна, що буде краще для сприйняття викладачами та іншими учасниками навчального процесу, а також вони повинні мати спеціальні зрозумілі методики. Зауважимо, що представлені стани готовності до педагогічної діяльності визначаються поєднанням різних факторів, які характеризуються різними рівнями, аспектами готовності. З огляду на визначені вище критерії готовності, а також відповідні їм показники, нами окреслено рівні готовності майбутніх учителів до навчання з використанням здоров'язбережувальних технологій, а саме: критичний, адаптивний, базовий, оптимальний, креативний (таблиця 1).

Висновки. Узагальнюючи отримані результати, можна зробити висновок, що вміння майбутніх вчителів осмислювати та оцінити свій рівень сформованості готовності до професійної діяльності дає їм змогу самовдосконалюватись, тобто вдосконалити свій професійний рівень готовності до навчання учнів. Для покращення готовності майбутніх вчителів основ здоров'я до педагогічної роботи у процесі викладання необхідно використовувати здоров'язбережувальні технології, підходи до навчання, які включають у себе індивідуальні та фізіологічні особливості виховання та розвитку учнів, раціоналізувати та модернізувати зміст, форми, методи та засоби навчально-виховного процесу з урахуванням новітніх досліджень та технологій, які допоможуть розвитку особистості учня як майбутнього професійного діяча. Порушені у статті проблеми слугують базою для подальших досліджень професійної підготовки вчителів основ здоров'я.

Таблиця 1

Характеристика рівнів готовності до педагогічної діяльності

Рівень	Характеристика
Критичний	На цьому рівні інтерес до педагогічної професії виявляється епізодично, мотиви формування професійної компетентності не співвідносяться з власними можливостями. Майбутній учитель володіє недостатніми професійними вміннями та навичками, не спроможний їх застосовувати на практиці. Студент володіє фрагментарним рівнем знань із психології, педагогіки, фізіології, інформатики та методики викладання. Проявляє байдуже і формальне ставлення щодо пошуку способів розв'язання педагогічних ситуацій. Характеризується відсутністю самостійності в навчальній діяльності, низьким рівнем контролю, самоконтролю та можливості вдосконалювати власну професійну діяльність. Студент проявляє незадоволеність вибором професії, слабкий рівень розуміння цілей розвитку майбутньої професійної діяльності в класах.
Адаптивний	При виборі професії майбутній вчитель керувався прагматичними мотивами. Проявляється наявність початкового інтересу до роботи в класах. Позитивна та/або нейтральна робота в класах не мотивує до отримання необхідних знань, умінь та навичок. Студент не спроможний сформулювати, що саме приваблює його у цій професії. Може виконувати завдання за зразком, використовуючи та відтворюючи деякі елементи методик. Переймає знання методично-практичної роботи. Спроможний використовувати знання репродуктивного рівня. Потребує періодичної вербальної допомоги викладача.
Базовий	Майбутній вчитель зробив осмислений вибір професії вчителя. Проявляє стійкий інтерес до роботи педагога, але переживає, що не впорається з труднощами, пов'язаними із цим. Позитивне ставлення до педагогічної діяльності, але у викладанні предмета не спирається на емоційні почуття, не демонструє їх учням. Може самостійно виконувати певні дії, але іноді для цього не вистачає знань. Іноді потребує загальної допомоги викладача. Не завжди доцільно використовує певні методичні прийоми.
Оптимальний	Майбутні вчителі основ здоров'я проявляють переважно емоційно-позитивне ставлення до професійної діяльності, спрямованої на ефективну педагогічну діяльність в класах. На достатньому рівні володіє комплексом знань із фахових та психолого-педагогічних дисциплін, застосовує їх у практичній діяльності. Проявляє активне володіння професійно важливими знаннями й уміннями. Спостерігається розвиток професійно важливих якостей, які виявляються неповною мірою. Основою його дій є методичні знання та професійно вироблені навички. Студент готовий до саморозвитку та самодіагностики, самооцінки власних можливостей, володіє методиками самодіагностиками і саморозвитку.
Креативний	Майбутній вчитель основ здоров'я характеризується стійким позитивним ставленням до професійної діяльності, проявляє готовність в організації позитивної педагогічної взаємодії. Студент показує підвищений інтерес до педагогічної професії в системі ціннісних орієнтацій, усвідомленість, самостійність, рефлексію у розв'язанні навчально-професійних завдань, розуміння цілей педагогічної діяльності в умовах профільного навчання. Демонструє високий рівень знань із фахових та психолого-педагогічних дисциплін, впевнено застосовує їх у практичній діяльності. Студент оптимально застосовує уміння та навички раціоналізації та модернізації змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу у світлі профілізації та інформатизації навчання. Характеризується умінням знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, застосовуючи у педагогічній практиці засоби діагностики та корекції індивідуальних особливостей старших школярів. Студент прагне до педагогічного самовдосконалення та розвитку особистості, поглиблення теоретичних та методичних знань. Здатен до прогнозування та передбачення результатів своєї діяльності, адекватної оцінки, самооцінки та аналізу професійної роботи, з урахуванням специфіки роботи в профільних класах. Проявляє високий рівень ерудованості, самостійності, творчої ініціативності та активності.

Використана література:

1. Галузяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова Психологія / В. М. Галузяк. – Київ, 1998. – 17 с.
2. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе содержание структура функционирования / В. А. Сластенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. – 1995. – С. 14−28.
3. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова освітня компетентність середньої школи / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : "К. І. С.", 2004. – 112. – С. 33−45.
4. Вітвицька С. С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2005. – Випуск 21. – С. 8–11.
5. Осипова Т. Ю. Педагогічні умови формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя та їх взаємодія / Т. Ю. Осипова // Наука і освіта. – 2004. – № 6-7. – С. 195−197.

References:

1. Haluziak V. M. Motyvatsiino-tsinnisni determinanty indyvidualnoho styliu pedahohichnoho spilkuvannia : avtoref. dys. … kand. psykhol. nauk : 19.00.07 "phedahohichna ta vikova psykholohiia" / V. M. Haluziak. – Kyiv, 1998. – 17 s.
2. Slastenyn V. A. Professyonalnaia hotovnost uchytelia k vospytatelnoi rabote soderzhanye struktura funktsyonyrovanyia / V. A. Slastenyn // Professyonalnaia podhotovka uchytelia v systeme vussheho obrazovanyia. – 1995. – S. 14−28.
3. Savchenko O. Ya. Uminnia vchytysia yak kliuchova osvitnia kompetentnist serednoi shkoly / Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy : biblioteka z osvitnoi polityky / za zah. red. O. V. Ovcharuk. – Kyiv : "K. I. S.", 2004. – 112. – S. 33−45.
4. Vitvytska S. S. Metodolohichni osnovy stupenevoi pedahohichnoi osvity / S. S. Vitvytska // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka, 2005. – Vyp. 21. – S. 8–11.
5. Osypova T. Yu. Pedahohichni umovy formuvannia profesiino oriientovanoi osobystosti maibutnoho vchytelia ta yikh vzaiemodiia / T. Iu. Osypova // Nauka i osvita. – 2004. – № 6-7. – S. 195−197.

Строилова Д. В. Готовность будущих учителей основ здоровья к деятельности (компоненты, уровни)

В статье рассмотрена и проанализирована подготовка будущего учителя основ здоровья к его профессиональной деятельности. Рассмотрена сущность подготовки будущего учителя как интегрированной системы специальных знаний, умений и навыков общения и личностных качеств, которые определяют общий и профессиональный уровень учителя, обеспечит возможность формирования всесторонне развитого школьника. Автор указывает на определяющую роль мотивационно-ценностного, информационно-познавательного, организационно-деятельностного, операционного, эмоционально-волевого рефлексивно-оценочного компонентов в подготовке будущих специалистов к непрерывному профессиональному развитию, в котором решающую роль играет развитый познавательный интерес, на формирование которого у школьников влияет личность учителя.

Ключевые слова: *будущие учителя основ здоровья, готовность будущих учителей, применение здоровьесберегающие технологий, профессиональная подготовка.*

Stroilova D. V. The readiness of future teachers for the basics of health to activities (components, levels)

The article examines and analyzes the training of the future teacher of the basis of health for his professional activity. The essence of the training of the future teacher as an integrated system of special knowledge, abilities and skills of communication and personal qualities that determine the general and professional level of the culture of the teacher, which will provide the possibility of forming a fully developed schoolboy, is considered. The author points to the decisive role of the motivational-value, informational-cognitive, organizational-activity, operational, emotional-volitional reflexivity-estimating components in the training of future specialists for continuous professional development, in which the decisive role is played by the developed cognitive interest, the formation of which will affect pupils. teacher's personality.

Key words: *future teachers of the basics of health, readiness of future teachers, application of health-saving technologies, vocational training.*

УДК 531(075)

Стрюк К. М.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ІЗ КОМП’ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

У статті визначено і обґрунтовано педагогічні умови, створення яких у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів із комп’ютерної інженерії. Визначено зміст поняття “професійна компетентність майбутнього фахівця з комп’ютерної інженерії”, інтегральну характеристику особистості майбутнього фахівця, яка поєднує наявність знань, вмінь та навичок у галузі інформатики та обчислювальної техніки та професійно важливих якостей, які забезпечують ефективне виконання ним професійної діяльності з обслуговування комп’ютерних систем і мереж.

Виокремлено і розглянуто такі шляхи формування професійної компетентності, як забезпечення міждисциплінарних зв’язків шляхом інтеграції змісту дисциплін професійної та практичної підготовки та розробки і використання в освітньому процесі системи професійно орієнтованих завдань різного рівня складності. Розкрито зміст і особливості кожного з напрямів формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів із комп’ютерної інженерії.

Ключові слова: *професійна компетентність, комп’ютерна інженерія, міждисциплінарні зв’язки, інтеграція, професійно орієнтовані завдання, молодші спеціалісти.*

В умовах реформування освітньої системи України на це звертається увага в Законах України “Про освіту”, “Про наукову і науково-технічну діяльність”, “Про національну програму інформатизації”, “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки”, в яких підкреслюється важливість підготовки високопрофесійних кадрів у галузі комп’ютерних наук. У зв’язку з цим особливого значення набуває проблема формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів із комп’ютерної інженерії у процесі фахової підготовки у закладах вищої освіти рівня підготовки “молодший спеціаліст”.

Незважаючи на значну кількість розробок щодо застосування інформаційних технологій у навчанні, дисертаційних досліджень, присвячених професійній підготовці фахівців комп’ютерного профілю, нині порівняно небагато: М. Бирка (2010), Н. Духаніна (2011), Т. Кауштан (2011), Т. Кобильник (2010), А. Ільченко (2011), С. Петрович (2011), О. Прозор (2012) та ін. Різні аспекти проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців комп’ютерного профілю розглянуто в дослідженнях Т. Альшанської, Н. Духаніна. Т. Кобильник, Т. Ковалюк, О. Єфіменко С. Лайер, Л. Матвійчук, С. Петрович, О. Прозор, М. Сорокопуд та ін.

Фактично недослідженим є питання професійної підготовки фахівців із комп’ютерної інженерії профілю в контексті компетентнісного підходу. Ми спираємося на праці щодо компетентнісного підходу таких науковців, як Н. Бібік, В. Болотов, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Краєвський, О. Пометун, І. Родигіна, А. Хуторський та ін.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів із комп’ютерної інженерії зумовлює необхідність модернізації системи підготовки майбутніх молодших спеціалістів із комп’ютерної інженерії на основі впровадження нових підходів і сучасних технологій в освітній простір вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації.

Мета статті – визначити і розглянути шляхи формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів із комп’ютерної інженерії у закладах вищої освіти рівня підготовки “молодший спеціаліст”.

На підставі вивчення результатів наукових досліджень із проблеми професійної компетентності фахівців технічних спеціальностей було визначено, що під професійною компетентністю майбутнього фахівця з комп’ютерної інженерії ми розуміємо інтегральну характеристику особистості майбутнього фахівця, яка поєднує наявність знань, вмінь та навичок у галузі інформатики та обчислювальної техніки та професійно важливих якостей, які забезпечують ефективне виконання ним професійної діяльності з обслуговування комп’ютерних систем і мереж.

Для формування у майбутніх фахівців будь-якої галузі професійної компетентності необхідно враховувати виробничі функції та типові задачі, які вони будуть вирішувати, що відображено в освітньо-професійній програмі підготовки фахівця відповідної галузі. Вивчення і аналіз освітньо-професійної програми молодшого спеціаліста з напряму підготовки 123 “Комп’ютерна інженерія” з метою подальшого формування професійної компетентності свідчать, що в процесі професійної діяльності фахівців цієї галузі загалом виділяють такі виробничі функції: 1) дослідницька; 2) проектувальна; 3) технічна.

Реалізація кожної із зазначених виробничих функцій передбачає вирішення певного кола завдань діяльності:

– дослідницька функція передбачає аналіз та синтез дискретних об’єктів, розробку електронних схем, розробка типового вузла і пристрою технічного обслуговування та ін.;

– проектувальна функція передбачає розробку програм, розробку архітектури комп’ютера, розробку системних програм, розробку комп’ютерних мереж, робота з базами даних та ін.;

– технічна функція пов’язана з організацією обчислювальних процесів, управлінням проектами, підвищенням ефективності діяльності промислових підприємств та ін.

Підготовку студентів до реалізації зазначених функцій у професійній діяльності, на нашу думку, доцільно будувати на засадах міждисциплінарного інтеграційного підходу. Сучасні вчені довели: "У змісті оновленої підготовки профільного вищого навчального закладу першорядну роль мають відігравати інтегровані (міждисциплінарні) курси" [1, с. 10]. Ці міждисциплінарні курси мають бути основою для адаптації випускників вищих навчальних закладів до нових професій, спеціалізацій, а також теоретичною основою для розгортання прикладних наукових досліджень.

Міждисциплінарний інтеграційний підхід забезпечує системність теоретичних знань, всебічне бачення і усвідомлення складних явищ і процесів соціальної і професійної реальності, формування цілісного уявлення про конкретний предмет, явище, вид діяльності. Інтеграція здійснюється шляхом угрупування навколо базової дисципліни (інтегратора, ядра інтеграції) інформації (наукових понять, законів, відомостей тощо) з різних наукових дисциплін, в яких низка тематичних питань розглядається з погляду об'єкта, предмета і завдань науки-інтегратора. Таким ядром може бути обрана та наукова галузь (дисципліна), в якій спочатку (або найповніше, сутнісно) визначається поняття – предмет інтегрованого розгляду.

Інтеграційний підхід актуалізує й інтеграційний тип пізнання, що поєднує безпосередній досвід, системне мислення, продуктивний підхід до проблеми і припускає пізнання цілого не тільки на базі вивчення його окремих частин, але й виявлення взаємозв'язків між ними. Діяльність студентів по структуризації і систематизації інтеграційних знань "передбачає розумову діяльність видалених зв'язків і їх встановлення між окремими поняттями, об'єктами" [2, с. 20].

Міждисциплінарний інтеграційний підхід передбачає синтез, поєднання знань, здатність відтворювати, узагальнювати і застосовувати отримані при вивченні різних навчальних предметів знання і уміння для рішення конкретних професійних завдань та усвідомлення і практичну орієнтованість знань, розуміння сфери застосування інформації, здатність накопичувати і виділяти знання, необхідні для рішення конкретних професіональних завдань.

Відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики розроблена освітньо-професійна програма (ОПП) фахівця з напряму підготовки 050102 "Комп'ютерна інженерія" освітньо-кваліфікаційного рівня "молодший спеціаліст", яка є галузевим нормативним документом, встановлено, що цикл професійної підготовки включає такі навчальні дисципліни, як "Програмування", "Комп'ютерна електроніка", "Архітектура комп'ютерів", "Комп'ютерна схемотехніка", "Системне програмування", "Операційні системи", "Комп'ютерні системи та мережі", "Периферійні пристрої" та інші.

Практична підготовка є важливою складовою частиною формування професійної компетентності майбутнього фахівця з комп'ютерної інженерії. У підготовці молодших спеціалістів за спеціальністю "Комп'ютерна інженерія" передбачено такі види навчально-виробничої практики: 1) навчальна електрорадіомонтажна практика; 2) навчальна практика на отримання робітничої професії.

Навчально-виробнича практика має своїм завданням ознайомити студента з його майбутньою спеціальністю шляхом виконання обов'язків дублера, помічника фахівця. Це дає змогу глибше проникнути у зміст і технологію майбутньої професійної діяльності. Передбачено такі види навчально-виробничої практики: 1) навчальна комп'ютерна практика і 2) практика з обслуговування комп'ютерних систем.

Інтеграція змісту дисциплін професійної та практичної підготовки у послідовності навчального плану підготовки бакалаврів із комп'ютерної інженерії у радіотехнічних коледжах проявляється шляхом поєднання знань з електротехніки, програмного забезпечення та апаратно-програмного забезпечення. Комп'ютерні інженери також мають вміти здійснювати різні розрахунки: від проектування окремих мікропроцесорів, комп'ютерів і суперкомп'ютерів до проектування по колу. Завдання, які пов'язані з комп'ютерною інженерією, передбачають написання програмного та мікропрограмного забезпечення, проектування надвеликих інтегральних схем, аналогових датчиків, плат змішаних сигналів, а також розробку операційних систем. Набуття такого широкого переліку вмінь та навичок може бути забезпечене шляхом інтеграції змісту навчальних дисциплін навчального плану. Міжпредметні зв'язки та інтеграція знань у цьому разі відбувається і шляхом "взаємопроникнення" навчального матеріалу з відповідних дисциплін, і шляхом використання змісту раніше вивченого навчального матеріалу при подальшому вивченні нових дисциплін.

Для досягнення цілісності і системності змісту освітньо-професійної програми пропонується здійснювати послідовне узгодження вхідних і вихідних характеристик кожної дисципліни. Цей метод дає змогу з мінімальною трудомісткістю забезпечити узгодженість змістовних модулів освітньо-професійної програми.

Оптимізація змісту професійно-орієнтованих дисциплін для одночасного формування кількох професійних компетентностей у межах однієї дисципліни досягається шляхом впровадження укрупнених (збільшених) міждисциплінарних завдань, пов'язаних із розробкою основних об'єктів галузі інформаційних технологій.

Рішення великих міждисциплінарних завдань, пов'язаних із розробкою об'єктів професійної діяльності, дає змогу найкращим чином водночас формувати кілька професійних компетентностей. Наприклад, розробка і програмування комутатора, маршрутизатора, операційної системи, мови програмування, текстового редактора тощо дають змогу на глибокому рівні зрозуміти принципи їх роботи (тобто досягти мети відповідних дисциплін) і водночас сформувати основні професійні компетенції. Тільки при систематичному тренуванні основних професійних навичок відбувається перехід із кількості в якість, з неусвідомленої дії в дію, засновану на розумінні. При цьому також передбачається неперервність звернення до основних завдань професійної діяльності комп'ютерного інженера.

Наведемо приклад міждисциплінарних зв'язків та інтеграції змісту дисциплін циклу професійної та практичної підготовки за роками навчання, згідно з навчальним планом підготовки молодших спеціалістів напряму 5.050102 "Комп'ютерна інженерія" спеціальності 5.05010201 "Обслуговування комп'ютерних систем і мереж": I курс – "Програмування", "Комп'ютерна електроніка"; II курс – "Архітектура комп'ютерів", "Електрорадіовимірювання", "Економіка і планування виробництва", "Операційні системи"; III курс – "Комп'ютерна схемотехніка", "Периферійні пристрої", "Системне програмування", "Комп'ютерна логіка"; IV курс – "Комп'ютерні системи та мережі", "Надійність, діагностика та експлуатація комп'ютерних систем та мереж".

Поряд із міждисциплінарної інтеграцією, важливим напрямом формування професійної компетентності майбутніх фахівців цієї галузі є розробка і використання системи професійно орієнтованих завдань різного рівня складності.

Професійно орієнтовані завдання – це комплексна сукупність навчальних завдань, трансформованих таким чином, що їх вирішення моделює завдання, з якими зіткнуться студенти в майбутній професійній діяльності.

Під професійно орієнтованими завданнями розуміємо завдання, що включають в себе інтеграцію знань, умінь і основних компетенцій, які мають професійно-орієнтований характер і розкривають сутність майбутньої професійної діяльності. При цьому професійно орієнтоване завдання розуміється нами як певна цілеспрямована дія (або комплекс дій), виконання якої індивід вважає необхідним з метою досягнення певного результату у контексті професійно значущої проблеми, яку варто розв'язати.

Професійно орієнтовані завдання, на думку О. Музики, − це певна абстрактна модель реальної проблемної ситуації прикладного характеру в професійній сфері діяльності, сформульована у вербальній, знаковій або образно-графічній формі [4].

Можна виділити такі функції професійно орієнтованих завдань: а) розвиток професійної мотивації; б) виявлення та актуалізація механізмів інтеграції теоретичних і спеціальних знань; в) вдосконалення навичок самоконтролю та рефлексії поведінки; г) формування ключових професійних компетенцій у студентів [3].

Г. Кулаєва, О. Гордієнко виділили критерії класифікації професійно орієнтованих завдань: 1) рівень керованості; 2) наявність ігрового компонента; 3) спосіб організації; 4) наявність опор; 5) місце виконання [3].

За рівнем керованості автори поділяють завдання на керовані, частково керовані та мінімально керовані. Відповідно до другого критерію (наявність ігрового компонента), завдання поділяються на завдання без ігрового компонента, з нерольовим ігровим компонентом, з рольовим ігровим компонентом. Наявність рольового ігрового компонента передбачає виконання студентами ролі викладача на занятті, коли вони вдосконалюють свої комунікативно-навчальні та організаторські навички та вміння. Відсутність ігрового компонента означатиме, що це професійно орієнтоване завдання призначене розвивати проектувальні, конструктивно-планувальні або гностичні навички та вміння студентів.

Відповідно до третього критерію завдання поділяються на фронтальні, парні, групові та індивідуальні. До цієї групи професійно орієнтованих завдань входять такі способи організації: групові, індивідуальні, фронтальні у режимі "студент – група".

За четвертим критерієм розрізняються завдання без опор, із природними та штучними опорами. Під опорами у професійно орієнтованих завданнях автор розуміє рекомендації викладача, зразки вправ, завдань, інструкцій до них. Опори для студентів є, скоріше, орієнтирами – підказками, основою для створення власних серій вправ та завдань.

За критерієм "місце виконання" завдання поділяють на аудиторні та домашні професійно орієнтовані.

Виділяють три рівні складності професійно орієнтованих завдань:

1 рівень – рівень відтворення (репродуктивний). Для вирішення професійно орієнтованого завдання потрібен лише один теоретичний факт;

2 рівень – рівень зв'язку. Для вирішення професійно орієнтованого завдання потрібна комбінація кількох джерел, при вирішенні практичної ситуації застосовуються знання з різних дисциплін;

3 рівень – пошуково-творчий. Для вирішення професійно орієнтованого завдання потрібен дослідницький підхід, вивчення нового матеріалу, пошуку кількох способів вирішення однієї задачі.

У кожному професійно орієнтованому завданні закладено повний цикл вирішення задачі – від постановки проблеми, актуалізації знань, здобутих під час навчання, до самостійного пошуку необхідної літератури, вироблення плану вирішення цього завдання і самоаналізу та розробки програми самовдосконалення [3].

Професійно орієнтовані завдання моделюють ситуації, з якими фахівці мають справу у своїй професійній діяльності; їх виконують за спеціально розробленим алгоритмом, який має на меті сформувати необхідні фахові компетенції.

Перший етап – первинний аналіз проблеми. На цьому етапі студент має розібратися з переліком тих базових категорій та понять, які необхідні для подальшої роботи з проблематикою завдання. Таким чином, студент визначається, в якому напрямі він буде здійснювати свої пошуки, що буде предметом роботи. Другий етап – планово-підготовчий. На цьому етапі здійснюється актуалізація опорних знань (студент аналізує, в рамках яких навчальних курсів чи навчальних завдань він робив подібне) та розробляється детальний план подальшої роботи (це розвиває антиципаційні здібності студентів, оскільки їм потрібно також

спрогнозувати можливі проблемні моменти виконання завдання та можливі способи їх вирішення). Третій етап – практична робота. Це основний етап виконання професійно орієнтованого завдання, який включає проведення власного дослідження. Здебільшого студенти не лише описують, що саме вони будуть робити, але й демонструють фрагмент такої роботи, залучаючи до цього інших членів групи. Четвертий етап – звітно-підсумковий. Залежно від особливостей завдання це може бути підготовка виступу, презентації, обговорення результатів дослідження з групою тощо. П'ятий етап – самоаналіз та групова рефлексія. Після виконання основного завдання студент аналізує, наскільки добре він із ним упорався. Оскільки у значної кількості студентів вміння професійної самооцінки мало розвинуті, вони не можуть дати детальну та фахову оцінку своєї роботи. Тому у допомогу та з метою розвитку рефлексії пропонується деталізована шкала, в якій зазначаються параметри оцінки – навчально-професійні уміння, задіяні на кожному етапі. Також при груповій роботи інші члені групи можуть оцінити свого колегу, і він, відповідно, зіставити свою оцінку з груповою.

Висновки. Таким чином, запровадження в освітню практику підготовки майбутніх молодших спеціалістів із комп'ютерної інженерії міждисциплінарного інтеграційного підходу, розробка і використання системи професійно орієнтованих завдань різного рівня складності сприятиме формуванню та розвитку їхньої професійної компетентності як фахівців.

Перспективами подальшого дослідження є побудова освітнього процесу на засадах міждисциплінарного підходу, забезпечення інтеграції змісту навчальних дисциплін циклу професійної підготовки, розроблення професійно орієнтованих завдань різного рівня складності і запровадження їх в освітній процес із метою перевірки їх ефективності щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців із комп'ютерної інженерії.

Використана література:

1. Дорошенко В. П. Якісна освіта та інформаційно-комунікаційні технології / В. П. Дорошенко // Економіка в школах України. – 2010. – № 11. – С. 8−14.
2. Ломаковська А. В. Інформаційно-комунікаційні технології – нова якість навчання та послуг: Практико зорієнтоване дослідження / А. В. Ломаковська, Г. О. Проценко. – Київ : Інком, 2006. – 70 с.
3. Кулаева Г. М. Компетентностно ориентированные задания как средство диагностики сформированности профессиональных компетенци й студентов / Г. М. Кулаева, О. В. Гордиенко // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 5. – С. 93.
4. Музика О. О. Особливості роботи над професійно-орієнтованим завданням з курсу "Загальна психологія" : навч. посіб. / О. О. Музика // Професійно-орієнтовані завдання з психології. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 24−51.

References:

1. Doroshenko V. P. Qualitative education and information and communication technologies / V. P. Doroshenko // Economics in schools of Ukraine. – 2010. – № 11. – С. 8−14.
2. Lomakovskaya A. V. Information and communication technologies – new quality of training and services: Practically oriented research / A. V. Lomakovskaya, G. O. Protsenko. – Kyiv : Incom, 2006. – 70 p.
3. Kulaeva G. M. Competency-oriented tasks as a means of diagnosing the formation of professional competence and students / G. M. Kulayeva, O. V. Gordienko // Pedagogical Education in Russia. – 2015. – № 5. – P. 93.
4. Musica O. O. Features of work on professionally oriented tasks from the course of "General Psychology": Teach. manual / O. O. Musica // Professionally oriented problems in psychology. – Zhytomyr : ZHDU Publishing house. I. Franka, 2010. – P. 24−51.

Стрюк К. М. Способы формирования профессиональной компетентности будущих младших специалистов в области компьютерной техники

В статье определены и обоснованы педагогические условия, создание которых в высших учебных заведениях I−II уровней аккредитации будет способствовать формированию профессиональной компетентности будущих младших специалистов по компьютерной инженерии. Определено содержание понятия "профессиональная компетентность будущего специалиста по компьютерной инженерии", интегральная характеристика личности будущего специалиста, которая объединяет наличие знаний, умений и навыков в области информатики и вычислительной техники и профессионально важных качеств, которые обеспечивают эффективное выполнение им профессиональной деятельности по обслуживанию компьютера, компьютерных систем и сетей.

Выделены и рассмотрены следующие пути формирования профессиональной компетентности как обеспечение междисциплинарных связей за счет интеграции содержания дисциплин профессиональной и практической подготовки и разработка и использование в образовательном процессе системы профессионально ориентированных задач разного уровня сложности. Раскрыты содержание и особенности каждого из направлений формирования профессиональной компетентности будущих младших специалистов по компьютерной инженерии.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, компьютерная инженерия, междисциплинарные связи, интеграция, профессионально ориентированные задачи, младшие специалисты.*

Stryuk K. M. The ways of forming professional competence of the future junior specialists in computer engineering

The article defines and substantiates the pedagogical conditions, the creation of which in higher educational institutions of the I−II levels of accreditation will contribute to the formation of professional competence of the future junior specialists in computer engineering. The content of the concept "professional competence of the future specialist in computer engineering" is defined, the integral characteristic of the person of the future specialist, which combines the knowledge, skills and abilities in

the field of Computer Science and Computer Technology and professionally important qualities that ensure the effective performance of his/her professional maintenance of the computer systems and networks.

The following ways of forming professional competence, such as the providing of the interdisciplinary connections by integrating the content of the disciplines of the professional and practical training, and the development and use of professionally oriented tasks of different levels of complexity in the educational process are identified and considered. The content and features of each of the directions of forming professional competence of the future junior specialists in computer engineering are revealed.

Key words: *professional competence, computer engineering, interdisciplinary connections, integration, professionally oriented tasks, junior specialists.*

УДК 378.147-057.36

Таймасов Ю. С.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті проведено аналіз проблеми здоров'я, яка свідчить про те, що здатність людини до збереження свого роду тривалий час визначала його ставлення до свого здоров'я, що розвивається в рамках соціоцентричної парадигми, яка сприяла формуванню розуміння людиною напрямів збереження здоров'я, або з позицій морального ставлення до здоров'я, з боку суспільства, або з позицій його охорони державою, або з позиції турботи самої людини про власне здоров'я. Обґрунтовано, що саме по собі вчення про здоров'я, здоровий спосіб життя людини є одним із найдавніших. Наведена статистика, яка показує зниження рівня здоров'я випускників шкіл. Подібна ситуація і зі здоров'ям студентської молоді. Зростання кількості студентів із відхиленням у стані здоров'я, яке відбувається в основному через приховування абітурієнтами своїх захворювань при вступі до вишу.

Ключові слова: *здоров'я, здоров'язбереження, здоров'язбережувальні технології, психолого-педагогічна література, зміст, аналіз, науковець, здоровий спосіб життя.*

Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що вже в працях філософів Стародавньої Греції та Стародавнього Риму містяться перші відомості про необхідність турботи про збереження та зміцнення здоров'я дітей у процесі їх навчання і виховання.

Ян Амос Коменський (1592–1670) вважав людину частиною природи і стверджував, що все в природі, включаючи людину, підпорядковане єдиним і універсальним законам. Учений довів, що викладання треба починати із загального ознайомлення з предметом, цілісного сприйняття його дітьми, а вже потім переходити до вивчення окремих його сторін. За Коменським, є таке навчання, яке будується з урахуванням вікових особливостей дітей. "Ми, – говорив він, – вирішили всюди йти за природою, і як та виявляє свої сили одні за іншими, так і ми маємо стежити за послідовним порядком розвитку розумових здібностей".

На початку XIX ст. був вперше визначений режим функціонування навчального закладу. У 1800 р. з'явився перший навчальний посібник "Перше поняття про те, як живе наше тіло, що для нього корисно, що шкідливо", що орієнтує на вивчення власного організму, що складається з практичних порад і правил, як зберегти здоров'я дітей, які відвідують школу. Ця книга багато разів перевидавалася і стала матеріалом наукового осмислення проблем здоров'я дітей для багатьох вчених.

У цей же період на проблему перевантаження при навчанні і недолік фізичної діяльності звертають увагу провідні лікарі того часу.

У багатьох дослідженнях автори рекомендують звертати увагу на фізичне виховання, як фактор "тілесного" здоров'я учнів. Такі педагоги, як А. Ободовський, В. Жуковський, І. Ястребцов, приділяли особливу увагу фізичному вихованню та впливу навчання на здоров'я дітей. Вітчизняні та зарубіжні гігієністи, педіатри та психологи (В. Нестеров, А. Бєляєв, А. Гертель, А. Кей та інші) виявляли різні відхилення у стані здоров'я учнів, зумовлені неправильною організацією виховання і навчання. І. Сікорський, А. Віренеус, Ф. Ерісмана працювали над вивченням впливу навчальної роботи на зниження працездатності і загального стану здоров'я дітей.

У роботі В. Бехтерєва "Особистість і умови її розвитку і здоров'я" показана залежність формування здоров'я від умов роботи дитини в школі.

Наукові основи формування здорового способу життя заклали С. Боткін і П. Лесгафт, які стверджували про те, що здоров'я людини є, насамперед, функцією пристосування і еволюції, функцією відтворення, продовження роду і гарантії здоров'я усього роду [6].

Науково обґрунтовану систему фізичного виховання дітей першим розробив П. Лесгафт. В її основу він заклав їх анатомо-фізіологічні особливості, свідоме виконання життєво необхідних рухів [2].

На рубежі XX ст. з'явилася науково обґрунтовані погляди провідних вчених про роль школи у формуванні здорового способу життя і умов для виховання в дитині бадьорості духу. Були спроби привернути увагу вчителів до необхідності формування здорових звичок у школярів.

Комплексний підхід до виховання і навчання дитини з'явився з виникненням науки педології. Засновником педології прийнято вважати С. Холла. Зарубіжний педологічний напрям розроблявся в 20-ті рр. XX ст. Дж. Болдуін, Е. Мейманом, В. Прейером тощо. Такі ідеї були висунуті К. Ушинським, який вважав основою педагогіки фізіологію і психологію. Його думки про процес розумового, фізичного і морального вдосконалення людини, роль діяльності і активності як найважливіших факторів виховання знайшли своє відображення в роботах "Педагогічна антропологія" і "Праця в її психічному і виховному значенні" [8].

Розвиток педології також представлений роботами П. Каптерєва, Н. Ланге, М. Пирогова та П. Лесгафта, що отримало своє логічне продовження в працях А. Нечаєва, П. Блонського, Л. Виготського та А. Залкинда.

У другій половині XX ст., головним чином, у рамках гуманістичної і трансперсональної психології зусилля великих вчених (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Гроф та ін.) були об'єднані в дослідженні основ повноцінного функціонування психіки, і почалася систематизована розробка психологічних концепцій здоров'я.

Потім серед психологічних дисциплін наприкінці 70-х рр. минулого сторіччя виділилася так звана Health psychology (психологія здоров'я) – комплекс освітніх, наукових і професійних вкладів психології як наукової дисципліни зі зміцнення та підтримки здоров'я, запобігання та лікування хвороб, ідентифікації етіологічних і діагностичних корелятів здоров'я, хвороби і пов'язаних із нею дисфункцією, а також формування стратегії розвитку здоров'я (J. Matarazzo, E. Sarafino, R. C. Silver, U. Flick, J. Gordon, D. Marks, M. Murray, B. Evans, M. Murray).

Н. Попова і Г. Сапожникова рекомендують проводити комплексну оцінку стомливості занять і розподілити навчальні предмети відповідно до денної і тижневої динаміки працездатності учнів [4].

В. Доскин рекомендує проводити корекцію психологічних функцій учнів, Р. Белякова, В. Овчаров, Е. Родіонов, О. Коломієць, Ю. Варшамов, Л. Попова, В. Соломін пропонують орієнтувати уроки фізичної культури на виховання здорового способу життя, а також впроваджувати інтеграційні програми, що включають фізичну культуру, основи безпеки життєдіяльності, біологію [7].

Н. Смирнов пропонує впроваджувати в навчальний процес здоров'язберігаючі технологій [3]. Хоча рекомендації Н. Смирнова є більш повними, в них мало розроблені підходи, не показані механізми взаємодії фахівців, що дають змогу зберігати здоров'я дітей у процесі їх навчання в освітніх установах.

Із початку XXI ст. держава стала більш активно проводити політику в галузі здоров'я, в рамках якої на освіту як цілісну державну структуру, що забезпечує соціальний розвиток особистості, покладене завдання збереження психічного, фізичного і морального здоров'я дітей і молоді.

Зокрема, Міністерством освіти і науки України у 2001 р. було запропоновано розробити комплексну вишівську програму "Освіта та здоров'я", яка вирішувала б завдання:

– створення умов, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я в вишах;

– впровадження методології, принципів і методів здоров'язберігаючої освіти, програмно-технічних засобів із моніторингу, формування, розвитку і збереження здоров'я студентів і викладачів вишів;

– здійснення медико-фізіологічного, соціологічного і психолого-педагогічного контролю за станом здоров'я суб'єктів освітнього процесу, за дотриманням законодавчих і нормативних правових актів, що регламентують діяльність освітнього закладу з питань збереження здоров'я учнів.

Для ефективного вирішення завдань цієї програми передбачалося створити в кожному виші центр сприяння зміцненню здоров'я учнів, вихованців діяльність якого могла б здійснюватися за такими напрямами:

– розробка рекомендацій щодо формування здорового способу життя студентів з урахуванням їх індивідуальних схильностей, здібностей і психофізіологічних особливостей;

– з організації в навчальному закладі умов проведення здоров'язберігаючого навчального процесу;

– організація взаємодії зі спортивними, реабілітаційними, профілактичними центрами регіону;

– проведення просвітницької роботи в галузі культури здоров'я, профілактики соціально зумовлених захворювань (алкоголізму, наркоманії, СНІДу, тютюнопаління).

Також пропонувалося забезпечити зазначені центри кваліфікованими кадрами, оснастити їх сучасним діагностичним, корекційним обладнанням, виділити приміщення, достатні для проведення діагностики, прогнозу і корекції, введення в навчальні плани курсів лекцій із культури здоров'я, забезпечити бібліотеки вишів необхідною літературою щодо формування у студентів культури здоров'я та здорового способу життя, за необхідності використання досвіду інших регіонів і вишів.

У сфері наукового пізнання проблематика здоров'я дедалі частіше визнається однією з пріоритетних і виявляється у фокусі комплексного вивчення (А. Бодальов, Г. Ганжін, А. Деркач; Б. Братусь, І. Брехман, І. Биховський, О. Даниленко, В. Казначеєв, Е. Спірін, В. Петленко, Д. Давиденко).

Необхідно зазначити, що здоров'я виділяється як фундаментальна проблема людства, актуальна для його духовної і біосоціальної еволюції (О. Васильєва, Є. Сайко, Б. Юдін).

У сучасних дослідженнях здоров'я розглядається як складне, багатофакторне явище, що визначає репродуктивні і творчі можливості як окремих суб'єктів, так і цілих спільнот (В. Розін, Е. Фромм, Б. Юдін).

У нашій країні, починаючи з 90-х рр. XX ст., розробляються нові підходи до дослідження здоров'я і повноцінного розвитку людини (Н. Водопьянова, Н. Ходирєва, Н. Смирнов, А. Гройсман, Б. Братусь, І. Брехман, В. Дорфман, В. Казначеєв, Д. Леонтьєв, Ю. Орлов, В. Розін). У роботах цих дослідників є синтез при-

родничо-наукових і гуманітарних підходів до проблематики здоров'я особистості, досліджуються цінності, духовні та моральні виміри людини як детермінанти його благополучного розвитку [1].

Здоров'я розглядається у світлі акмеології (А. Бодальов, А. Реан), можливостей і вищих досягнень людського духу. Воно визначається і як системна якість, що характеризує особистість в її цілісності (І. Дубровіна, Ю. Орлов), і як "структурообразуючий конструкт духовної сфери людства" (А. Бодальов, В. Ганжін, А. Деркач).

Перші спроби визначення здоров'я в системі педагогічних категорій булі зроблені Л. Засоріним і Л. Чистовим. Автори визначали здоров'я як центральне категоріальне поняття концепції освіти, в якій найвищою метою педагогічного процесу визнається розвиток неповторної індивідуальності, збереження і зміцнення здоров'я дитини за допомогою зусилля самоконтролю особистості.

Однак багато важливих складників проблематики здоров'я натепер досліджені явно замало. Колишні концепції і пояснювальні схеми, що дають спрощене тлумачення феномена здоров'я, які об'єднують все різноманіття його проявів до біологічних або психофізіологічних моделям, нині визнаються не відповідними сучасному рівню знань про людину (О. Васильєва, Д. Вутулкас, В. Казначеєв, Е. Спірін, В. Розін).

Під впливом несприятливих для сучасної людини факторів розвиваються стресові навантаження, які відбиваються як на стані здоров'я індивідуума, так і на різних професійних, вікових, регіональних та інших групах.

Спостерігається погіршення здоров'я населення України, що призводить до скорочення тривалості життя і народжуваності, зниження інтелектуального і трудового потенціалу країни.

За даними статистики, відбувається зниження рівня здоров'я випускників шкіл. Така ж ситуація і зі здоров'ям студентської молоді. Зростання кількості студентів із відхиленням у стані здоров'я відбувається в основному через приховування абітурієнтами своїх захворювань при вступі до вузу.

За даними першого десятиліття XXI ст., 50–60 % юнаків і дівчат страждають на захворювання серцево-судинної, дихальної систем, шлунково-кишкового тракту, опорно-рухового апарату. Загалом, абітурієнти мають низький рівень фізичного розвитку, фізичної підготовленості.

Тенденція сучасної вищої освіти, що виражається в інтенсифікації навчального процесу, збільшенні обсягу інформації, застосуванні інтенсивних освітніх інформаційно-комп'ютерних технологій, знижує доступність вищої освіти для певної частини молоді через стан її здоров'я. У зв'язку з цим гуманізація освіти можлива лише, якщо в навчальному закладі функціонує збереження здоров'я, здоров'язберігаюча освіта.

Зауважимо, що в деяких вишах України в освітні програми стали дедалі активніше включати елементи культури здоров'я.

Узагальнюючи матеріали досліджень, можна говорити про те, що здоров'язбереження є однією з важливих проблем теорії і практики вищої школи. Однак це питання досі залишається предметом, малорозробленим, являє певну проблему в плані організації та навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в здоров'язберігаючому режимі.

Взаємозв'язок системи цінностей особистості і здорового способу життя виявляє важливу роль суб'єктності у формуванні способу життя, який відповідає вимогам відповідального, бережливого ставлення до особистого здоров'я та здоров'я оточуючих.

Сучасне тлумачення здоров'я, подане Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ): "Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity", в буквальному перекладі означає: "Здоров'я – це стан повного фізичного, розумового (психічного) і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороби або нездужання", що критикується багатьма дослідниками (А. Сахно, І. Брехман, Ю. Лисицин, В. Ліщук, О. Трещева). Вчені вказують, що здоров'я людини не може не залежати від особистісних якостей людини, усвідомленості поведінки щодо збереження особистісного і популяційного здоров'я.

Нині в науковій літературі здоров'я визначається як складний багатовимірний феномен, що поєднує в собі гетерогенні, якісно різні компоненти і відображає фундаментальні аспекти людського існування.

Своєю чергою, західні вчені, розвиваючи Health Psychology – спеціальну психологічну дисципліну, сфокусовану на проблемах здоров'я (М. Мюррей, В. Еванс, Х. Стем), використовують для визначення здоров'я термін "благополуччя" у найширшому сенсі – wellbeing: "Wellbeing – це багатофакторний конструкт, який являє складний взаємозв'язок культурних, соціальних, психологічних, фізичних, економічних і духовних чинників". Здоров'я особистості є об'єктом дослідження багатьох сучасних сфер людського знання і не може бути обмежена окремими (біологічними, соціальними або духовними) аспектами буття, здоров'я стає предметом комплексного, міждисциплінарного дослідження.

Поданням про здоров'я як про багатовимірний феномен відповідає модель особистості як важкоорганізованої системи, що утворює багаторівневу єдність. Відповідно, розбіжності в підходах і концепціях пояснюються тим, що здоров'я розглядається на різних рівнях людського буття.

Т. Волокитина, П. Воронцов, Н. Яковлєва, Л. Соколова наголошують на необхідності масових оздоровчих заходів. У системі профілактичних заходів, спрямованих на зміцнення і збереження здоров'я, на думку вчених, важлива роль належить санітарно-гігієнічним заходам: забезпечення гігієнічних умов навчання, організація раціонального харчування, оптимізація рухового режиму.

Висновки. Практика показує, що вирішити проблему збереження і зміцнення здоров'я дітей сама медицина нині не може.

Таким чином, із метою досягнення цілісного розуміння природи здоров'я і здоров'язбереження в освіті необхідно інтегрувати дані із суміжних дисциплін в єдиний комплекс наукових знань.

Водночас аналіз показує, що процес і методологічні основи збереження та розвитку здоров'я мають, насамперед, педагогічну основу, яка поєднуватиме в собі різноманітні види діяльності та оптимальної взаємодії людини з навколишнім середовищем.

Використана література:

1. Врачебная этика и медицинская деонтология / под ред. Б. В. Петровского ; АМН СССР. – Москва, 1998.
2. Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джуринский. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.
3. Касаткин В. Н. Междисциплинарная программа "Здоровье" для средних образовательных учреждений / В. Н. Касаткин // Школа здоровья. – 2000. – № 4. – С. 821.
4. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / І. О. Бартенєва, І. М. Богданова, І. В. Бужина, Н. І. Дідусь, М. С. Дмитрієва, З. Н. Курлянд, І. А. Левіна, А. Ф. Ліненко, М. Ф. Ломонова, В. Г. Орищенко, Т. Ю. Осипова, А. В. Семенова, Р. І. Хмелюк, Н. А. Шевченко, О. С. Цокур, Г. Х. Яворська, О. М. Яцій. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2002. – 344 с.
5. Круцевич Т. Теорія та методика фізичного виховання / Т. Круцевич. Том 2. – Київ : Видавництво "Олімпійська література", 2003. – 392 с.
6. Кузнецова Л. М. Современные особенности здоровья детей и подростков и их взаимосвязь с проблемами образования / Л. М. Кузнецова // Перемены. – 2000. – № 2. – С. 148−156.
7. Куинджи Н. Н. Валеология: Пути формирования здоровья школьников : метод. пособие / Н. Н. Куинджи. – Москва : Аспект-пресс, 2000. – 136.
8. Митяева А. М. Здоровьесберегагощие педагогические технологи / А. М. Митяева. – Москва : Издательский центр "Академия", 2008. – 192 с.
9. Ушинский К. Д. Избранные труды / К. Д. Ушинский. – Москва, 1959.

References:

1. Vrachebnaja jetika i medicinskaja deontologija / pod red. B. V. Petrovskogo ; AMN SSSR. – Moskva, 1998. [in Russian].
2. Dzhurinskij A. N. Istorija obrazovanija i pedagogicheskoj mysli. – M. : VLADOS-PRESS, 2004. [in Russian].
3. Kasatkin V. N. Mezhdisciplinarnaja programma "Zdorov'e" dlja srednih obrazovatel'nyh uchrezhdenij // Shkola zdorov'ja. – 2000. – № 4. – S. 8−21. [in Russian].
4. Pedagogika vishhoї shkoli: Navchal'nij posibnik / I. O. Bartenєva, I. M. Bogdanova, I. V. Buzhina, N. I. Didus', M. S. Dmitrієva, Z. N. Kurljand, I. A. Levina, A. F. Linenko, M. F. Lomonova, V. G. Orishhenko, T. Ju. Osipova, A. V. Semenova, R. I. Hmeljuk, N. A. Shevchenko, O. S. Cokur, G. H. Javors'ka, O. M. Jacij. – Odesa : PDPU im. K. D. Ushins'kogo, 2002. – 344 s. [in Ukrainian].
5. Krucevich T. Teorija ta metodika fizichnogo vihovannja. Tom 2. − Kiїv Vidavnictvo "Olimpijs'ka literatura", 2003. − 392 s. [in Ukrainian].
6. Kuznecova Л. M. Sovremennye osobennosti zdorov'ja detej i podrostkov i ih vzaimosvjaz' s problemami obrazovanija // Peremeny. – 2000. – № 2. – S. 148−156. [in Russian].
7. Kuindzhi H. H. Valeologija: Puti formirovanija zdorov'ja shkol'nikov : Metod, posobie. – M. : Aspekt-press, 2000. – 136. [in Russian].
8. Mitjaeva A. M. Zdorov'esberegagoshhie pedagogicheskie tehnologii. − M. : Izdatel'skij centr "Akademija", 2008. – 192 s. [in Russian].
9. Ushinskij K. D. Izbrannye trudy. – Moskva, 1959. [in Russian].

Таймасов Ю. С. Теоретический анализ сущности и содержания здоровьесбережения в психолого-педагогической литературе

В статье проведен анализ проблемы здоровья, свидетельствующий о том, что способность человека к сохранению своего рода длительное время определяла его отношение к своему здоровью, развивающейся в рамках социоцентрической парадигмы, которая способствовала формированию понимания человеком направлений сохранения здоровья или с позиций нравственного отношения к здоровью, со стороны общества, либо с позиций его охраны государством, или с позиции заботы самого человека о собственном здоровье. Обоснованно, что само по себе учение о здоровье, о здоровом образе жизни человека является одним из древнейших. Приведена статистика, которая показывает снижение уровня здоровья выпускников школ. Такая же ситуация и со здоровьем студенческой молодежи. Рост количества студентов с отклонением в состоянии здоровья, который происходит в основном за счет сокрытия абитуриентами своих заболеваний при поступлении в вуз.

Ключевые слова: *здоровье, здоровьесбережение, здоровьесберегающие технологии, психолого-педагогическая литература, содержание, анализ, ученый, здоровый образ жизни.*

Taymasov Yu. S. Theoretical analysis of satisfaction and content of health-savings in psychological and pedagogical literature

The article analyzes the health problem that shows that the ability of a person to preserve a kind for a long time determined his attitude to his health, which develops within the sociocentric paradigm, which contributed to the formation of human understanding of health or health positions of moral attitude to health, from the side of society, either from the point of view of his protection by the state, or from the point of view of the person himself caring about his own health. It is substantiated that in itself the doctrine of health, about a healthy way of life of a person is one of the most ancient. The statistics show the decline in the health of school graduates. The same is the case with the health of student youth. The growth of the number of students with a deviation in the state of health occurs, mainly due to the concealment of entrants in their illnesses when entering the university.

Key words: *health, healthcare, health saving technologies, psychological and pedagogical literature, content, analysis, scientist, healthy way of life.*

УДК 378.14:78:159.9

Ткач М. С., Падалка Г. М.

СТВОРЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ НАВЧАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ АРТИСТИЗМУ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядаються проблеми формування артистизму майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. На підставі того, що артистизм вчителя тісно пов'язаний із психологічними процесами, пропонуються рекомендації зі створення загальних психолого-педагогічних умов для індивідуального стилю навчання при формуванні артистизму у студентів, які враховують їх особистісні типологічні особливості темпераменту. Визначений індивідуальний стиль діяльності окремо для студентів із різними типами темпераменту, представлені рекомендації щодо створення оптимального соціально-психологічного клімату включаючи спілкування викладача зі студентом та творчого стимулювання останнього залежно від його психологічних особливостей задля кращого розкриття творчого потенціалу при формуванні артистизму.

Ключові слова: *майбутній вчитель музичного мистецтва, артистизм, темперамент, індивідуальний стиль діяльності, соціально-психологічний клімат.*

Професійна підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва європейського рівня неможлива без розвитку активної творчої особистості здатної до творчого саморозвитку та самовдосконалення. Більш повному розкриттю і реалізації творчого потенціалу сучасного вчителя музичного мистецтва сприяє розвиток артистизму.

Аналіз наукових досліджень із питань формування артистизму майбутнього вчителя музичного мистецтва знайшов своє відображення у роботах І. Адоєвцевої, М. Барахтян, Д. Будянського, О. Булатової, Г. Гаріпової, Т. Гончарової, В. Гриньової, А. Зайцевої, В. Костюкова, Л. Майковської та інших. Це дає змогу окреслити поняття "артистизм" вчителя музичного мистецтва як професійну особистісну якість, що виражає здатність до встановлення емоційно-творчого діалогу з учнями у процесі навчання засобами мистецтва. Цей артистизм виявляється у міжособистісному спілкуванні з учнями та у виконавській діяльності.

Аналіз науково-методичної літератури і практика свідчать, що виховний потенціал застосування артистизму у професійній діяльності вчителя музики використовується на недостатньому рівні, оскільки не є значною мірою сформованим і потребує вдосконалення.

Метою статті є пошук нових підходів до формування артистизму у майбутніх вчителів музики в процесі фахової підготовки на основі створення індивідуального стилю навчання з урахуванням індивідуальних типологічних особливостей темпераменту студентів.

Артистизм вчителя музичного мистецтва, як і загалом педагогічна майстерність, пов'язаний із багатьма психологічними процесами – уявою, афективною пам'яттю, увагою, художньо-образним мисленням, фантазією, емоційністю, спостережливістю, слуховим, зоровим і тактильним сприйняттям, руховою координацією, імпровізаційністю.

На думку Л. С. Майковської, для педагога-музиканта, як і для актора, необхідний добре налаштований внутрішній психофізичний апарат, який має бути дуже гнучким і готовим мобілізуватися в потрібний момент [1].

Робота педагога-музиканта вимагає великого психо-емоційного навантаження на різні ланки нервової системи, своєчасної моторної і емоційної реакції у відповідь на подразнення, насамперед, слухових, зорових і тактильних аналізаторів. Але цей аналіз не може бути однаковим у всіх, бо він залежить не стільки від фізичної підготовки, скільки від психологічних особливостей, які у кожного індивідуальні. Як результат, не всі майбутні вчителі музики однаково швидко засвоюють музичні твори, не однаково успішно й емоційно їх виконують, не однаково артистично і різнобарвно можуть його представити, не однаково цікаво проводять свій урок з учнями.

Психологами встановлено, що властивості нервової системи корелюють із багатьма здібностями музикантів і тому більшість музикантів так і не досягають своєї "стелі" у виконавській техніці, адже процес її формування відбувається без урахування її психологічної сутності і психомоторних якостей, які її зумовлюють [2]. Щоб досягти якісного сприйняття та засвоєння навчального матеріалу в повному обсязі, необхідно глибоко пізнати індивідуальність студента, тобто зуміти виявити сукупність тільки йому притаманних особистісних властивостей.

Зазвичай на практиці педагог, шукаючи оптимальний метод викладання, емпірично, на підставі свого досвіду, намагається підібрати сприятливі умови навчання для студентів, враховуючи ті труднощі, що найчастіше у них виникають, та запобігти їм. Однак емпіричний спосіб пошуку індивідуального підходу до навчання має досить обмежений характер. Він не дає повною мірою розкритися творчим здібностям індивідуальності, тому що не в змозі віднайти відповідний його індивідуальним психологічним особливостям оптимальний спосіб діяльності. В низці робіт психологів було показано, що саме індивідуальний стиль діяльності підвищує ефективність навчання, а вироблення стилю діяльності неадекватного психофізіологічним особливостям людини уповільнює зростання майстерності [3; 4].

Таблиця 1

Рекомендації щодо створення психолого-педагогічних умов для індивідуального стилю навчання при формуванні артистизму у студентів з урахуванням їх індивідуальних типологічних особливостей темпераменту

Завдання	Зміст методики	Психологічне підґрунтя застосування методики
1.1. Створення індивідуального стилю навчання для студентів зі слабкою нервовою системою (меланхоліки, холерики)	1) Різноманітний і складний матеріал треба розбити на частини і викладати поступово, у міру засвоєння частин.	1) Встановлено, що особам зі слабкою нервовою системою не можна давати для засвоєння в обмежений проміжок часу великий, різноманітний, складний матеріал [8]
	2) При навчанні використовувати різноманітні види наочного зображення і демонстрації.	2) Наочні зображення полегшують особам зі слабкою нервовою системою навчальну діяльність [8]
	3) Необхідно не відволікати і не переключати увагу студента, створюючи спокійну обстановку.	3) Студенти зі слабкою нервовою системою люблять працювати ґрунтовно, крок за кроком виконуючи завдання [8].
	4) Бажано складати плани відповідей у письмовій формі на домашні завдання, плани при проведенні самостійної та індивідуальної роботи.	4) Особи зі слабкою нервовою системою схильні планувати майбутню діяльність, люблять складати плани в письмовій формі; тому вони успішніші в тих видах діяльності, які вимагають попередньої і ретельної підготовки; через це вони можуть самостійно осягати більш глибокі зв'язки всередині навчального матеріалу, глибше і ґрунтовніше засвоюють теми [8].
	5) Тривалість заняття має бути не менше 2 годин із достатніми для відпочинку перервами.	5) В осіб зі слабкою нервовою системи висока працездатність з'являється лише на початку другої години роботи при помірному навантаженні [9; 10].
	6) Навантаження під час занять має дорівнювати не більше ніж половині від максимального.	6) Втома з'являється в осіб зі слабкою нервовою системою раніше при максимальному навантаженні, ніж у людей із сильною, тому що в них підвищення виділення гормонів стресу адреналіну і норадреналіну має місце лише при навантаженні, що дорівнює половині від максимального, а при максимальному стає менше початкового рівня [9; 11; 12].
1.2. Створення індивідуального стилю навчання для студентів з сильною нервовою системою (сангвіні-ки)	1) Робити завдання більш різноманітними.	1) Студенти-сангвініки успішніше працюють із різноманітним матеріалом [8].
	2) Можна відволікати і переключати увагу учня, створюючи жваве оточення.	2) Ефективність праці в осіб із сильною нервовою системою вище у жвавому оточенні [8].
	3) Проводити контроль знань в усній формі.	3) Сангвініки краще відповідають у усній формі [8].
	4) Опитувати цих студентів на початку занять.	4) Студенти-сангвініки мають достатню творчу активність вже на початку уроку.
	5) Опитувати тільки-но викладений матеріал, а не з попередніх занять.	5) У сангвініків краще розвинута короткочасна пам'ять, ніж довготривала [8; 7].
	6) Неодноразово треба повторювати матеріал.	6) Повторення матеріалу протягом 30–50 хв призводить до незворотних біохімічних змін у білкових молекулах нервових клітин і короткочасна пам'ять перетворюється на довготривалу [7].
	7) Корисно давати завдання для парної, групової, а не самостійної роботи.	7) Ефективність роботи сангвініків вища при груповій роботі [8].
	8) Тривалість заняття може бути 2 години і більше з невеликими перервами.	8) Особи з сильною нервовою системою приступають до роботи з високою працездатністю і плавно збільшують її до обідньої перерви [9; 10].
	9) Навантаження може бути максимальним у першій половині дня.	9) В осіб із сильною нервовою системою виділення адреналіну прогресивно зростає зі збільшенням навантаження, досягаючи максимуму при роботі до відмови [9; 12].

Завдання	Зміст методики	Психологічне підґрунтя застосування методики
1.3. Створення індивідуального стилю навчання для студентів з інертністю нервових процесів (флегматики)	1) Не проводити опитування цих студентів на початку занять	1) Не вимагати від них негайного включення в роботу, адже їх активність на занятті зростає поступово [8].
	2) Опитувати матеріал попередніх занять, а не тільки-но викладений	2) Активні в роботі з пройденого матеріалу, оскільки у них краще розвинена довготривала, ніж короткочасна пам'ять [8].
	3) Не намагатися робити завдання якомога різноманітнішими, оскільки цим студентам важко працювати в таких умовах	3) Виконання на одному занятті різноманітних завдань викликає у них труднощі, і вони можуть в таких умовах взагалі відмовлятися працювати, а при одноманітних завданнях можуть працювати довго [8].
	4) Більше давати завдання для самостійної роботи, ніж групової.	4) Схильні до самостійного виконання завдань і легше виконують самостійну, ніж групову роботу [8].
	5) Тривати заняття може 2 години і більше з невеликими перервами.	5) Особи з сильною нервовою системою приступають до роботи з високою працездатністю і плавно збільшують її до обідньої перерви [9; 10].
	6) Навантаження може бути максимальним у першій половині дня.	6) В осіб із сильною нервовою системою виділення адреналіну прогресивно зростає зі збільшенням навантаження, досягаючи максимуму при роботі до відмови [9; 12].
2.1. Створення оптимального соціально-психологічного клімату: вибір викладача для студента	Викладачу і майбутньому вчителю музичного мистецтва мають бути притаманні подібні типологічні особливості темпераменту (наприклад, меланхолік – меланхоліку, холерик – холерику і т.п.)	Педагог частіше рекомендує використовувати навички і прийоми, притаманні його індивідуальному стилю діяльності, тобто його темпераменту. Розбіжність стилів діяльності в осіб, що виконують спільну діяльність, призводить до конфлікту і зниження ефективності роботи. Вироблення стилю діяльності, неадекватного психофізіологічним особливостям людини, призводить до уповільнення росту майстерності [3; 4].
2.2. Створення оптимального соціально-психологічного клімату: вибір стилю педагогічного керівництва	Надається перевага демократичному стилю керівництва, для якого характерні прийоми: прагнення зняти загальмованість та скованість у студентів – підбадьорення, підтримка, допомога в підборі слів, побудові фрази, позитивна критика, зацікавленість у діалозі.	Досягненню більш високих результатів сприяє демократичний, а не авторитарний стиль спілкування: вправи виконуються на великій амплітуді, включаються ризиковані і важкі елементи; ті, хто виступає, відчувають себе впевнено, рухи їх експресивні, виразні, супроводжуються прагненням до творчості. При авторитарному стилі спілкування виступ відбувається з випередженням темпу музики, менш емоційно [13].
2.3. Створення оптимального соціально-психологічного клімату: формування груп студентів	Формуючи групи студентів дотримуватися того, що в кожній із них мають бути особи як зі слабкою, так і з сильною нервовою системою, тобто різних типів темпераменту.	Встановлено, що згуртованість колективу значно зростає в тих випадках, коли спільні завдання реалізуються парами, підібраними за протилежними властивостями темпераменту [14].
2.4. Створення оптимального соціально-психологічного клімату: творчі стимулювання (заохочення та зауваження)	Меланхоліку давати слабкі заохочення, а зауваження не рекомендуються. Холерику вживати мало заохочень, а зауваження мають бути дуже тактичні. Сангвініка треба заохочувати в напрямі терпеливості і старанності, а зауваження можуть бути в сильній формі. Для флегматика різні заохочення ефективні. Зауваження дієві коли вони слабкі, у формі прохання.	У меланхоліка ефективні слабкі форми заохочень, а зауваження не потрібні, адже він сам болісно переживає невдачі. Холерик не потребує заохочень для підвищення ефективності роботи. Треба лише заохочувати витримку. На зауваження можуть бути негативна реакція і невдоволення. У сангвініка заохочення мають виправляти схильність до неохайності і відволікання, на слабкі зауваження реакція може бути недостатня для виникнення бажання виправлятися [8; 15]. Флегматик є цілеспрямованим без зовнішнього впливу. Схвалення є засобом стимулювання, зауваження ефективні для стимулювання активності – у вигляді слабких проявів невдоволення [8].

Завдання сучасного вчителя – допомогти кожному студенту знайти найбільш підходящий для нього індивідуальний стиль діяльності, а не стандартизувати методи навчання однаково для всіх учнів. Ігнорування або нерозуміння індивідуальних здібностей тільки заважає педагогічному процесу: не знаючи справжнього стану справ, вчитель може подумати, що він поганий педагог, якщо учень не досягає бажаного результату. Без знання природної основи здібностей викладачеві важко оцінити справжні можливості учнів [5].

На наш погляд, пошук індивідуального підходу до студента має передбачати в своїй основі не емпіричний досвід, а наукові знання про психологічні особливості людини.

Сучасна практична психодіагностика дає змогу ідентифікувати особистісні властивості та типи нервової системи [6]. Розподілення індивідуумів на типи темпераменту, яке віками мало практичне значення у медицині, і в наш час становить значний інтерес для педагогіки. А сучасна диференціальна психофізіологія намагається знайти найкоротший і найбільш ефективний шлях формування професійної майстерності для кожної людини.

Одним з основних шляхів пристосування осіб із певним темпераментом до вимог певної діяльності, за даними сучасної психології, є формування індивідуального стилю діяльності – тобто системи найбільш ефективних прийомів і способів організації діяльності з урахуванням типологічних особливостей темпераменту конкретної особи [7].

Оскільки артистизм вчителя тісно пов'язаний із психологічними процесами, індивідуально спрямований підхід до навчання артистизму з урахуванням типологічних особливостей темпераменту студента, на наш погляд, міг би суттєво підвищити ефективність формування цієї важливої складової частини професійної майстерності.

З метою створення психолого-педагогічних умов для індивідуального стилю навчання при формуванні артистизму у майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки нами запропоновані рекомендації, що враховують типологічні особливості темпераменту студентів (табл. 1).

Висновки. Запропоновані рекомендації охоплюють численні етапи педагогічного процесу і спрямовані на створення загальних психолого-педагогічних умов для індивідуального стилю навчання при формуванні артистизму у студентів, які враховують їх особистісні типологічні особливості темпераменту задля кращого розкриття творчого потенціалу. В них визначений індивідуальний стиль діяльності окремо для студентів із різними типами темпераменту, представлені рекомендації щодо створення оптимального соціально-психологічного клімату, включаючи спілкування викладача зі студентом та творчого стимулювання останнього залежно від його психологічних особливостей.

Таким чином, визначення типологічних особливостей темпераменту майбутніх вчителів музичного мистецтва і створення на цій основі індивідуальних психолого-педагогічних умов діяльності на підставі накопичених сучасною психологією знань, на наш погляд, можуть дати змогу побудувати найбільш сприятливий індивідуальний стиль навчання для кожного студента, який би дозволив суттєво підвищити якість та ефективність формування педагогічної майстерності загалом і артистизму зокрема.

Використана література:

1. Майковская Л. С. Артистизм учителя музыки : учебное пособие по специальности 030700 / Музыкальное образование / Л. С. Майковская. – Москва : МГУКИ, 2005. – 68 с.
2. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : учебное пособие / Ю. А. Цагарелли. – СПб. : Композитор, 2008. – 368 с.
3. Воронин Е. В. Влияние скоростных психомоторных показателей на выбор тактики игры в настольном теннисе / Е. В. Воронин // Теория и практика физической культуры. – 1983. – № 10. – С. 52−54.
4. Поторока Г. Г. Начальное обучение тактико техническим действиям в дзюдо с учетом типологических свойств нервной системы и темперамента занимающихся : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. Г. Поторока. – Ленинград, 1986. – 23 с.
5. Ильин Е. П. Одаренность, способности, качества синонимы или разные понятия? / Е. П. Ильин // Теория и практика физической культуры. – 1981. – № 9. – С. 48−51.
6. Райгородский Д. Я. (редактор-составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом "БАХРАХ-М", 2008. – 672 с.
7. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. –Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 701 с.
8. Акимова М. К. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения / М. К. Акимова, В. Т. Козлова // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 71−77.
9. Ильина М. Н. Проявление выносливости и ее компонентов при выполнении различных физических упражнений / М. Н. Ильина // Психофизиология спортивных и трудовых способностей человека. – Ленинград, 1974. – С. 113.
10. Ильина М. Н. Типологические особенности в проявлении основных свойств нервной системы и выносливость / М. Н. Ильина // Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль, 1972. – С. 122.
11. Кадыров Р. М. Аэробная работоспособность у лиц с сильной и слабой нервной системой / Р. М. Кадыров // Психофизиологические аспекты спортивной и учебной деятельности. – Ленинград, 1987. – С. 35−38.
12. Плачинта М. А. Сила нервной системы и характер вегетативных изменений у нетренированных людей при физической нагрузке различной интенсивности / М. А. Плачинта // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 45−47.
13. Юдина Р. Н. Стиль общения тренера и эффективность соревновательной деятельности спортсменок в художественной гимнастике / Р. Н. Юдина // Интегральное исследование индивидуальности. – Пермь, 1992. – С. 88−93.
14. Пикалов И. Х. Опосредующая роль коллективной деятельности в характере связи между индивидуальными психодинамическими особенностями общительности и коллективистическим самоопределением / И. Х. Пикалов // Теоретические основы, прикладное применение и методики дифференциальной психофизиологии. – Пермь, 1977. – С. 36−55.

15. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 448 с.

References:

1. Maikovskaia L. S. (2005) Artistizm uchitelia muzyki [Artistry of a music teacher]: Uchebnoie posobie po spetsialnosti 030700. Muzykalnoe obrazovanie. M.: MHUKI. − 68 s. [in Russian].
2. Tsaharelli Yu. A. (2008) Psikholohia muzykalno-ispolnitelskoi deiatelnosti [Psychology of musical performance]. Uchebnoe posobie. Spb. : Kompozitor. − 368 s. [in Russian].
3. Voronin E. V. (1983) Vlianie skorostnykh psikhomotornykh pokazatelei na vybor taktiki ihry v nastolnom tennise [Influence of high-speed psychomotor indicators on the choice of game tactics in table tennis] // Teoria i praktika fizicheskoi kultury. − № 10. − S. 52−54. [in Russian].
4. Potoroka H. H. (1986) Nachalnoe obuchenie taktiko-tekhnicheskim deistviiam v dziudo s uchetom tipolohicheskikh svoistv nervnoi sistemy i temperamenta zanimaiushchikhsia [Initial training tactical technical actions in judo, taking into account the typological properties of the nervous system and the temperament of those engaged] : avtoref. dis. … kand. ped. nauk: 13.00.04. L., 23 s. [in Russian].
5. Ilin E. P. (1981) Odarennost, sposobnosti, kachestva-sinonimy ili raznye poniatiia? [Giftedness, ability, quality synonyms or different concepts?] // Teoriia i praktika fizicheskoi kultury. − № 9. − S. 48–51. [in Russian].
6. Raihorodskii D. Ya. (2008) (redactor-sostavitel). Prakticheskaia psikhodiahnostika. Metodiki i testy. [Practical psychodiagnostics. Methods and tests]. Uchebnoe posobie. − Samara: Izdatelskii Dom “BAKHRAM-M. − 672 s. [in Russian].
7. Ilin E. P. (2011) Psikholohiia individualnykh razlichii [The psychology of individual differences]. − St. Petersburg : Piter. − 701 s. [in Russian].
8. Akimova M. K., Kozlova V. T. (1988) Uchet psikholohicheskikh osobennostei uchashchikhsia v protsesse obucheniia [Accounting for the psychological characteristics of students in the learning process] // Voprosy psikholohii. − № 6. − S. 71–77. [in Russian].
9. Ilina M. N. (1974) Proiavlenie vynoslivosti i ee komponentov pri vypolnenii razlichnykh fizicheskikh uprazhnenii [The manifestation of endurance and its components in the performance of various physical exercises]. Psikhofiziolohiia sportivnykh I trudovykh sposobnostei cheloveka. − Leningrad, S. 113. [in Russian].
10. Ilina M. N. (1972) Tipolohicheskie osobennosti v proiavlenii osnovnykh svoistv nervnoi sistemy i vynoslivost [Typological features in the manifestation of the basic properties of the nervous system and endurance] // Problemy industrialnoi psikholohii. − Yaroslavl. − S. 122. [in Russian].
11. Kadyrov R. M. (1987) Aerobnaia rabotosposobnost u lits s silnoi i slaboi nervnoi sistemoi [Aerobic performance in persons with a strong and weak nervous system]. Psikhofiziolohicheskie aspekty sportivnoi i uchebnoi deiatelnosti. − Leningrad. S. 35−38. [in Russian].
12. Plachinta M. A. (1978) Sila nervnoi sistemy i kharakter vehetativnykh izmenenii u netrinirovannykh liudei pri fizicheskoi nahruzke razlichnoi intensivnosti [The strength of the nervous system and the nature of vegetative changes in untrained people with physical activity of varying intensity] // Voprosy psikholohii. − № 4. − S. 45–47. [in Russian].
13. Yudina R. N. (1992) Stil obshcheniia trenera i effektivnost sorevnovatelnoi deiatelnosti sportsmenok v khudozhestvennoi himnastike [The style of the coach’s communication and the effectiveness of the competitive activity of athletes in rhythmic gymnastics] // Intehralnoe issledovanie individualnosti. − Perm. S. 88−93. [in Russian].
14. Pikalov I. Kh. (1977) Oposreduiushchaia rol kollektivnoi deiatelnosti v charaktere sviazi mezhdu individualnymi psikhodinamicheskimi osobennostiami obshchitelnosti i kollektivisticheskim samoopredeleniem [The mediating role of collective activity in the nature of the connection between individual psychodynamic characteristics of sociability and collectivist self-determination] // Teoreticheskie osnovy, prikladnoe primenenie i metodiki differentsialnoi psikhofiziolohii. −Perm. − S. 36–55. [in Russian].
15. Nikiforov H. S., Dmitrieva M. A., Snetkov V. M. (2003) Praktikum po psikholohii menedzhmenta i professionalnoi deiatelnosti [Practice on the psychology of management and professional activity]. − St. Petersburg: Rech. − 448 s. [in Russian].

Ткач М. С., Падалка Г. Н. Создание психолого-педагогических условий для индивидуального стиля обучения при формировании артистизма у будущих учителей музыкального исскуства

В статье рассматриваются проблемы формирования артистизма будущего учителя музыкального искусства в процессе профессиональной подготовки. На основании того, что артистизм учителя тесно связан с психологическими процессами, предлагаются рекомендации по созданию общих психолого-педагогических условий для индивидуального стиля обучения при формировании артистизма у студентов, учитывающих их личностные типологические особенности темперамента. Определен индивидуальный стиль деятельности отдельно для студентов с различными типами темперамента, представлены рекомендации по созданию оптимального социально-психологического климата, включая общение преподавателя со студентом и творческого стимулирования последнего в зависимости от его психологических особенностей для лучшего раскрытия творческого потенциала при формировании артистизма.

Ключевые слова: *будущий учитель музыкального искусства, артистизм, темперамент, индивидуальный стиль деятельности, социально-психологический климат.*

Tkach M. S., Padalka H. M. Creation of psychological and pedagogical conditions for an individual learning style in the formation of artistry at the future teachers of musical art

The article deals with the problems of forming the artistry of the future teacher of musical art in the process of professional training. Based on the fact that teacher’s artistry is closely related to psychological processes, recommendations are made for creating general psychological and pedagogical conditions for an individual learning style in the formation of artistry in students who take into account their personality typological features of temperament. The individual style of activity is determined separately for students with different types of temperament, recommendations for the creation of an optimal socio-psychological climate are presented, including the communication of the teacher with the student and the creative stimulation of the latter, depending on its psychological features, for better disclosure of creative potential in the formation of artistry.

Key words: *future teacher of musical art, artistry, temperament, individual style of activity, socio-psychological climate.*

УДК 378.001

Толочко С. В.

СТРУКТУРНО-СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ДОСВІДУ УКРАЇНИ У ВИЗНАЧЕННІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

У статті проаналізовано чинні нормативно-правові документи і нормативні документи Міністерства освіти і науки України. Здійснено структурно-системний аналіз досвіду України у визначенні ключових компетентностей для імплементації світової практики та практики країн Європейського Союзу в освітній процес вітчизняних закладів освіти. Порівняльний аналіз ключових компетентностей, визначених Законом України "Про освіту" та "Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа", підтвердив майже повну їхню ідентичність, що підкреслює послідовність і наступність цих документів у сучасних умовах реформування системи освіти в Україні. У зв'язку з упровадженням цифрових технологій особливого значення набуває формування інформаційно-цифрової компетентності громадян. Проведене дослідження дає підстави стверджувати про цілеспрямований поступ вітчизняної освіти до європейських і міжнародних стандартів та практику визначення ключових компетентностей.

Ключові слова: *ключові компетентності, введення європейських стандартів і принципів, компетенізація освіти, цифровізація освітніх процесів.*

Сучасна Україна змушена вирішувати чимало проблем, пов'язаних із нестабільністю національної економіки, незрілим громадянським суспільством, соціальною незахищеністю, низькою політичною культурою, воєнними подіями. Упродовж останніх десятиліть наявна тенденція еміграції наукової еліти, науково-педагогічних кадрів, що значно збіднює вітчизняну науку й освіту; дефіцит фінансів на впровадження інновацій, стажування та підвищення кваліфікації викладачів і вчителів зводить чимало реформ і проектів нанівець.

Однак українське суспільство активно розвивається, а потужні концерни й організації безупинно впроваджують у власну діяльність світовий досвід. У зв'язку з цим зростають вимоги до знань, умінь і компетентностей фахівців – випускників закладів вищої освіти, а відтак і педагогічних, науково-педагогічних працівників або самозайнятих осіб, науково-педагогічного персоналу навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти.

Метою статті є структурно-системний аналіз досвіду України у визначенні ключових компетентностей для імплементації світової практики та практики країн Європейського Союзу в освітній процес вітчизняних закладів освіти.

Чинні нормативно-правові документи містять основні положення щодо вимог до освітнього процесу та визначення й аналізу ключових компетентностей, а саме:

– Закон України "Про освіту" від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII [1];

– Закон України "Про вищу освіту" від 01 липня 2014 р. № 1556-VII [2];

– Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") від 03 листопада 1993 р. № 896 [3];

– Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. від 25 червня 2013 р. № 344/2013 [4];

– Національна рамка кваліфікацій від 23 листопада 2011 р. № 1341 [5];

– Концепція "Нова українська школа" від 14 грудня 2016 р. № 9 [6];

– Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. від 17 січня 2018 р. № 67-р [7];

– Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти від 14 серпня 2013 р. № 1176 [8];

– нормативні документи Міністерства освіти і науки України: Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти від 15 січня 2018 р. № 36 [9]; Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) від 23 березня 2016 р. № 261 [10].

Закон України "Про вищу освіту" "встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу із закладами вищої освіти на принципах автономії закладів вищої освіти, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях" [2].

Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") (1993) головною метою вбачає визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу XXI ст., створення життєздатної системи неперервного навчання і виховання для досягнення високих рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального й культурного потенціалу як найвищої цінності нації. Серед основних шляхів реформування програма визначає підготовку нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня [3].

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. акцентує увагу на забезпеченні особистісного розвою людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя [4, с. 3].

Національна рамка кваліфікацій розроблена з метою введення європейських стандартів і принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг і ринку праці [5].

Закон України "Про освіту" стверджує: "Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору".

Для досягнення мети цим Законом виокремлено 12 ключових компетентностей, необхідних сучасній людині для успішної життєдіяльності.

Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати думку усно й письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [1].

У *Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 р.* визначено соціальне замовлення: компетенізація освіти шляхом реалізації компетентнісного підходу, орієнтація її на результат у формі розвинутих ключових компетентностей учнів, структури їхніх знань, поглядів, ціннісних орієнтирів, успішної самореалізації в професії і житті, формування особистості, патріота, інноватора, здатного конкурувати на ринку праці, розвивати економіку, навчатися неперервно впродовж життя.

Цим документом визначено 10 ключових компетентностей здобувачів освіти [10, с. 13–14]. Їх порівняльний аналіз представлений нами в табл. 1.

Як бачимо з таблиці, компетентності обох колонок майже ідентичні з тією лише відмінністю, що, коли йдеться про Концепцію "Нова українська школа" (стосується загальноосвітньої школи), вони подаються у вигляді умінь, основ, обізнаності або ж грамотності, що передбачає базові компетентності.

Що стосується Закону України "Про освіту", то, зважаючи на те, що складниками системи освіти є: дошкільна; повна загальна середня; позашкільна; спеціалізована; професійна (професійно-технічна); фахова передвища; вища й освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта, ці компетентності набувають значення ключового ціннісного чинника здобутого рівня освіти відповідно до Національної рамки кваліфікацій.

У Концепції "Нова українська школа" також відзначено, що "збільшується цифровий розрив між учителем і учнем. Багато педагогів ще не вміють досліджувати проблеми за допомогою сучасних засобів, працю-

Таблиця 1

Порівняльний аналіз ключових компетентностей Закону України "Про освіту" та "Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа"

Закон України "Про освіту" (2017)	Концепція "Нова українська школа"(2017)
1) вільне володіння державною мовою	1) спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами
2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами	2) спілкування іноземними мовами
3) математична компетентність	3) математична компетентність
4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій	4) основні компетентності у природничих науках і технологіях
5) інноваційність	
6) екологічна компетентність	5) екологічна грамотність і здорове життя
7) інформаційно-комунікаційна компетентність	6) інформаційно-цифрова компетентність
8) навчання впродовж життя	7) уміння вчитися впродовж життя
9) громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей	8) соціальна та громадянська компетентності
10) культурна компетентність	9) обізнаність і самовираження у сфері культури
11) підприємливість і фінансова грамотність	10) ініціативність і підприємливість
12) інші компетентності, передбачені стандартом освіти	

вати з великими масивами даних, робити і презентувати висновки, спільно працювати он-лайн у навчальних, соціальних і наукових проектах тощо" [10, с. 6].

У контексті цього особливої значимості нині набуває інформаційно-цифрова компетентність, оскільки 17 січня 2018 р. Кабінет Міністрів України схвалив Концепцію розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. У цьому документі засвідчено, що рушійною силою цифрової економіки є людський капітал, тобто знання, таланти, навички, уміння, досвід, інтелект людей. Він визначив ключові політики, першочергові сфери, ініціативи та проекти "цифровізації" України на найближчі 3 роки, серед них – цифровізація освітніх процесів і стимулювання цифрових трансформацій в освіті, медицині, екології, безготівковій економіці, інфраструктурі, транспорті, громадській безпеці тощо. Зазначено також, що у зв'язку зі стрімким упровадженням цифрових технологій формування інформаційно-цифрової компетентності громадян набуває особливого значення. Цифровізація та багатоформність є головними трендами на загальному ринку праці. Уміння використовувати цифрові технології в роботі поступово стає необхідним для більшості спеціалізацій і професій, тобто наскрізним або багатоплатформним. Завдяки використанню он-лайн та інших технологій громадяни можуть більш ефективно набувати знання, вміння та навички у багатьох інших сферах (наприклад, вивчати мови, предмети, опановувати професії) [7].

Вітчизняна Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти визначила шляхи її забезпечення, до яких віднесено:

– наступність змісту освіти та координація навчально-виховної діяльності на різних рівнях педагогічної освіти;

– установлення творчих і професійних зв'язків між вищими навчальними закладами, післядипломної педагогічної освіти, науковими установами Національної академії педагогічних наук України, громадськими педагогічними організаціями тощо;

– розроблення багатоваріантних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем освітніх програм післядипломної педагогічної освіти з урахуванням наявного професійного досвіду й освітнього рівня працівника, що забезпечують йому свободу вибору місця, термінів, змісту й форми педагогічної освіти;

– створення єдиної бази даних видів освітніх послуг, що надаються вищими педагогічними навчальними закладами та закладами післядипломної педагогічної освіти;

– запровадження інноваційних форм організації професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема: центрів педагогічної майстерності, педагогічних майстерень, майстер-класів, у тому числі в режимі відеоконференцзв'язку, корпоративного навчання, дистанційного, ситуаційного і контекстного навчання, проектних методів, партнерського навчання тощо;

– постійний моніторинг якості розвитку неперервної педагогічної освіти; організація міжнародної співпраці з проблем розвитку неперервної педагогічної освіти, зокрема обмін досвідом, реалізація спільних освітніх і наукових проектів [8]. Однак ці положення реалізовано частково через недостатнє фінансування, неналежний професіоналізм науково-педагогічних працівників закладів системи післядипломної освіти, відсутність постійного моніторингу якості розвитку неперервної педагогічної освіти.

Світова освітня криза, підсилена вітчизняними проблемами в освіті, вимагає нових шляхів її подолання, і початися це має з педагогічних і науково-педагогічних працівників. Індивідуальна працездатність і винаходи, створені однією людиною, поступилися місцем колективному розуму, спільному знанню й вирішенню командних завдань. Справді, сталий розвиток та економічна конкурентоспроможність вимагають більшого фокусування на формуванні міжособистісних навичок та інтелектуального капіталу протягом усього циклу освіти. Конкуренція та співпраця є основними проблемами у вивченні світових економічних та екологічних наук, а також пов'язаних із ними педагогічних наук.

Концепція "Нова українська школа" містить "Формулу нової школи", яка складається, на думку розробників, із 8 ключових компонентів:

"01 Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві.

02 Умотивований учитель, який має свободу творчості та розвивається професійно.

03 Наскрізний процес виховання, який формує цінності.

04 Децентралізація й ефективне управління, що надасть школі реальну автономію.

05 Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

06 Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.

07 Нова структура школи, яка дозволяє добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя.

08 Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти" [6, с. 9].

Визначально, що другим пунктом є саме вмотивований учитель (викладач), який здатний поставити ціль, виділити та розробити способи формування навичок і компетентностей в учнів (студентів), важливих для уміння вчитися, знаходити роботу, успішно жити. Педагогічні й науково-педагогічні працівники повинні надати допомогу в розумінні тих фундаментальних змін, що відбуваються в нашому житті: у тому, як ми спілкуємося, будуємо стосунки й ділові зв'язки, купуємо та продаємо тощо.

Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти (наказ МОН України від 15 січня 2018 р. № 36) для втілення

проекту нової школи здійснює перепідготовку вчителів нової формації. Такі педагоги повинні виконувати в освітньому процесі ролі наставника, фасилітатора, консультанта, менеджера, мати академічну свободу, володіти навичками випереджувального проектного менеджменту (планування й організації навчання, розроблення навчально-методичного забезпечення, оцінювання та ін.), самостійно й творчо здобувати інформацію, організовувати дитиноцентрований процес. Нова місія педагога розглядається в контексті європейського професіоналізму зі збереженням кращих ментальних українських характеристик, європейського виміру педагогічних якостей.

Типова освітня програма подає базові компетентності педагогічних працівників нової української школи, а саме:

– "професійно-педагогічна компетентність – обізнаність із новітніми науково обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, методик, інноватики для створення освітньо-розвивального середовища, що сприяє цілісному індивідуально-особистісному становленню дітей молодшого шкільного віку, здатність до продуктивної професійної діяльності на основі розвиненої педагогічної рефлексії відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог педагогічної етики та викликів початкової школи;

– соціально-громадянська компетентність – розуміння сутності громадянського суспільства, володіння знаннями про права і свободи людини, усвідомлення глобальних (у тому числі екологічних) проблем людства і можливостей власної участі в їх розв'язанні, усвідомлення громадянського обов'язку та почуття власної гідності, вміння визначати проблемні питання у соціокультурній, професійній сферах життєдіяльності людини та віднаходити шляхи їх розв'язання, навички ефективної та конструктивної участі в цивілізаційному суспільному розвитку, здатність до ефективної командної роботи, вміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісів;

– загальнокультурна компетентність – здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід і почуття за допомогою мистецтва, усвідомлення власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших;

– мовно-комунікативна компетентність – володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування в процесі організації колективної та індивідуальної діяльності, вміння вислуховувати, відстоювати власну позицію, використовуючи різні прийоми розміркувань та аргументації, розвиненість культури професійного спілкування, здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (відповідних знань, вербальних і невербальних умінь і навичок залежно від комунікативно-діяльнісних ситуацій);

– психологічно-фасилітативна компетентність – усвідомлення ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров'я дитини, здатність сприяти творчому становленню молодших школярів і їхній індивідуалізації;

– підприємницька компетентність – вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави;

– інформаційно-цифрова компетентність – здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства" [9, с. 2–4].

Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) також подає основні вимоги суспільства до високоосвіченого наукового й науково-педагогічного працівника.

"Освітньо-наукова програма аспірантури (ад'юнктури) вищого навчального закладу (наукової установи) має включати не менше чотирьох складових частин, що передбачають набуття аспірантом (ад'юнктом) таких компетентностей відповідно до Національної рамки кваліфікацій:

– здобуття глибинних знань зі спеціальності (групи спеціальностей), за якою аспірант (ад'юнкт) проводить дослідження, зокрема засвоєння основних концепцій, розуміння теоретичних і практичних проблем, історії розвитку та сучасного стану наукових знань за обраною спеціальністю, оволодіння термінологією з досліджуваного наукового напряму;

– оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями, спрямованими на формування системного наукового світогляду, професійної етики та загального культурного кругозору;

– набуття універсальних навичок дослідника, зокрема усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження українською мовою, застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності, управління науковими проектами та / або складення пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності;

– здобуття мовних компетентностей, достатніх для представлення й обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою в усній і письмовій формі, а також для повного розуміння іншомовних наукових текстів із відповідної спеціальності" [10].

На основі здійсненого дослідження автором було розроблено "Системно-структурну схему аналізу досвіду України у визначенні ключових компетентностей" (рис. 1).

Виконання положень і вимог вищезазначених нормативно-правових документів покладено на Міністерство освіти і науки, Національну академію педагогічних наук, Державну наукову установу "Інститут модернізації змісту освіти", органи управління освітою обласних, Київської міської державних адміністрацій за участю органів місцевого самоврядування, заклади післядипломної педагогічної освіти та громадські організації, в установчих документах яких зазначена освітня діяльність.

Принагідно зазначимо, що співпраця Міністерства освіти й науки з недержавними інституціями із залученням представників вітчизняних громадських і міжнародних організацій запроваджується досить активно в останні роки.

Так, було підписано Меморандум між МОН України та Асоціацією інноваційної та цифрової освіти щодо навчання понад 500 000 вчителів англійській мові та запровадження моделі змішаного навчання (blended learning) англійській мові у навчальних закладах України (листопад, 2016 р.).

Пілотний проект з іноземних мов 2017–2018 рр. з метою надати методичну підтримку вчителям та організувати пілотування матеріалів для вивчення іноземної мови в загальноосвітніх і спеціалізованих навчальних закладах у рамках підготовки до Реформи освіти 2018 р. "Нова українська школа" реалізується Британською Радою в Україні у партнерстві з Cambridge University Press та Cambridge English Language Assessment (2017 – червень 2018 рр.).

Із проблем інклюзивної освіти щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими потребами МОН України співпрацює із Всеукраїнським громадським об'єднанням "Національна асамблея інвалідів України".

Міністерство освіти і науки також є головним партнером у міжнародних проектах із громадянської освіти, які фінансуються Радою Європи з 2008 р. за участю різних громадських об'єднань. Так, програма "Демократична школа" проводиться Європейським центром імені Вергеланда і зосереджується на запровадженні Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства і прав людини.

Для підвищення кваліфікації вчителів Нової української школи МОН співпрацює з онлайн-медіа про освіту та виховання дітей в Україні "Освіторія", інтерактивною платформою Ed-Era (Український освітній проект, студія онлайн-освіти, що створює повноцінні онлайн-курси та супроводжувальні матеріали широкого профілю).

У березні 2018 р. укладено угоду між Україною та Фінляндією, що передбачає допомогу в підвищенні кваліфікації українських вчителів, популяризацію освіти, а також покращення освітнього середовища шкіл у межах реформи "Нова українська школа".

Рис. 1. Системно-структурна схема аналізу досвіду України у визначенні ключових компетентностей

Висновки. Отже, послідовний рух України до впровадження загальносвітових і європейських освітніх інновацій уможливив визначення ключових компетентностей як на рівні загальноосвітніх навчальних закладів, так і в системі післядипломної освіти та підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах.

Використана література:

1. Закон України "Про освіту" від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/ 2145-19.
2. Закон України "Про вищу освіту" від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/ laws/show/1556-18.
3. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"). – Київ, 1993. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. – Київ, 2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page.
5. Національна рамка кваліфікацій від 23 листопада 2011 р. № 1341. – Київ, 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/-paran12#n12.
6. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 р. – Київ, 2016. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80.
7. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/67-2018- %D1 %80/page.
8. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/ 36816/.
9. Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти. – Київ, 2018. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://imzo.gov.ua/2018/01/16/.
10. Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах). – Київ, 2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/control/uk/-cardnpd?docid=248945529.

References:

1. The Law of Ukraine "On Education" dated September 5, 2017 № 2145-VIII. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.
2. Law of Ukraine "On Higher Education" of 01.07.2014 № 1556-VII URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.
3. State national program "Education" ("Ukraine of the 21st century"). Kyiv, 1993. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93.
4. National strategy for the development of education in Ukraine until the year 2021. Kyiv, 2013. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/ 344/2013/page.
5. National qualifications framework of November 23, 2011 № 1341. Kyiv, 2011. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011- %D0 %BF/-paran12#n12.
6. Concept of realization of the state policy in the sphere of reforming of general secondary education "New Ukrainian school" for the period up to 2029. Kyiv, 2016. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/988-2016- %D1 %80.
7. Concept of development of digital economy and society of Ukraine for 2018–2020 years. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/67-2018 %D1 %80/page.
8. Concept of the development of continuous pedagogical education. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/.
9. Typical educational program of organization and conducting of professional development of pedagogical workers by institutions of postgraduate pedagogical education. Kyiv, 2018. URL: https://imzo.gov.ua/2018/01/16/.
10. Procedure of preparation of applicants for higher education degree of the doctor of philosophy and doctor of sciences in higher educational establishments (scientific institutions). Kyiv, 2016. URL: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/-cardnpd?docid=248945529.

Толочко С. В. Структурно-системный анализ опыта Украины в определении ключевых компетентностей

В статье проанализированы действующие нормативно-правовые документы и нормативные документы Министерства образования и науки Украины. Осуществлен структурно-системный анализ опыта Украины в определении ключевых компетентностей для имплементации мировой практики и практики стран Европейского Союза в образовательный процесс отечественных учебных заведений. Сравнительный анализ ключевых компетенций, определенных Законом Украины "Об образовании" и "Концепцией реализации государственной политики в сфере реформирования общего среднего образования "Новая украинская школа", подтвердил почти полную их идентичность, что подчеркивает последовательность и преемственность данных документов в современных условиях реформирования системы образования в Украине. В связи с внедрением цифровых технологий особое значение приобретает формирование информационно-цифровой компетентности граждан. Проведенное исследование дает основания утверждать о целенаправленном продвижении отечественного образования к европейским и международным стандартам и практике определения ключевых компетенций.

Ключевые слова: *ключевые компетентности, введение европейских стандартов и принципов, компетенизация образования, цифровизация образовательных процессов.*

Tolochko S. V. Structured system analysis of the experience of Ukraine in determining key competencies

The article analyzes the current normative legal documents and normative documents of the Ministry of Education and Science of Ukraine. The research provides grounds for confirming purposeful progress of the national education to European and international standards and practice of determining key competencies. Comparative analysis of key competencies defined by the Law of Ukraine "On Education" and "The Concept of Implementing the State Policy in the Field of Reforming General

Secondary Education" New Ukrainian School "confirmed their almost complete identity, which emphasizes the consistency and continuity of these documents in the current conditions of reforming the education system in Ukraine. In connection with the introduction of digital technologies, the formation of information and digital competence of citizens is of particular importance. The conducted research gives grounds to assert about the purposeful promotion of the domestic education to the European and international standards and practice of determining key competencies.

Key words: *key competences, introduction of European standards and principles, competization of education, digitalization of educational processes.*

УДК 378:37.011.3-051+005.336.2

Фокша О. М.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена практичному аспекту дослідження феномена "фасилітаційна компетентність учителя". Представлена експериментальна модель і методика її формування у студентів в освітньому просторі вищого педагогічного закладу освіти. На основі аналізу понять "компетентність" і "професійна компетентність учителя" представлено тлумачення фасилітаційної компетентності учителя гуманітарних спеціальностей, її структурні компоненти, педагогічні умови, що забезпечують її формування у студентів – майбутніх учителів. Схарактеризовано складові частини моделі формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей: мета, етапи реалізації педагогічних умов, засоби реалізації педагогічних умов, компоненти фасилітаційної компетентності, критерії їх вимірювання та показники.

Ключові слова: *компетентність, фасилітаційна компетентність учителя гуманітарних спеціальностей, експериментальна модель, формування, освітній простір вищого педагогічного закладу освіти.*

Актуальність започаткованого дослідження зумовлена кардинальними змінами в освітніх концепціях нашої країни: набула чітких методологічних і теоретико-методичних меж компетентнісна парадигма, якій підпорядкована професійна підготовка майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти. Водночас перелік компетентностей, які має реалізовувати у професійній діяльності педагог, постійно збільшується.

З-поміж усього переліку компетентностей слід звернути увагу на фасилітаційну компетентність сучасного вчителя – його здатність і прагнення вибудовувати гуманістичні, суб'єкт-суб'єктні відносини з усіма учасниками освітнього процесу, забезпечувати життєву та творчу самореалізацію учнів, супроводжувати навчання школярів за індивідуальними освітніми траєкторіями. Це підтверджується зверненням до Закону України "Про освіту" [4], в якому зазначено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня. Таким чином, усталення гуманістичних цінностей, людиноцентризму та суб'єкт-суб'єктних настанов вимагає переосмислення рольової позиції сучасного вчителя – підготовки педагога як наставника, провідника, фасилітатора для учнів. На нашу думку, фасилітаційна компетентність набуває принципового значення саме для вчителя гуманітарних спеціальностей, адже дисципліни гуманітарного блоку увиразнюють гуманістичний контекст фасилітаційної полісуб'єктної взаємодії, формують ціннісні орієнтири та світогляд молодої людини, сприяють розвитку активної громадянської позиції, творчого мислення, розширюють "культурний горизонт", озброюють методами та методологією наукового пізнання і виховують соціально зрілу та всебічно розвинуту особистість.

Також потребує уваги система підготовки вчителя до фасилітаційної полісуб'єктної взаємодії в школі, переорієнтація його професійної підготовки в межах освітнього простору сучасних закладів вищої освіти. У цьому контексті доцільною є розробка моделі та методики формування фасилітаційної компетентності вчителя гуманітарних спеціальностей.

Мета дослідження – описати експериментальну модель формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей і напрями її реалізації у закладах вищої освіти.

Завдання дослідження: уточнити поняття "компетентність", "професійна компетентність"; визначити зміст феномену "фасилітаційна компетентність учителя гуманітарних спеціальностей"; представити експериментальну модель формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей; схарактеризувати засоби її реалізації в освітньому просторі педагогічного університету.

У загальному вигляді категорію "компетентність" можна тлумачити як здатність особи виконувати певний різновид діяльності, що цілісно виражається у сукупності знань, умінь, світоглядних розумінь, цінностей та інших особистих якостей [2, с. 148]. Як бачимо, знання, вміння, світоглядні уявлення, цінності, якості особистості – основа компетентності людини в будь-якій діяльності.

Науковець-мовознавець Л. О. Базиль [1] дотримується такої позиції: компетентність можна визначити як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Вочевидь, у визначенні акцентовано увагу на розумінні природи компетентності як складного інтердисциплінарного особистісного утворення, що уможливлює виконання діяльності, формується й удосконалюється у процесі відповідного навчання.

Спираючись на це, професійну компетентність учителя визначаємо як цілісний динамічний багаторівневий конструкт, що забезпечує творче використання набутих цінностей і досвіду діяльності для виконання завдань шкільної освіти і відображає результат навчання на кожному освітньому рівні.

Додаючи до основного визначення своєрідність фасилітаційної діяльності та взаємодії (конструювання площини професійної-педагогічної діяльності на засадах довіри до учня, емпатійного ставлення до нього, підпорядкування всього освітнього простору дитиноцентрованій настанові) надаємо визначення феномену "фасилітаційна компетентність учителя гуманітарних спеціальностей". *Фасилітаційну компетентність учителя гуманітарних спеціальностей* ми розглядаємо як інтегративний, динамічний комплекс індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостей особистості педагога, що побудований на міждисциплінарних структурованих знаннях, різнорівневих уміннях і характеризується здатністю вибудовувати фасилітаційну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу з урахуванням розвивального потенціалу гуманітарних дисциплін.

З метою ефективної підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії у школі, формування їх фасилітаційної компетентності як складової частини загальної професійно-педагогічної компетентності слід розробити конкретні шляхи та способи підготовки майбутніх учителів як фасилітаторів. Вищезазначене уможливлюється завдяки моделюванню процесу формування фасилітаційної компетентності студентів-майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в освітньому просторі педагогічного університету.

Моделювання – це діяльність, яка передбачає побудову моделей із залученням таких психічних процесів дослідника, як: сприйняття, пам'ять, уява і мислення; потребує системного розгляду, з одного боку, професійної діяльності, до якої готують студентів (модель діяльності), з іншого – змісту освіти і навчання (модель підготовки). В обох випадках провідним завданням процесу моделювання є вибір найбільш адекватної до оригіналу моделі та перенесення результатів дослідження на оригінал. У педагогіці моделювання як особливий метод наукового пізнання застосовується у двох аспектах. По-перше, як метод наукового пізнання власне педагогічних об'єктів, по-друге, в навчальному процесі – як метод навчання з метою вирішення певних дидактичних завдань [3, с. 360].

Ми погоджуємося з думкою С. У. Гончаренко, що кожна модель має фіксувати найголовніші риси об'єкта вивчення, може бути створена внаслідок глибокого розуміння функцій і властивостей, які моделюються, виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі [2, с. 156].

Спираючись на вищезазначене, можна стверджувати, що модель – допоміжний засіб, який у процесі пізнання, дослідження дає нову інформацію про основний об'єкт вивчення.

Конкретизуємо основні елементи (складові частини) моделі формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей (унаочнення подано на малюнку). Складниками моделі є: мета, етапи формування фасилітаційної компетентності, педагогічні умови, компоненти, критерії та рівні сформованості фасилітаційної компетентності студентів, прогнозований результат.

До структури фасилітаційної компетентності вчителя гуманітарних спеціальностей відносимо: гносеологічний компонент як комплекс знань педагога про механізми педагогічної фасилітації, способи здійснення фасилітаційної взаємодії; праксеологічний компонент як комплекс умінь педагога здійснювати фасилітаційну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу; аксіологічний компонент – як систему ціннісного ставлення педагога на світоглядному рівні до фасилітації та фасилітаційної взаємодії у професійній діяльності.

Педагогічними умовами, що забезпечують позитивний вплив на формування компонентів фасилітаційної компетентності, виступають: систематизація знань майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей щодо специфіки фасилітаційної взаємодії; набуття майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей досвіду фасилітаційної взаємодії; актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до фасилітаційної взаємодії в професійній діяльності.

Послідовна реалізація педагогічних умов формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці здійснюється за такими етапами – професійно-орієнтувальним, конструктивно-моделювальним, суб'єктно-збагачувальним.

З метою реалізації педагогічних умов формування фасилітаційної компетентності студентів було розроблено спецкурс "Основи формування фасилітаційної компетентності вчителя-гуманітарія", змістові модулі якого відповідали структурі фасилітаційної компетентності вчителя й етапів реалізації моделі.

Перший етап – професійно-орієнтувальний – передбачає засвоєння студентами змістового модуля "Феномен фасилітації в системі педагогічного знання". У його межах відбувається засвоєння студентами інформації про специфіку

педагогічної підтримки особистісного становлення учнів і педагогічного супроводу їх навчальних досягнень. У цьому модулі переважають лекційні заняття з урахуванням самостійно-дослідної роботи студентів. На другому етапі – конструктивно-моделювальному – студенти зосереджують зусилля на способах реалізації здобутих знань на практиці. Тому другий змістовий модуль ("Фасилітація в системі педагогічних практик") вирізняється значною кількістю практичних занять із постійним відпрацюванням комунікативних, конфліктологічних і перцептивно-невербальних умінь. Особливу увагу слід звернути на здатність учителя як фасилітатора бути медіатором у конфлікті, залишаючись інколи поза ним, але включаючись за допомогою енергетики й емоцій. Третій етап – суб'єктно-збагачувальний – передбачає уведення модуля "Фасилітація як світоглядна орієнтація вчителя". Його метою є набуття студентами свідомого, рефлексивного ставлення до фасилітаційної взаємодії та необхідності побудови майбутньої професійної діяльності в парадигмі педагогічної фасилітації. У межах цієї педагогічної умови слід запропонувати студентам різні рефлексивні есе, твори-роздуми, алгоритм складання щоденника самоаналізу, участь у футуристичних і творчих проектах тощо.

Одним із найважливіших етапів розробки моделі формування фасилітаційної компетентності студентів є розробка критеріального забезпечення цього процесу.

Дослідження будь-якої величини передбачає не лише визначення її специфічних ознак, але й критеріїв, що визначають вираженість тієї чи іншої ознаки в досліджуваному процесі або явищі [3]. Однією з найважливіших вимог до педагогічного (психологічного) експерименту є встановлення міри (критерію) тієї властивості, на вивчення якої спрямоване дослідження. Такими критеріями можуть виступати об'єктивні біографічні дані, результати реальної діяльності (проведення уроків, заходів, написання творів тощо), контрольні іспити знань, умінь, результати тестування, валідність яких є встановленою. Тобто, критерій – це ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація будь-якого явища. Кожен критерій проявляється в певних показниках, які відображають його особливість [5, с. 150].

Показник виступає в порівнянні до критерію як часткове до загального, значення показника разом із критерієм розглядається як засіб, за допомогою якого вимірюються або схвалюються альтернативи найбільш оптимального вирішення практичних завдань в існуючих або заданих конкретних умовах.

Гносеологічний компонент фасилітаційної компетентності діагностується за допомогою проективного критерію з показниками: знання механізмів педагогічної фасилітації (педагогічна підтримка / педагогічний супровід); знання специфіки педагогічного спілкування (активне / пасивне слухання; монологічне / діалогічне мовлення); знання прийомів педагогічної техніки (таксика, кінесика, проксеміка).

Праксеологічний компонент фасилітаційної компетентності може бути виміряний за допомогою інструментального критерію за показниками комунікативної, конфліктологічної, перцептивно-невербальної компетентностей.

Діагностування аксіологічного компонента уможливлюється вимірюванням світоглядного критерію сформованості фасилітаційної компетентності з такими показниками: емоціність учителя; емпатійність і рефлексивність педагога.

Рисунок 2.1. Модель формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей

Результатом впровадження експериментальної моделі формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей є значна позитивна динаміка у сформованості компонентів досліджуваного явища за такими рівнями: фахово-унормований (низький), професійно-стереотипний (середній), функціонально-варіативний (високий).

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є розробка експериментальної технології формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів з урахуванням їх фаху та спеціалізації.

Використана література:

1. Базиль Л. О. Теоретичні та методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури : дис. … док. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л. О. Базиль. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – 540 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2008. – 278 с.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень ; Академія педагогічних наук України. – Київ : Юрінком Інтер, 2008 – 1040 с.
4. Закон України "Про освіту". – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.
5. Теорія і методика професійної освіти : [навч. посіб.] / під ред. З. Курлянд. – Київ : Знання, 2012. – 390 с.

References:

1. Bazyl L. O. (2016). Teoretychni ta metodychni zasady rozvytku literaturoznavchoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury [Theoretical and methodological principles of literary competence of future the Ukrainian language and literature teachers] : dys. … doktora ped. nauk : 13.00.04 ; Natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. M. P. Drahomanova. – Kyiv. 37 s. [in Ukrainian].
2. Honcharenko S. U. (2008). Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical researches: methodological advice to young scientists]. Vinnytsia : DOV "Vinnytsia". – 278 s. [in Ukrainian].
3. Kremen V. H. (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]. Kyiv : YurinkomInter [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy pro vyshchu osvitu [Law of Ukraine on Higher Education]. Retrieved from: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].
5. Kurlyand Z. N., Osypova T. Yu., Hurin R. S. (2012) Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity [Theory and methods of professional education], navch. posib. Kyiv, Znannia, 390 s. [in Ukrainian].

Фокша А. М. Экспериментальная модель формирования фасилитационной компетентности будущих учителей гуманитарных специальностей в учреждениях высшего педагогического образования

Статья посвящена практическому аспекту исследования феномена "фасилитационная компетентность учителя". Представлена экспериментальная модель и методика ее формирования у студентов в пространстве образования высшего педагогического учебного заведения. На основе анализа понятий "компетентность" и "профессиональная компетентность учителя" представлено толкование фасилитационной компетентности учителя гуманитарных специальностей, ее структурные компоненты, педагогические условия, обеспечивающие ее формирование у студентов – будущих учителей. Охарактеризованы составляющие модели формирования фасилитационной компетентности будущих учителей гуманитарных специальностей: цель, этапы реализации педагогических условий, средства реализации педагогических условий, компоненты фасилитационной компетентности, критерии их измерения и показатели.

Ключевые слова: *компетентность, фасилитационная компетентность учителя гуманитарных специальностей, экспериментальная модель, формирование, образовательное пространство высшего педагогического учебного заведения.*

Foksha O. M. Experimental model of facilitation competence formation of the future teachers of humanitarian specialties of higher pedagogical education

The article is devoted to the consideration of the practical aspects of the practical study of the phenomenon "the teacher's competence". It is presented as an experimental model and methods of its formation for students in the educational space of higher education institutions. It is based on the analysis of the concepts of "competence" and "professional competence of the teacher". It is presents an interpretation of the phenomenon "the competence for the teacher of humanitarian specialties", its structural components, pedagogical conditions, providing its formation for the students as future teachers. The structural components of the model are characterized by formation of the competence for future teachers of humanitarian specialties: purpose, stages of realization of pedagogical conditions, means of realization pedagogical conditions, components of competence, criteria of their measurements and indicators.

Key words: *competence, facilitation competence of the teacher humanitarian specialties, experimental model, formation, educational space of higher educational institutions.*

УДК 378.37.013

Чунарьова-Вовнянко М. В.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми професійного розвитку вчителів іноземних мов в умовах формальної і неформальної освіти. Розглянуті сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов. Виокремлені основні задачі сучасної системи підвищення кваліфікації для підготовки компетентного вчителя Нової української школи, ключові компетентності, якими повинен володіти вчитель іноземних мов. Проаналізовано сучасні видання, присвячені питанню професійного розвитку не лише вчителів іноземних мов в умовах формальної і неформальної освіти, а й педагогів у світовому освітньому просторі. Сформульовано рекомендації щодо розширення знань професійного розвитку вчителів іноземних мов в умовах формальної і неформальної освіти. Ознайомлено вчителів із новими вимогами навчальних програм, відповідно до затвердженого державного стандарту, визначено шляхи неперервного професійного розвитку вчителів іноземних мов у системі підвищення кваліфікації.

Ключові слова: *професійний розвиток, формальна освіта, ключові компетентності, неформальна освіта, система підвищення кваліфікації.*

Євроінтеграційні процеси суспільно-політичного характеру зумовлюють модернізацію національної системи післядипломної педагогічної освіти, окреслюючи оновлену сутність змісту підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов у системі неперервної освіти. В умовах соціально-економічних та освітніх викликів актуалізується потреба підготовки вмотивованих, компетентних учителів іноземних мов, які здатні працювати в Новій українській школі, швидко реагувати на інновації, неперервно навчатися впродовж усього життя.

Поняття "професійний розвиток" розуміється вченими по-різному.

Наприклад, А. Глетсорн розуміє професійний розвиток як розвиток особистості вчителя в професійному контексті за допомогою накопичення досвіду й системного аналізу власної педагогічної діяльності [4, с. 41].

В. В. Сидоренко, розглядаючи неперервний професійний розвиток педагогічного працівника як акмепрофесіонала й особистості у часовому і просторовому планах, оперує поняттям "***педагогічний акмепрофесіогенез***". На думку науковця, в умовах післядипломної освіти педагогічний акмепрофесіогенез становить *складний багаторівневий, пролонгований, поетапний і амбівалентний* (оскільки можна спостерігати його нерівномірність і гетерохронність на всіх стадіях, порушення лінійності, послідовності й впорядкованості, етапи біфуркації) *процес*, що включає становлення компетентного фахівця, професіонала, особистості з акмеологічною позицією, який проходить певні періоди, зокрема професійної адаптації, набуття емпіричного професійно-педагогічного досвіду, формування і вдосконалення педагогічного професіоналізму, творчого самовираження і самореалізації, педагогічної майстерності. Цей процес можна умовно поділити на кілька взаємопов'язаних періодів (фаз), що утворюють цілісний ***андрагогічний цикл*** професійно-фахового й індивідуально-особистісного розвитку, курсової і міжкурсової підготовки в органічній єдності [2].

Дослідники Р. Фесслер та Дж. Крістенсен розглядають вісім етапів циклу кар'єри та професійного розвитку вчителів: *допрофесійний етап* (початкова педагогічна підготовка); *етап введення в професію* (перші роки роботи вчителя); *етап розвитку компетентностей* (основний період роботи, під час якого вчителі активно беруть участь у програмах професійного розвитку); *етап прояву ентузіазму та бажання професійно розвиватися* (період намагання досягти професійної майстерності); *етап, на якому з'являється почуття розчарування професією* (період зниження задоволення від роботи та виникнення сумнівів); *етап розвитку стабільності кар'єри* (період, упродовж якого вчителі працюють стабільно, однак виявляють менше ентузіазму щодо професійного розвитку); етап згасання [3, с. 119].

У Законі України "Про освіту" (стаття 18) неперервний професійний розвиток – це неперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та / або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності.

Соціокультурні виклики, а також процеси інтернаціоналізації освіти актуалізують важливість професійного розвитку вчителя іноземних мов через формальну і неформальну освіти впродовж життя, зумовлюючи пошук нових наукових підходів, добір методів, прийомів, технологій на компетентнісний основі.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми професійного розвитку вчителів іноземних мов в умовах формальної і неформальної освіти.

Процеси інтернаціоналізації освіти характеризуються інтенсивним упровадженням міжнародного складника до дослідницької, освітньої та адміністративної функцій, модифікуючи характер педагогічної діяльності учителів у напрямі досягнення відповідності між сформованими тенденціями в освіті та новими ідеями, технологіями, методами організації навчання. В умовах реформування сучасних освітніх систем значно загострюється проблема конкурентоздатності педагогів на вітчизняному та міжнародних ринках освітніх послуг. У такому разі професійний розвиток учителів іноземних мов має здійснюватися шляхом формальної

і неформальної освіти з максимальним узгодженням професійних функцій із потребами сучасного суспільства та відповідно до вимог інноваційного спрямування освітніх систем.

Професійний розвиток є комплексом видів діяльності, що здійснюється на систематичній основі, з метою підготовки вчителів до їхньої професійної діяльності й охоплює початкову підготовку, програми введення в професію, післядипломну підготовку, неперервний професійний розвиток в умовах школи [6, с. 7].

Концепція професійного розвитку вчителя іноземної мови передбачає особистісне та професійне зростання, що співвідноситься із розвитком його кар'єри на основі набуття певного досвіду. На переконання американського науковця А. Глетсорна, професійний розвиток передбачає набуття формального (участь у семінарах, професійних зібраннях, менторстві) й інформального (читання, публікації, перегляд тематичних, документальних телепрограм) досвіду [7, с. 9].

Професійний розвиток – це складний процес, який має циклічний характер. Це означає, що в процесі своєї діяльності людина не лише розвиває свої професійні здібності та накопичує знання, розвиває компетентності, але також може зазнавати й негативного впливу професійної діяльності, який призводить до появи різних деформацій і станів, що знижують не тільки її професійні успіхи, але й негативно виявляються у "позапрофесійному" житті [8].

Система професійного розвитку охоплює широку перспективу, до складу якої входять функціональні взаємозв'язки між: цілями та завданнями професійного розвитку; контекстом, у якому відбуватиметься професійний розвиток; особистісними та професійними характеристиками учасників системи; моделями, методикою та способом дії, які застосовуватимуться; коштами й результатами професійного розвитку; визначенням повноважень; процесом оцінювання ефективності професійного розвитку; визначенням інфраструктури підтримки професійного розвитку тощо [5, с. 128].

У контексті андрагогіки й акмеологічних засад педагогіки науковці розглядають вчителя як суб'єкта розвитку впродовж усієї життєдіяльності.

Професійний розвиток учителів іноземних мов передбачає модернізацію системи післядипломної педагогічної освіти, зміну структури й організації освітнього процесу, добір інноваційних технологій навчання дорослих.

Відповідно до Закону (стаття 8) освіта впродовж життя здійснюється шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти.

Формальна освіта – це освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою.

Неформальна освіта – це освіта, яка здобувається за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та / або присудженням часткових освітніх кваліфікацій.

Інформальна освіта (самоосвіта) – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям.

У Законі України "Про освіту" визначено роль післядипломної освіти, що передбачає набуття нових і вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду. Зазначено, що післядипломна освіта включає: спеціалізацію – профільну спеціалізовану підготовку з метою набуття особою здатності виконувати завдання й обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності; перепідготовку – освіту дорослих, спрямовану на професійне навчання з метою оволодіння іншою (іншими) професією (професіями); підвищення кваліфікації – набуття особою нових та / або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань; стажування – набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань.

У *проекті Концепції розвитку педагогічної освіти* [1] чітко визначено, що професійний розвиток учителів може здійснюватися шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Виокремлено традиційні форми підвищення кваліфікації та професійного розвитку вчителів іноземних мов, зокрема навчання в тих закладах освіти, що мають ліцензію на підвищення кваліфікації або провадять освітню діяльність за акредитованою освітньою програмою. Професійний розвиток через формальну освіту передбачає набуття особою нових та / або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань і може завершуватися присвоєнням професійних та / або присудженням часткових освітніх кваліфікацій, а його результати не потребують окремого визнання і підтвердження. До інших видів підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов належать стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо. Обов'язковою умовою для визнання результатів інших видів підвищення кваліфікації є опис набутих нових та / або вдосконалених раніше набутих компетентностей і досягнутих результатів навчання, відповідних витраченому на це часу. Загальна кількість академічних годин для підвищення кваліфікації педагогічного працівника впродовж п'яти років не може бути меншою, ніж 150 годин, із яких певна кількість має бути спрямована на вдосконалення знань, вмінь і практичних навичок у частині роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Здобуті

у формальній освіті кваліфікації зараховуються як підвищення кваліфікації і не потребують окремого визнання чи підтвердження. Підвищення кваліфікації шляхом інформальної освіти допускається для наставників, сертифікованих педагогічних працівників і педагогічних працівників, які мають вищу педагогічну категорію, науковий ступінь та / або вчене звання, та передбачає розроблення програми самоосвіти з описом запланованих до набуття нових та / або вдосконалення раніше набутих компетентностей і досягнення результатів навчання, що визнаються / підтверджуються під час атестації результатів навчання [1].

Відповідно до затвердженого ***Державного стандарту початкової освіти*** (від 21 лютого 2018 р. № 87) визначено вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти. Для мовно-літературної освітньої галузі виокремлено такі ключові компетентності, як:

– з*датність спілкуватися рідною* (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади, можливість розуміти прості висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею у відповідних ситуаціях, оволодіння навичками міжкультурного спілкування;

– *інформаційно-комунікаційна компетентність*, що передбачає опанування основою цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечного й етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях;

– *інформаційно-цифрова компетентність*, що передбачає вивчення іноземної мови з використанням спеціальних програмних засобів, ігор, соціальних мереж, створення інформаційних об'єктів іноземними мовами, спілкування іноземною мовою з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), застосування ІКТ для пошуку, обробки, аналізу інформації;

– *навчання впродовж життя*, що передбачає опанування уміннями, навичками, необхідними для подальшого навчання, організацію власного навчального середовища, отримання нової інформації з метою застосування її для оцінювання навчальних потреб, визначення власних навчальних цілей і способів їх досягнення, вміння працювати самостійно і в групі;

– *інноваційність*, що передбачає відкритість до нових ідей, ініціювання змін у близькому середовищі (клас, школа, громада тощо), формування знань, умінь, ставлень, що є основою компетентнісного підходу, забезпечує подальшу здатність успішно навчатися, провадити професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти і брати участь у справах громади.

Метою іншомовної освіти є формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей і задоволення різних життєвих потреб здобувача освіти. Здобувач освіти сприймає інформацію, висловлену іноземною мовою в умовах безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування, та критично оцінює таку інформацію; розуміє прочитані іншомовні тексти різних видів для отримання інформації або емоційного задоволення, використовує прочитану інформацію та критично оцінює її; надає інформацію, висловлює думки, почуття та ставлення, взаємодіє з іншими особами усно, письмово та в режимі реального часу, використовуючи іноземну мову.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти потребують від учителів іноземних мов у системі підвищення кваліфікації розвитку ключових компетентностей, добору інноваційних методів, прийомів, технологій, уміння навчатися впродовж життя шляхом формальної, неформальної, інформальної освіти.

Відповідно до наказу МОН України "Про деякі організаційні питання щодо підготовки педагогічних працівників для роботи в умовах Нової української школи" (№ 34 від 15 січня 2018 р.), для реалізації Плану заходів на 2017–2029 рр. із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" рекомендовано проходження підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою навчання *вчителів іноземних мов,* які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 навчальному році (за окремим графіком і програмами Британської Ради в Україні, Гете-Інституту в Україні, Посольства Франції в Україні). Для них розроблено онлайн-курс на платформі EdEra й очне навчання. Для вчителів іноземних мов, які навчатимуть учнів Нової української школи, відкрито онлайн-платформу для підвищення кваліфікації (Режим доступу: https://nus-english.com.ua/). Зазначимо, що навчання на платформі є частиною комбінованого очно-дистанційного курсу, який є обов'язковим для проходження вчителями початкових класів. На платформі розміщено два великі блоки, зокрема інформаційний, призначений для ознайомлення з опціями, цілями та задачами навчальної платформи (доступний англійський або український варіант); навчальний, для проходження онлайн-навчання (доступний англійський варіант). Слухачі курсу дізнаються, як підвищити мотивацію дітей до навчання, правильно вказувати на помилки та максимально розкрити лінгвістичні здібності.

Висновки. Отже, професійний розвиток зорієнтований на реалізацію комплексу завдань: сприяння розумінню нового контексту освіти XXI століття на основі попередньо освоєних знань; ознайомлення вчителів із новими вимогами навчальних програм відповідно до затвердженого Державного стандарту; сприяння обміну перспективним педагогічним досвідом; визначення шляхів неперервного професійного розвитку вчителів іноземних мов у системі підвищення кваліфікації через формальну і неформальну освіту.

Перспективним напрямом подальших досліджень вбачаємо вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду щодо професійного розвитку вчителів у системі підвищення кваліфікації.

Використана література:

1. Проект Концепції розвитку педагогічної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti.
2. Сидоренко В. В. Акмеологічні технології в освіті дорослих / В. В. Сидоренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2016. – Вип. 24 (34). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/107265/.
3. Ganser T. An ambitious vision of professional development for teachers / T. Ganser // NASSP Bulletin. – 2000. – № 84 (618). – P. 6–12.
4. Professional development in education: in search of the life optimal fix // Professional development in education: new paradigms and practices / eds. T. Guskey, M. Huberman. – New York : Teachers College Press, 1995. – P. 114–132.
5. Glatthorn A. Teacher development / A. Glatthorn // International encyclopedia of teaching and teacher education. – London : PergamonPress, 1995. – P. 41–44.
6. Ingvarson L. Professional development as the pursuit of professional standards: the standard based professional development system / L. Ingvarson // Teaching and Teacher Education. – 1998. – № 14 (1). – P. 127–140.
7. Scheerens J. Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis o teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS) / J. Scheerens. – Luxembourgh: Office for Official Publications of the European Union, 2010. – 204 p.

References:

1. Proekt Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity [Draft Concept of Pedagogical Education Development]. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti (ukr).
2. Sydorenko V. V. Akmeolohichni tekhnolohii v osviti doroslykh [Acmeological technologies in adult education]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Vyp. 24 (34). Ser. 16. Tvorcha osobystist uchytelia: problemyteorii i praktyky, 2016. Rezhym dostupu: http://lib.iitta.gov.ua/107265/ (ukr).
3. Ganser T. An ambitious vision of professional development for teachers / T. Ganser. NASSP Bulletin. – 2000. – № 84 (618). – P. 6–12 (eng).
4. Professional development in education: in search of the life optimal fix. Professional development in education: new paradigms and practices ; eds. T. Guskey, M. Huberman. – NewYork : Teachers College Press, 1995. P. 114–132 (eng).
5. Glatthorn A. Teacher development / A. Glatthorn. International encyclopedia of teaching and teacher education ; ed. L. Anderson. London : PergamonPress, 1995. P. 41–44 (eng).
6. Ingvarson L. Professional development as the pursuit of professional standards: the standard based professional development system / L. Ingvarson. Teaching and Teacher Education. 1998. № 14 (1). P. 127–140 (eng).
7. Scheerens J. Teachers professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers professional development based on the OECDs Teaching and Learning International Survey (TALIS) / J. Scheerens. – Luxembourgh: Office for Official Publications of the European Union, 2010. – 204 p. (eng).

Чунарева-Вовнянко М. В. Профессиональное развитие учителей иностранных языков в условиях формального и неформального образования

В статье осуществлен теоретический анализ проблемы профессионального развития учителей иностранных языков в условиях формального и неформального образования. Рассмотрены современные подходы к профессиональному развитию учителей иностранных языков. Выделены основные задачи современной системы повышения квалификации для подготовки компетентного учителя Новой украинской школы, ключевые компетентности, которыми должен обладать учитель иностранных языков. Проанализированы современные издания, посвященные вопросу профессионального развития не только учителей иностранных языков в условиях формального и неформального образования, но и педагогов в мировом образовательном пространстве. Сформулированы рекомендации относительно расширения знаний профессионального развития учителей в условиях формального и неформального образования. Ознакомлено учителей с новыми требованиями учебных программ, в соответствии с утверждённым государственным стандартом, определены пути беспрерывного профессионального развития учителей иностранных языков в системе повышения квалификации.

Ключевые слова: *профессиональное развитие, формальное образование, ключевые компетентности, неформальное образование, система повышения квалификации.*

Chunareva-Vovnianko M. V. Professional development of teachers of foreign languages in formal and informal education

The article is dedicated to the research on theoretical fundamentals of foreign languages teachers professional development. Modern approaches to the professional development of foreign language teachers are considered. The main tasks of the modern system of training for the preparation of a competent teacher of the New Ukrainian School, the key competences to be taught by foreign languages teachers are set out. The modern editions devoted to the issue of professional development of not only teachers of foreign languages in the conditions of formal and informal education, but also teachers in the world educational space have been analyzed. Recommendations for expanding the knowledge of professional development of foreign language teachers informal and non-formal education formulated. Teachers are acquainted with the new requirements of the curricula, in accordance with the approved state standard, the ways of continuous professional development of teachers of foreign languages in the system of professional development are determined.

Key words: *professional development, formal education, informal education, key competences, system qualification improvement.*

УДК 37.013.32:37.026.4:331.45

Шароватова О. П., Морозов А. І., Малько О. Д., Цимбал Б. М.

ПРО ЗАСОБИ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ

У статті висвітлені деякі особливості навчального процесу у підготовці майбутніх фахівців з охорони праці. Актуалізовано питання ефективності донесення необхідної інформації з питань загальної та виробничої безпеки, особливостей професійної діяльності фахівців з охорони праці у процесі їх фахової підготовки. Розкрито комплекс засобів навчання під час викладання фахових дисциплін у процесі теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці на прикладі діяльності підрозділів Національного університету цивільного захисту України. Деталізовано особливості організації виїзних занять на підприємства регіону та занять із залученням фахівців практичної та управлінської сфер, використання у навчальному процесі спеціалізованих аудиторій і лабораторій. Наголошено, що організація роботи з будь-яким видом засобів навчання вимагає належної підготовки, знання прийомів їх використання.

Ключові слова: *підготовка фахівців з охорони праці, засоби навчання, натуральні об'єкти, виїзні заняття, спеціалізовані аудиторії, об'ємні та друковані наочні посібники, фотографії, динамічні таблиці, умовні графічні зображення, комп'ютерна техніка.*

Через запровадження в Україні міжнародних стандартів особливості навчання майбутніх фахівців з охорони праці вимагають систематичного удосконалення. Професійна діяльність майбутніх фахівців з охорони праці має інтеграційний характер, оскільки належить до складної групи нечисленних професій, що функціонують водночас у кількох системах, а саме "людина – техніка", "людина – людина" та їх модифікації. Відомо, що запорукою ефективного навчання є зацікавленість, однак під час набуття знань щодо охорони праці цікавість в очах слухачів, на жаль, наявна не завжди. Можливо, саме в цьому полягає одна з причин нехтування правилами безпеки у трудовій діяльності та повсякденному житті. Саме тому за будь-яких умов необхідно робити все, щоб кількісно та якісно донести необхідну інформацію, орієнтовану на збереження життя, здоров'я та працездатності людини як у процесі трудової діяльності, так і у повсякденному житті, що набуває особливої значущості у підготовці безпосередньо самих фахівців з охорони праці.

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців є предметом вивчення багатьох науковців, серед яких найбільш відомі С. Архангельський, І. Бех, Н. Бібік, І. Зимня, Е. Зеєр, І. Зязюн, М. Євтух, Н. Ничкало, О. Савченко, К. Ткачук, Г. Троцко, С. Харченко, О. Хуторський, О. Шапран та ін. Теоретико-методологічні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці досліджують Е. Абільтарова, В. Заплатинський, В. Зацарний, І. Каменська, І. Каньковський, О. Кобилянський, Л. Мимрик, В. Носаченко, О. Третьяков та ін.

Метою статті є розкриття можливого комплексу засобів навчання під час викладання фахових курсів у процесі теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці.

Відповідно до Профільної спеціалізованої освітньо-професійної програми підготовки бакалавра галузі знань 26 "Цивільна безпека" спеціальності 263 "Цивільна безпека" спеціалізації "Охорона праці" досягнення високих результатів навчання майбутніми фахівцями з охорони праці має реалізуватися завдяки професійно- та проблемно-орієнтованому навчанню, лабораторній практиці та самонавчанню. Під час викладання навчальних дисциплін обов'язкової та вибіркової частини змісту навчання необхідним є наявність технічних і наочних засобів, вимірювальних приладів, спеціалізованих аудиторій і лабораторій.

Відомо, що ефективність навчального процесу залежить від забезпечення його наочності. Розкрити зміст матеріалу, що вивчається, створити у присутніх в аудиторії необхідні уявлення, розвивати їхнє професійно спрямоване мислення неможливо без наочних засобів навчання.

Засіб навчання – це матеріальний або ідеальний об'єкт, "розміщений" між педагогом і тим, кого він навчає, що використовується для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності. Засіб навчання суттєво впливає на якість знань слухачів, їх розумовий розвиток і професійне становлення.

На сучасному етапі в системі освіти широко використовуються такі засоби навчання, як об'єкти навколишнього середовища в натуральному вигляді або препаровані для навчальних завдань; діючі моделі (у цьому контексті машин, механізмів, апаратів та ін.); макети і муляжі (технічних установок, споруд тощо); прилади і засоби для демонстраційних експериментів; графічні засоби (рисунки, карти, схеми); технічні засоби навчання (навчальні кінофільми, радіо- і телепередачі, звуко- і відеозаписи); підручники і навчальні посібники; засоби контролю знань і умінь слухачів; комп'ютерна техніка. Наведений перелік не є вичерпним, але він містить найбільш уживані з них.

Володіючи високим ступенем наочності, засоби навчання дають можливість організовувати передачу інформації на такому рівні, який є необхідним і доступним саме для конкретної категорії тих, хто навчається. Застосування засобів навчання на занятті дозволяє педагогу вирішувати такі дидактичні завдання, як більш повне і глибоке розкриття сутності досліджуваних об'єктів, явищ і процесів; найбільш повна реалізація у процесі навчання основних принципів дидактики; ефективна організація навчально-пізнавальної діяльності слухачів на всіх етапах заняття з опанування знань, умінь і навичок; встановлення зовнішнього і внутрішнього зворотного зв'язків, на підставі яких можна здійснювати коригування процесу, зокрема професійної підготовки [2].

Для набуття правильних уявлень про предмети і явища та розуміння слухачами певних процесів у якості наочних посібників повинні застосовуватися, насамперед, натуральні об'єкти. Як відомо, натуральними наочними посібниками можуть служити природні і виробничі об'єкти та процеси, зразки майна, інструментів, механізмів, технічних пристроїв, обладнання, предмети господарської діяльності, вироби, документи тощо [1].

У цьому контексті з метою удосконалення якості підготовки фахівців спеціалізації "Охорона праці" науково-педагогічними працівниками кафедри охорони праці та техногенно-екологічної безпеки Національного університету цивільного захисту України здійснюється організація низки виїзних і нетрадиційних занять із залученням досвідчених фахівців.

Серед підприємств, установ та організацій, які тісно співпрацюють із науково-педагогічним складом кафедри, сприяючи підготовці фахівців з охорони праці, – ВАТ "Турбоатом", ДП Харківський машинобудівний завод "FED", ТОВ "Nestle Україна", ПрАТ "Філіп Морріс Україна", ДП завод "Електроважмаш", ПФ "ГАЛС", ТОВ "Хлібозавод Салтівський", КП "Харківводоканал", ПРАТ "Харківський коксовий завод", ТОВ "Фармацевтична фабрика "Здоров'я", Спільне українсько-британське підприємство "Українська чайна фабрика AHMAD TEA", Харківський молочний комбінат – філія ПАО "Вімм-Білль-Данн Україна", ТОВ "Лікеро-горілчаний завод "ПРАЙМ", Харківська державна наукова бібліотека імені В. Г. Короленка, Центральний парк культури та відпочинку ім. М. Горького, Стадіон "Металіст" та інші провідні компанії України Харківського регіону.

Так, у межах вивчення дисципліни "Виробнича санітарія" зі студентами та курсантами освітнього ступеня "бакалавр" проводяться виїзні заняття на функціонуючих підприємствах та установах, де виробничі процеси, які забезпечують їх діяльність, зумовлюють і характеризують наявність небезпечних і шкідливих факторів, що є одним із предметів вивчення виробничої санітарії і професійним інтересом для майбутніх фахівців з охорони праці.

Перебуваючи на території об'єкта, слухачі у реальному вимірі спостерігають умови трудової діяльності з наявністю різних шкідливих і небезпечних факторів, аналізують ефективність наявних систем і засобів захисту працівників від них та відповідні у зв'язку із цим особливості діяльності служби охорони праці підприємства. Можливість побачити, почути і відчути особливості реального виміру майбутньої професійної діяльності яскраво демонструє студентам і курсантам актуальність обраного фаху, необхідність і потребу суспільства у таких спеціалістах. Підсумки подібних занять доводять, що завдяки їх організації не лише реалізується практична складова частина професійного становлення майбутніх фахівців, але й позитивно трансформується їх мотивація до навчання.

У логічній послідовності майбутні фахівці з охорони праці вивчають особливості виробничої санітарії під час занять із залученням досвідчених фахівців із гігієни праці та професійної патології. Лікарі-профпатологи та гігієністи детально і різноаспектно пояснюють особливості і наслідки впливу шкідливих і небезпечних факторів виробничого середовища, важкості та напруженості трудового процесу на організм працівників, вчать аналізувати фактори не лише робітничих професій, а будь-яких сфер трудової діяльності, демонструють приклади етапності у розвитку професійних захворювань, підкреслюють не лише їх анатомо-фізіологічну, а й соціальну складову частину, звертаючи увагу і на фактори добровільного ризику сучасної молоді, яка виступає трудовим потенціалом держави.

У межах викладання дисципліни "Управління та нагляд у галузі охорони праці" в аудиторних умовах проводяться "Парламентські слухання "Про стан промислової безпеки та охорони праці". За процедурою, після жвавих обговорень і вичерпних аргументів підсумком заняття стає прийняття відповідних рішень із питань, що розглядалися. Беручи до уваги, що стенограма парламентських слухань розміщується на Веб-сайті Верховної Ради України, увазі колег Університету завжди пропонується фоторепортаж парламентських слухань "Про стан промислової безпеки та охорони праці" в аудиторних умовах.

У межах вивчення дисциплін "Профілактика виробничого травматизму й експертиза з охорони праці" та "Державне соціальне страхування від нещасних випадків і професійних захворювань на виробництві" до проведення занять залучаються начальники відділів Головного управління Державної служби України з питань праці у Харківській області та співробітники Управління виконавчої дирекції Фонду соціального страхування України в Харківській області. Подібні заняття завжди викликають ряд конструктивних питань, на які у режимі обговорення як слухачі, так і викладацький склад отримують вичерпні відповіді, що враховують особливості реформування галузі та нагальних проблем сьогодення.

Одним із кроків практичної взаємодії із соціальними інституціями вітчизняної сфери охорони праці, практичними підрозділами й органами управління у сфері охорони праці виступає й організація подібних занять зі студентами-магістрами у межах вивчення дисциплін "Діяльність міжнародної організації праці", "Державне управління охороною праці та техногенною безпекою", "Система управління охороною праці у галузі". Змістовно та компетентно проведені заняття з вичерпними відповідями фахівців на питання, що виникають у їх потенційних співробітників, залишають у студентів глибокі враження та надають їм можливість удосконалювати знання про реальний вимір справ та особливості сфери охорони праці як в Україні, так і в інших державах. Основним завданням таких занять є поглиблення й закріплення теоретичних знань, здобутих в аудиторії та в процесі самостійної роботи, і переведення їх у тривалу пам'ять.

Проте, володіючи великими можливостями для одержання безпосередніх уявлень, натуральні об'єкти як група засобів наочності, з погляду вирішення навчальних завдань, інколи містять і надлишкову інформацію,

що може в окремих випадках (під час засвоєння понять, узагальнення і систематизації навчального матеріалу) знижувати ефективність навчання. Також до наочних засобів можна віднести не всі натуральні об'єкти. Останні можуть стати засобами навчання лише за певних умов – коли вони призначені для використання з навчальною метою і, за необхідності, спеціально перероблені [1].

Це спостерігається на заняттях в лабораторії з охорони праці, яка наявна на кафедрі охорони праці та техногенно-екологічної безпеки Національного університету цивільного захисту України й обладнана усім необхідним для проведення кількох десятків лабораторних робіт.

Необхідними технічними засобами, навчальними посібниками і зразками, наочними та інформаційними матеріалами з питань охорони праці та промислової безпеки оснащено і спеціалізовану навчальну аудиторію з охорони праці, яка створена відповідно до нормативних рекомендацій з організації роботи кабінету промислової безпеки й охорони праці, який на виробництві є організаційним і навчально-методичним осередком пропаганди знань, поширення позитивного досвіду щодо профілактики виробничого травматизму та профзахворювань, запобігання аваріям тощо.

Бібліотека цієї аудиторії містить законодавчі та нормативно-правові акти з охорони праці, типові внутрішні акти підприємств із відповідних питань, підручники, методичну та довідкову літературу. Окремо в ній згруповані спеціалізовані періодичні видання й інші інформаційні матеріали працеохоронної тематики: плакати; стенди; схеми; зразки засобів індивідуального захисту; знаки безпеки, що застосовуються на підприємствах; прилади та пристрої безпеки тощо. Аудиторію обладнано сучасною комп'ютерною технікою, усі відеоматеріали та програми тестування зберігаються в електронному вигляді на сервері.

Виділити найсуттєвіше в об'єктах спостереження, зберігаючи тривимірне їх відтворення, зосереджувати увагу слухачів на головному – допомогти в розумінні певного предмета або сутності процесів, що спостерігаються, дають змогу спеціальні (штучно створені) об'ємні наочні посібники: моделі, макети, муляжі [1; 2].

Застосування зазначених об'ємних наочних посібників дає можливість слухачам розглядати об'єкт з усіх його боків, звернути увагу на такі його деталі, які в натуральному предметі малопомітні, а іноді й зовсім недоступні для спостереження без спеціальної підготовки наочного посібника. Суттєвою відмінністю моделей є те, що вони передають зображення у зменшеному, дійсному або збільшеному масштабах зі збереженням схожості, пропорцій частин за деякої схематизації й умовності зображень.

За характером конструкції моделі та інші об'ємні наочні посібники поділяють на розбірні і нерозбірні, статичні й динамічні. Оскільки в навчанні часто вивчається динаміка процесів, роль динамічних наочних посібників особлива. Однак це не зменшує ролі статичних наочних посібників – макетів. Вони за своєю конструкцією є спрощеними порівняно з моделями, у них менш точно дотримані пропорції окремих частин, більшою мірою допущені умовність і схематизація. Оскільки макети застосовуються для ефективнішої передачі лише зовнішніх ознак об'єкта, їх не можна вважати універсальними під час вирішення певних навчальних завдань [1].

Як зазначено вище, ряд об'єктів для вивчення можуть бути оформлені як наочні зображення на площині: фотографії, рисунки, таблиці, плакати. Їх головна особливість – узагальнений характер зображень. Такі наочні засоби сприяють відображенню у свідомості слухачів конкретних предметів, формуванню уявлень про об'єкти, які не можна побачити через їх віддаленість, об'ємність, небезпечність чи з інших причин. Будучи засобом інформації про навколишній світ, фотографії є документальним засобом відображення дійсності. Застосування фотографій сприяє розвитку у курсантів і студентів спостережливості, уміння бачити найхарактерніше в об'єкті, що вивчається.

Широко використовується фотографування під час занять на виробництві [1]. Висока ефективність засвоєння матеріалу досягається тоді, коли після такого заняття оперативно готується фотовиставка, а також у разі використання фотознімків як роздаткового матеріалу. Використання фото сприяє обізнаності та ґрунтовному вивченню передового досвіду найкращих об'єктів, задіяних у навчальному процесі. Фотознімки, як і статичні екранні посібники, мають переваги над динамічними засобами наочності тоді, коли потрібно докладно розглянути об'єкт, що вивчається, зафіксувати певний момент процесу або явища.

Важливо зазначити, що з окремими предметами ознайомити тих, хто навчається, можливо лише за допомогою рисунків. Саме завдяки ним можна спрощено зобразити певні предмети і процеси, виділити головне, відтворити явища, які безпосередньо спостерігати неможливо.

Значне місце серед засобів навчання має використання друкованих наочних посібників, тому що за їх допомогою швидко демонструються якісно виконані зображення. Друковані наочні посібники забезпечують тривале експонування інформації без затемнення приміщення. Саме вони дають змогу вивести для засвоєння навчального матеріалу водночас кілька зображень, що є доволі важливим для порівняння й узагальнення навчальної інформації [1].

У процесі підготовки майбутніх фахівців з охорони праці часто виникає необхідність показати те чи інше явище у динаміці. Незамінними засобами навчання у такому разі є динамічні наочні засоби. Один із видів зазначених засобів – динамічні таблиці. Різновидом динамічних таблиць є таблиці на магнітній основі. Їх основна перевага полягає в тому, що на дошці можна швидко та якісно будувати різноманітні зображення, використовуючи готові елементи у вигляді аплікацій.

Особливе місце в навчанні посідають і умовні графічні зображення: ескізи, креслення, діаграми, плани, графіки, схеми. Вони, на відміну від реальних зображень і засобів натуральної об'ємної наочності, дають

змогу передавати мовою умовних знаків недоступну для безпосереднього сприйняття інформацію, властивості об'єкта, що вивчається, його форму, просторове розташування окремих складових частин, їх взаємозв'язок і зробити узагальнення, систематизувати знання курсантів і студентів [1; 2].

Екранні засоби навчання (діапозитиви, кінофільми, відеофільми, телепередачі) вирізняються від інших наочних засобів, насамперед тим, що демонструються за допомогою технічних пристроїв. Вони дають можливості, які не завжди існують під час використання інших засобів наочності.

Важливі особливості кінофільмів, відеофільмів, телепередач – динамічність і єдність образу і слова. Вони дають змогу за короткий час не тільки передати велику кількість інформації, а й документальний матеріал, із яким важко, а іноді й неможливо ознайомити слухачів за допомогою інших джерел. Телепередачі та відеофільми порівняно з кінофільмами можуть мати більшу актуальність, оскільки показують події, що відбуваються останнім часом, тоді як кінофільми створюються у триваліші строки. Фільми, телепередачі можуть містити як увесь обов'язковий матеріал, необхідний для розкриття теми заняття, так і лише його частину. У першому випадку вони стають основним джерелом знань, у другому – допоміжним. Як допоміжні засоби навчання виступають кіно- та телевставки. Їх включення у навчальний процес вимагає точної відповідності із попередньою роботою на занятті.

Завдяки відеоматеріалам майбутні фахівців з охорони праці знайомляться з біологічними, хімічними та іншими небезпечними речовинами і технологіями. Навчальні відеофрагменти максимально достовірно відтворюють характерні випадки, що трапляються в житті, на виробництві, демонструють явища, які на практиці відтворювати небезпечно або трапляються доволі рідко. Очевидно, що використання відеоматеріалів суттєво допомагає розширити кругозір слухачів, надає можливість діалогу, інтерактивного спілкування, моделювання реальних ситуацій тощо [1].

У наш час навчальна матеріальна база інтенсивно переоснащується на електронну основу. Сучасна електронна техніка дозволяє одразу на заняттях виробляти листівки, плакати (типу "Візитівка небезпеки", "Збережи себе", "Безпека починається з тебе!", "Прості речі рятують життя", "Культура безпеки" тощо), проводити презентації (як викладачами, так і слухачами), курсанти і студенти можуть готувати статті для онлайн-енциклопедії, вести онлайн-зошити, можуть виконувати різноманітні завдання на власних комп'ютерах (планшетах), завантажувати цифрові підручники, використовувати розумні дошки, на яких можна писати просто руками, користуватися мережею Internet, переглядати навчальні фільми, здійснювати дистанційне навчання, використовувати віртуальне середовища.

Отже, використання комп'ютерної техніки надає широкі можливості для візуалізації інформації, моделювання найрізноманітніших ситуацій, гнучкості управління та індивідуалізації навчання. З її впровадженням змінюється технологія навчання, однак необхідність в інших засобах навчання не зникає [1]. Застосування різних засобів навчання докорінно змінює структуру занять, допомагає з більшою користю використовувати кожну хвилину навчального часу, максимально чітко викласти складний матеріал і забезпечити швидке і міцне його засвоєння, скоротити час на передачу інформації і контроль за її засвоєнням, збільшивши водночас тривалість самостійної роботи студентів [2].

Важливо також зазначити, що функціональні можливості кожного окремого засобу навчання дещо обмежені. Тому ні один із наочних посібників, взятий окремо, і навіть такий універсальний засіб навчання, як комп'ютер, не може замінити усіх інших засобів навчання. Тільки створення комплексу засобів може вирішити проблему наочності навчання, оснащення його відповідними засобами, що підвищують ефективність засвоєння матеріалу слухачами [1; 2].

Відтак у Національному університеті цивільного захисту України у підготовці майбутніх фахівців з охорони праці поряд з оригінальними пристроями, лабораторним обладнанням і наочними посібниками використовуються і сучасна комп'ютерна техніка, мультимедійне обладнання, відеоапаратура тощо. Практика доводить, що засоби навчання, будучи специфічними засобами педагогічної діяльності, примножують можливості педагога в організації навчально-пізнавальної діяльності слухачів як на занятті, так і у позанавчальний час під час самостійної роботи.

З огляду на вищезазначене слід акцентувати і на тому, що організація роботи з будь-яким видом наочних засобів вимагає належної підготовки, знання прийомів їх використання, а застосування екранних засобів – ще й підготовки технічних засобів навчання.

Питання ж про те, якими засобами наочності краще користуватися в навчальному процесі, – предметами в натурі, їх зображеннями або їх символами, – в кожному окремому випадку вирішується конкретно, залежно від завдань, які поставлені на занятті, й об'єктивних умов, у яких здійснюється навчальний процес. Таким чином, вибір тих чи інших засобів навчання у кожному конкретному випадку повинен відповідати завданням і змісту визначених питань, закономірностям процесу пізнання, дидактичним функціям засобів навчання і можливостям вибору цих засобів [1].

Водночас вивчення можливостей використання різних засобів навчання в освітньому процесі показує, що вони, незалежно від їх виду, мають задовольняти певні вимоги. Кожен із засобів навчальної діяльності повинен відповідати науково-педагогічним, естетичним, технічним, ергономічним, санітарно-гігієнічним і патентно-правовим вимогам. Дотримання цих вимог сприятиме створенню нового покоління засобів навчання, створенню їх комплексу, піднесенню ефективності навчання, зокрема у підготовці майбутніх фахівців з охорони праці в умовах сучасних тенденцій вищої освіти, що вимагають переорієнтації системи фахової освіти, яка існувала раніше.

Використана література:

1. Бочка С. В. Використання наочних посібників та інших засобів навчання в навчальному процесі на міських курсах / С. В. Бочка // Бюлетень науково-методичного центру навчальних закладів ДСНС України. – 2014. – № 22. – С. 9–15.
2. Майстренко В. Застосування засобів навчання у навчальному процесі / В. Майстренко // Українська педагогіка. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ukped.com/statti/profesijna-pedagogika/5241-zastosuvannya-zasobiv-navchannya-u-navchalnomu-protsesi.html.

References:

1. Bochka S. V. Vykorystannya naochnyh posibnykiv ta inshyh zasobiv navchannya v navchalnomu procesi na miskyh kursax / S. V. Bochka // Byuleten naukovo-metodychnogo centur navchalnyh zakladiv DSNS Ukrayiny. – 2014. – № 22. – S. 9–15.
2. Majstrenko V. Zastosuvannya zasobiv navchannya u navchalnomu procesi / V. Majstrenko // Ukrayinska pedagogika. – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : http://ukped.com/statti/profesijna-pedagogika/5241-zastosuvannya-zasobiv-navchannya-u-navchalnomu-protsesi.html.

Шароватова Е. П., Морозов А. И., Малько А. Д., Цымбал Б. М. О средствах обучения при подготовке будущих специалистов по охране труда

В статье освещены некоторые особенности учебного процесса при подготовке будущих специалистов по охране труда. Актуализирован вопрос эффективности донесения необходимой информации по вопросам общей и производственной безопасности, особенностей профессиональной деятельности специалистов по охране труда в процессе их профессиональной подготовки. Раскрыт комплекс средств обучения при преподавании специальных дисциплин в процессе теоретической и практической подготовки будущих специалистов по охране труда на примере подразделений Национального университета гражданской защиты Украины. Детализированы особенности организации выездных занятий на предприятия региона и занятий с привлечением специалистов практической и управленческой сфер, использование в учебном процессе специализированных аудиторий и лабораторий. Отмечено, что организация работы с любым видом средств обучения требует надлежащей подготовки, знания приемов их использования.

Ключевые слова: *подготовка специалистов по охране труда, средства обучения, натуральные объекты, выездные занятия, специализированные аудитории, объемные и печатные наглядные пособия, фотографии, динамические таблицы, условные графические изображения, компьютерная техника.*

Sharovatova O. P., Morozov A. I., Malko O. D., Tsymbal B. M. On the means of training in the preparation of future specialists in labor protection

The article highlights some peculiarities of the educational process in the training of future specialists in labor protection. The issue of the effectiveness of the delivery of the necessary information on the issues of general and industrial safety, the peculiarities of the professional activity of labor protection specialists in the process of their professional training is actualized. A set of teaching aids in the teaching of special disciplines in the process of theoretical and practical training of future specialists in labor protection on the example of units of the National University of Civil Protection of Ukraine is disclosed. Details of the organization of field classes for enterprises of the region and classes with the involvement of specialists in the practical and managerial spheres, use in the educational process of specialized audiences and laboratories are detailed. It is noted that the organization of work with any kind of training means requires proper preparation, knowledge of the methods of using them.

Key words: *training of labor protection specialists, means of training, natural objects, fieldtrips, specialized audiences, voluminous and printed visual aids, photographs, dynamic tables, conditional graphic images, computer equipment.*

УДК 37.018.3 : [305:005.336.2]-055.52

Шевченко Т. Ю.

ДО ПИТАННЯ ПРО СТРУКТУРУ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ

У статті обґрунтовано актуальність впровадження гендерного компонента до змісту виховної діяльності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу. Авторкою розглянуті та узагальнені теоретичні матеріали вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо сутності та структури поняття "гендерна компетентність". Проаналізовано авторські моделі структури гендерної компетентності в дослідженнях сучасних науковців. У статті здійснено спробу визначити структурні складові частини гендерної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу. Проаналізувавши сутність і структуру гендерної компетентності, авторка статті доходить висновку, що гендерна компетентність є важливим показником загальної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу, і вбачає формування гендерної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу перспективою подальшого наукового пошуку.

Ключові слова: *гендер, компетентність, гендерна компетентність, структура гендерної компетентності, батьки-вихователі.*

Трансформації у соціальній сфері сучасного українського суспільства сприяють розвитку демократичних суспільних відносин і, зокрема, формуванню державної гендерної політики. Інтеграція гендерного компонента у всі сфери життєдіяльності українського суспільства робить актуальним питання включення гендерного компонента до системи підготовки батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу. Дитячі будинки сімейного типу як інститути соціалізації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, а також як системи, наближені до сімейного середовища, сприяють становленню, закріпленню і розвитку гендерних характеристик особистості. Різні види професійної діяльності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу, відповідно до компетентнісного підходу, можуть характеризуватися певними різновидами компетентностей. За характером професійних функцій виховна діяльність батьків-вихователів наближена до педагогічної, тому гендерна компетентність кожного суб'єкта виховного процесу у дитячому будинку сімейного типу є важливою складовою частиною становлення і розвитку його особистості.

Проведений аналіз теоретичних джерел із цієї проблематики дає підстави констатувати, що сьогодні гендерна компетентність є предметом вивчення багатьох досліджень у педагогіці, психології, соціології. Накопичений багатий теоретичний матеріал сучасних дослідників покликаний оптимізувати процес формування гендерної компетентності у майбутніх фахівців різних галузей.

Водночас результати теоретичних досліджень і наш досвід практичної роботи у системі соціальних центрів для сім'ї, дітей і молоді засвідчують, що серед значної кількості досліджень відсутні роботи, присвячені дослідженню формування гендерної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу, її змісту та структури.

Термін "гендер" до сучасної наукової літератури введений дослідниками з метою розмежування біологічного й соціального тлумачення рольових взаємин чоловіків і жінок у соціумі. Поняття гендер розглядали В. Агеєва, Г. Гарфінкель, Т. Говорун, І. Грабовська, С. Бем, О. Вороніна, І. Коган, Д. Лорбер та ін. Поняття "компетентність" у різних його контекстах, зокрема у контексті завдань соціальної роботи, розглядали як вітчизняні, так і зарубіжні науковці: О. Безпалько, Н. Єфрємова, І. Звєрєва, В. Олійник, Ж. Петрочко, О. Пометун, І. Чемерис та ін. Попри певні відмінності у трактуванні змісту поняття "компетентність", у сучасній освітній політиці воно трактується як "здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особистості якості" [1]. Різні підходи до тлумачення наукової категорії "компетентність" сприяли виокремленню певних видів компетентностей: загальнокультурної, комунікативної, життєвої, професійної, методичної, психологічної, педагогічної, гендерної, що знайшло відображення в наукових працях дослідників К. Глущенко, Л. Зеленської, О. Кузьміної, С. Мельник, О. Полуніної, Л. Шовкун. Поняття "гендерна компетентність" у різних контекстах вивчали такі науковці, як: С. Айвазова, О. Вороніна, Т. Голованова, І. Горошко, Т. Грабовська, Т. Дрожжина, І. Загайнов, І. Іванова, О. Каменська, О. Кікінеджі, І. Кльоцина, Е. Мезенцева, Л. Міщик, І. Мунтян, О. Нежинська, Н. Плисенко, С. Рожкова, А. Сухоруков, Л. Штильова, О. Цокур та ін.

З огляду на тему нашого наукового пошуку – "Формування гендерної компетентності у батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу" – вважаємо за доцільне більш докладно проаналізувати сутність і структуру поняття "гендерна компетентність".

Дослідник І. С. Мунтян, досліджуючи гендерну компетентність студентів вищих навчальних закладів, окреслює її професійною межею і трактує через знаннєвий складник: "Гендерна компетентність – це новий і найважливіший аспект гностичної складової частини професіоналізму діяльності сучасного педагога і психолога, який виявляє свою сутність як складне структуроване та професійно важливе новоутворення особистості" [8]. Наведене визначення дослідника ми не можемо взяти за основу, адже вважаємо, що структура гендерної компетентності не може обмежуватися лише гностичним компонентом професійної діяльності.

Дослідниця Т. О. Грабовська також, на нашу думку, дещо звужує зміст гендерної компетентності, ототожнюючи її з процесом діяльності: окреслює гендерну компетентність "як процес спрямованих і спонтанних впливів на особистість, що допомагає засвоїти знання про гендер, норми, правила поведінки й установки відповідно до культурних уявлень про роль, становище та призначення представників різних статей у суспільстві, сприяє становленню повноцінних членів суспільного життя і залучає їх до усталеної системи гендерних ролей" [4]. Як складову частину професійної педагогічної культури розглядає формування гендерної компетентності майбутніх соціальних педагогів Т. П. Голованова [3]. Дослідниця О. О. Нежинська вважає, що "під гендерною компетентністю особистості слід розуміти знання, уміння, навички, які зумовлюють взаємодію з особами різної статі на засадах гендерної рівності та є опосередкованими через їх індивідуально-психологічні гендерні характеристики (маскулінність / фемінність, гендерна ідентичність, гендерні установки та стереотипи), які проявляються в повсякденній життєдіяльності, спілкуванні та поведінці з особами різної статі" [9]. Попри те, що І. А. Загайнов тлумачить гендерну компетентність викладача як одну з базових, оскільки вона характеризується багатофункціональністю, міждисциплінарністю, багатомірністю, і виокремлює у ній різноманітні якості особистості, пов'язані з її гендерною культурою, власне до визначення змісту поняття "гендерна компетентність" викладача автор не включає особистісний блок і визначає гендерну компетентність як "сукупність засвоєних ним знань про сутність гендерного підходу в освіті, уміння упроваджувати гендерну стратегію в організацію педагогічного процесу та досвіду використання гендерних знань та умінь як основу гендерної взаємодії в умовах освітньої системи" [6]. Близькою до позиції І. А. Загайнова щодо змісту поняття "гендерна компетентність" нам вважається позиція О. Н. Каменської: дослідниця визначає гендерну компетентність викладача як "уміння інтегрувати психологічні, педагогічні знання про сутність гендерного підходу в освіті й уміння упроваджувати гендерну стратегію в організацію педагогічного процесу для розв'язання практичних завдань навчання й виховання, що забезпечує високий рівень професійного гендерного самопізнання" [7].

Цілісне уявлення про гендерну компетентність дає її структура. Як бачимо, у визначенні гендерної компетентності вже подано її структуру, яку вивчали багато дослідників: О. Бондарчук, Т. Голованова, Т. Дороніна, Т. Дрожжина, І. Загайнов, О. Каменська, І. Мунтян, О. Нежинська та ін.

Аналіз наведеної нами таблиці дає змогу стверджувати, що, попри акцентування і визначення у процесі трактування гендерної компетентності першочерговості гностичної складової частини, до структури досліджуваного поняття І. С. Мунтян включає три компоненти:

– предметно-змістовий, який задає та відображає суть концептуальних засад у розумінні феноменів гендера і гендерного підходу в освіті;

– операціонально-діяльнісний, що орієнтує на виконання специфічних функцій професійної діяльності, пов'язаних із гендерним вихованням та освітою підростаючого покоління;

– особистісно-професійний, який опікує зону розширення суб'єктивного простору професіонала через подолання власних застарілих гендерних стереотипів та усвідомлення своїх нових потенційних можливостей самореалізації в усіх сферах життєдіяльності [8].

Таблиця 1

Авторські моделі структури гендерної компетентності

№ з/п	Автор	Рік публікації	Складові частини структури гендерної компетентності
1	І. С. Мунтян	2004	1. Предметно-змістова 2. Операціонально-діяльнісна 3. Особистісно-професійна
2	О. Н. Каменська	2006	1. Мотиваційно-вольова 2. Функціональна 3. Рефлексивна
3	І. А. Загайнов	2007	1. Мотиваційно-ціннісна 2. Когнітивна 3. Поведінкова
4	О. О. Нежинська	2011	1. Когнітивна 2. Операційна 3. Особистісна
5	Т. П. Голованова	2011	1. Мотиваційно-ціннісна 2. Когнітивна 3. Операційно-технологічна
6	О. І. Бондарчук О. О. Нежинська	2014	1. Когнітивна . Операційна 3. Особистісна
7	Т. Дрожжина	2016	1. Ціннісно-особистісна 2. Когнітивна 3. Процесуальна 4. Рефлексивна

Нам вбачається, що позиція О. І. Бондарчук і О. О. Нежинської наближаються до погляду І. С. Мунтяна щодо структури гендерної компетентності. Дослідниці також виділяють три основні компоненти у структурі гендерної компетентності:

– когнітивний (обізнаність управлінців у гендерній політиці у сфері освіти; знання правових нормативів законодавства, сутність і умови впровадження гендерного підходу в практику управління загальноосвітнім навчальним закладом; знання гендерної психології, гендерних характеристик особистості тощо);

– операційний (вміння та навички впровадження гендерного підходу в управління загальноосвітнім навчальним закладом; уміння вирішувати непорозуміння в педагогічному колективі, що засновані на гендерній нерівності та дискримінації представників різних статей; організація гендерної просвіти для всіх суб’єктів навчального процесу та ін.);

– особистісний (усвідомлення власних гендерних характеристик, прийняття себе і своєї статі; відсутність гендерних стереотипів і упереджень, толерантне ставлення до всіх суб’єктів навчально-виховного процесу незалежно від їхньої статті; позитивне ставлення до гендерної просвіти учасників навчально-виховного процесу, прагнення до реалізації гендерного підходу в управління загальноосвітнім навчальним закладом) [2].

На відміну від І. С. Мунтяна, О. І. Бондарчук, О. О. Нежинської, принципово новий компонент гендерної компетентності виокремлює у структурі гендерної компетентності І. А. Загайнов: мотиваційно-ціннісний. Відповідно, структура гендерної компетентності, розроблена автором, включає три компоненти:

– мотиваційно-ціннісний, що характеризується наявністю у педагога позитивної мотивації до використання гендерного підходу, усвідомленням гендерної ролі у рамках педагогічної діяльності, прийняттям або відторгненням гендерних стереотипів і гендерних норм як орієнтирів у конструюванні гендерної взаємодії з учнями та колегами;

– когнітивний, який передбачає наявність у майбутніх педагогів системи гендерних знань і співвідношення їх із педагогічною діяльністю. До складу когнітивного компонента входить система засвоєних педагогом знань про сутність гендера та психології гендерних відносин, про гендерні особливості суб’єктів освітнього процесу, уявлення про особливості гендерної соціалізації хлопчиків і дівчат, про статеву диференціацію пізнавальних особливостей учнів, а також знання функцій і технологій гендерної диференціації; володіння навичками гендерної схематизації та прогнозування гендерного ефекту;

– поведінковий, що оцінюється крізь ступінь сформованості системи вмінь і навичок педагогів щодо використання гендерного підходу у професійній діяльності [6].

Тотожною до позиції І. А. Загайнова є структура гендерної компетентності, запропонована Т. П. Голованową, за винятком того, що третій компонент має дещо відмінні назви (у І. А. Загайнова – “поведінковий”, у Т. П. Голованової – “операційно-технологічний”). У структурі гендерної компетентності вона визначає такі три компоненти:

– мотиваційно-ціннісний (включає особистісне, смислоутворююче ставлення до гендерного знання, до таких понять, як гендерна роль, гендерна ідентичність, гендерні стереотипи самого соціального педагога);

– когнітивний (включає гендерне знання, володіння процедурою оволодіння ним і проведення з ним інтелектуальних операцій);

– операційно-технологічний (включає здатність застосовувати компетенції у професіональній діяльності).

Ми солідарні з думкою Т. Дрожжиної, яка, спираючись на представлену у наукових джерелах структуру людської діяльності, структуру ключових компетентностей, визначає чотири основні компоненти гендерної компетентності: ціннісно-особистісний, когнітивний, процесуальний, рефлексивний. На відміну від інших науковців, дослідниця вважає ціннісно-особистісну складову частину не просто значущою, а визначальною, адже “тільки за умов інтеріоризації гендерних цінностей педагог може плідно використовувати гендерний підхід у власній професійній діяльності” [5].

Також ми вважаємо за необхідне виокремлювати у структурі гендерної компетентності рефлексивний компонент, критеріями якого, на відміну від процесуального (діяльнісного), є: відсутність стереотипізації та упередження у сприйнятті оточуючих; уміння надавати, виходячи з позицій і норм гендерної рівності, оцінку власної поведінки; прагнення до самовдосконалення на основі аналізу власної діяльності та розв’язання гендерних проблем; толерантність.

Проведений нами аналіз наведених у таблиці позицій науковців звертає нашу увагу на те, що структура гендерної компетентності, представлена в наукових дослідженнях різних часів, поступово ускладнюється, і питання про її складники залишається полемічним. Узагальнюючи погляди як вітчизняних, так і зарубіжних учених на структуру гендерної компетентності, який висвітлений в аналізованих педагогічних джерелах, зазначимо, що майже всі науковці виділяють три основні її компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, поведінковий.

На основі узагальнення теоретичного матеріалу щодо структури гендерної компетентності та враховуючи професіональні функції батьків-вихователів, наближені до педагогічної та психологічної, ми схиляємося до думки, що до структури гендерної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу слід включити такі компоненти:

– мотиваційно-ціннісний, який характеризує особистісне ставлення батьків-вихователів до гендерних знань, наявність у них позитивної мотивації до використання гендерного підходу, усвідомлення ними власної гендерної ролі у рамках виховного процесу вихованців;

– когнітивний, який передбачає наявність гендерних знань і гендерної психології, знань про гендерні особливості суб'єктів виховного процесу, гендерних характеристик особистості, уявлення про особливості гендерної соціалізації хлопчиків і дівчат, про статеву диференціацію пізнавальних особливостей вихованців тощо);

– діяльнісний, який зорієнтований на володіння батьками-вихователями вміннями та навичками гендерного підходу у виховній діяльності;

– рефлексійний, що забезпечує розвиток і саморозвиток, реалізацію рефлексійної здатності, сприяє творчому підходу у процесі виховної діяльності, досягненню її ефективності та результативності.

Висновки. Проаналізувавши сутність і структуру гендерної компетентності, доходимо висновку, що вона є важливим показником загальної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу. Визначення складових частин гендерної компетентності батьків-вихователів – це перший крок на шляху формування гендерної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу, що й буде перспективою нашого подальшого наукового пошуку.

Використана література:

1. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 "Про затвердження Національної рамки кваліфікацій". – [Електронний ресурс]". – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/ 1341-2011-%D0%BF.
2. Бондарчук О. І. Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : [монографія] / О. І. Бондарчук, О. О. Нежинська. – Київ : ТОВ "НВП "Інтерсервіс", 2014. – 180 с.
3. Голованова Т. П. Гендерная компетентность в контексте профессиональной педагогической культуры будущих социальных педагогов / Т. П. Голованова // Електронний зб. наук. праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp3/profteh/ golovanova.pdf.
4. Грабовська Т. О. Шляхи гуманізації відносин педагогів с учнями / Т. О. Грабовська // Навчально-методичні проблеми формування оптимального педагогічного клімату в шкільному колективі. – Київ : МАУП, 1999. – 134 с.
5. Дрожжина Т. Ціннісна складова гендерної компетентності вчительства / Т. Дрожжина // Гендерна парадигма освітнього простору / за заг. ред. Т. О. Дороніної. – Кривий Ріг : ВЦ КДПУ. – 2016. – Вип. 3–4. –С. 141–146. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/docs/3.4.2016.pdf.
6. Загайнов И. А. Формирование гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной підготовки : автореф. дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / И. А. Загайнов. – Йошкар-Ола, 2007. – 23 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-gendernoy-kompetentnosti-pedagoga-v-protsesse-professionalnoy-podgotovki.
7. Каменская Е. Н. Гендерная компетентность педагога / Е. Н. Каменская // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 2. – С. 44–49. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://elibrary.ru/contents.asp?id=33333416.
8. Мунтян І. С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. "Теорія і методика професійної освіти" / І. С. Мунтян. – Одеса, 2004. – 19 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/36298.html.
9. Нежинська О. О. Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. … канд. пед. наук : 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О. О. Нежинська. – Київ, 2011. – 35 с.

References:

1. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23 lystopada 2011 r. № 1341 "Pro zatverdzhennya Nacional'noyi ramky kvalifikacij": [Elektronnyj resurs] [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine on November 23, 2011 № 1341 "On Approval of the National Qualifications Framework": [Electronic resource] – [in Ukrainian]. Access mode : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/ 1341-2011- %D0 %BF.
2. Bondarchuk O. I. Psyxologichni umovy formuvannya gendernoyi kompetentnosti kerivnykiv zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv : [monografiya] [Bondarchuk O. I. Psychological conditions for the gender competence formation of the general educational institutions'heads : [monograph] / O. I. Bondarchuk, O. O. Nezhinskaya. – Kyiv : "Interservis", 2014 – p. 180. [in Ukrainian].
3. Golovanova T. P. Gendernaya kompetentnost' v kontekste professional'noj pedagogicheskoj kul'tury budushhih social'nyh pedagogov [Golovanova T. P. Gender competence in the context of professional pedagogical culture of future social educators [Electronic resource] / T. P. Golovanova // Electronic collection of scientific works of Zaporozhe Regional Academy of Postgraduate Education. [in Ukrainian]. Access mode : http://virtkafedra.ucoz.ua/ el_gurnal/pages/vyp3/profteh/golovanova.pdf.
4. Grabovskaya T. O. Shlahi gumanizacii vidnosin pedagogiv z uchnamu / T. O. Grabovska // Navchalno-metoduchni problemy formuvanya optumalnogo pedagogichnogo klimatu v shkilnomu kolektuvi [Ways of teachers' and students' relations humanization / T. O. Grabovskaya // Educational and methodical problems of optimal pedagogical climate formationin a school team]. – Kyiv : MAUP, 1999. – 134 p. [in Ukrainian].
5. Drozhzhyna T. Cinnisna skladova gendernoyi kompetentnosti vchytel'stva / T. Drozhzhyna // Genderna paradygma osvitnogo prostoru / za zag. red. Doroninoyi T. O. [Drozhzhina T. Gender component of teaching competence values / T. Drozhzhina // The gender paradigm of educational space / Under general editorship of Doronina T. O.] – Krivoy Rog : KSPU. – 2016. – Edition 3–4. – P. 141–146. [in Ukrainian]. Access mode : http://gendercenter.sumdu.edu.ua/ images/docs/3.4.2016.pdf.
6. Zagajnov Y. A. Formirovanie gendernoj kompetentnosti pedagoga v processe professional'noj podgotovki: avtoref. diss. nasoisk. uch. stepenikand. ped. nauk : 13.00.08 "Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya" [Zagaynov I. A. Teacher's gender competence formation in the process of professional preparation: summary discussion of pedagogical sciences candidate's academic degree competition : 13.00.08 "Theory and methods of professional education"] / I. A. Zagaynov. – Yoshkar-Ola, 2007. – P. 23 [in Russian]. Access mode :http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-gendernoy-kompetentnosti-pedagoga-v-protsesse-professionalnoy-podgotovki.

7. Kamenskaya E. N. Gendernaya kompetentnost' pedagoga // Izvestiya Yuzhnogofederal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. [Kamenskaya E. N. Teacher's gender competence // Proceedings of the Southern Federal University. Pedagogical sciences]. – 2009. – № 2. – P. 44–49 [in Russian]. Access mode : https://elibrary.ru/contents.asp?id=33333416.
8. Muntyan I. S. Gendernyj pidxid u profesijnij pidgotovci studentiv vyshhyh navchal'nyh zakladiv : avtoref. dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04 [Muntyan I. S. Gender approach in professional training of students in higher educational institutions: Competition of pedagogical sciences candidate : 13.00.04]. – Odessa, 2004. – P. 19. [in Ukrainian] Access mode : http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/36298.html.
9. Nezhinskaya O. O. Psihologichni umovi formuvannya gendernoyi kompetentnosti kerivnikiv zagalnoosvitnih navchalnih zakladiv [Psychological conditions for the heads' of general educational institutions gender competence formation]: dissertation discussion on obtaining a scientific degree of the psychological sciences candidate : 19.00.07 "Pedagogical and age psychology" / O. O. Nezhinskaya. – State Higher Educational Institution "University of Educational Management" (Kyiv). – DVNZ "UMO", 2011 – p. 20. [in Ukrainian].

Шевченко Т. Ю. К вопросу о структуре гендерной компетентности родителей-воспитателей детских домов семейного типа

В статье обоснована актуальность внедрения гендерного компонента в содержание воспитательной деятельности родителей-воспитателей детских домов семейного типа. Автором рассмотрены и обобщены теоретические материалы отечественных и зарубежных исследователей о сущности и структуре понятия "гендерная компетентность", проанализированы авторские модели структуры гендерной компетентности в исследованиях современных ученых. В статье предпринята попытка определить структурные составляющие гендерной компетентности родителей-воспитателей детских домов семейного типа. Проанализировав сущность и структуру гендерной компетентности, автор статьи приходит к выводу, что гендерная компетентность является важным показателем общей компетентности родителей-воспитателей детских домов семейного типа, и видит формирование гендерной компетентности родителей-воспитателей детских домов семейного типа перспективой дальнейшего научного поиска.

Ключевые слова: *гендер, компетентность, гендерная компетентность, структура гендерной компетентности, родители-воспитатели.*

Shevchenko T. Yu. On the structure of gender competence of parents-educators of children's homes of family type

The relevance of the gender component's implementation in the content of educational activities of foster parent from family-type orphanages is substantiated in the article. The author considers and summarizes theoretical materials of native and foreign researchers regarding the essence and structure of the gender competence concept, analyzed author's models of the gender competence structure in researches of modern scholars. An attempt to determine gender competence structural components of foster parents of family-type orphanages is made in the article. Having analyzed the gender competence essence and structure, the author of the article concludes that gender competence is an important indicator of the general competence of foster parents from family-type orphanages, and sees the gender competence formation of foster parents from family-type orphanages as a prospect of further scientific research.

Key words: *gender, competence, gender competence, gender competence structure, foster parents.*

УДК 378.147

Шерудило А. В.

ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

У статті представлено аналіз результатів системи експериментальної роботи з перевірки ефективності обґрунтованих педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку. Обґрунтовано зміст, технологію та механізми організації експериментального дослідження. Проведено аналіз розроблених наукових основ на відповідних етапах підготовки. Проаналізовано динаміку кількісних і якісних показників сформованості готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку. Описані методи математичної статистики, які застосовувалися для визначення достовірності результатів дослідження; доведено ефективність обґрунтованих педагогічних умов і методики формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

Ключові слова: *педагогічний експеримент, педагогічні умови, майбутні учителі, готовність, інноваційні технології, дитячі заклади оздоровлення та відпочинку.*

Інтеграція України до європейської спільноти, приєднання вітчизняної системи вищої освіти до Болонської декларації, орієнтація на загальноєвропейські рекомендації та вимоги вищої освіти передбачають реформування вищої школи, і, зокрема, модернізацію професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку (далі – ДЗОВ). У сучасних соціально-економічних умовах усвідомлюється об'єктивна необхідність розроблення нових моделей більш якісної підготовки педагогічних кадрів для ДЗОВ, зорієнтованих на розвиток дитини, підтримку її психічного і фізичного здоров'я, формування мислення, свідомості, цінностей, її ефективну та успішну соціалізацію. Одним із дієвих засобів удосконалення діяльності педагогів-організаторів є використання сучасних технологій, що дозволяють вирішувати не лише традиційні, але і новітні завдання щодо задоволення освітніх потреб дітей в умовах відпочинку й оздоровлення. Тому нами обґрунтовано педагогічні умови та розроблено методику формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ, що потребує експериментальної перевірки їх ефективності.

Здійснюючи аналіз порушеної проблеми, ми використовували праці учених, які займалися вирішенням подібних питань. Теоретичним підґрунтям експериментальної роботи стали дослідження Ю. Бабанського, В. Загвязинського, В. Краєвського, Л. Фрідмана та ін. Серед українських і зарубіжних дослідників, котрі торкалися питання підготовки майбутніх учителів до різних видів діяльності в умовах дитячих оздоровчих закладів, слід виокремити таких, як А. Нікульніков, Н. Олійник, С. Цуприк, Н. Чагіна, Н. Четвергова. Незважаючи на виокремлені вище досягнення, не дослідженою залишається проблема, що полягає в необхідності подолання недоліків стандартних форм і методів виховання та пошуку нових шляхів, змісту і механізмів роботи студентів у ДЗОВ та експериментальної перевірки їх ефективності.

Метою статті є висвітлення узагальнених результатів формувального етапу експерименту, спрямованого на перевірку ефективності педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ.

Оцінювання динаміки змін здійснювалося шляхом дослідження рівня готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій до початку спеціальної підготовки та після неї, а також на основі зіставлення результатів експериментальної та контрольної груп.

Аналіз емпіричного матеріалу здійснювався за такою схемою:

1) порівняння рівнів готовності на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту;

2) аналіз впливу комплексу педагогічних умов на зміну рівня готовності до використання інноваційних технологій у ДЗОВ.

Насамперед необхідно було встановити, наскільки різниця між експериментальною і контрольною вибірками суттєва, адже для коректного проведення експерименту перед початком формувального етапу контрольна і експериментальна групи не повинні мати суттєвих розбіжностей. Для порівняння контрольної та експериментальної груп застосовувався критерій згоди Пірсона. Доцільність його використання визначалася тим, що цей критерій не належить до непараметричних.

Сформулюємо нульову H0 і альтернативну H1 гіпотези. Нульова гіпотеза H0: розроділи рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ у експериментальній і контрольній групах достовірно не відрізняються.

Альтернативна гіпотеза H1: рівень сформованості готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ в експериментальній групі достовірно відрізняється від рівня контрольної групи.

Таблиця 1

Оцінювання сформованості компонентів готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ на констатувальному етапі експерименту

Компоненти готовності		ЕГ (104 особи)		КГ (126 осіб)		Різниця	χ^2
		Осіб	%	Осіб	%	%	
Мотиваційний	Низький	33	32	43	34	2	0,91
	Середній	24	23	32	25	-2	
	Високий	47	45	51	41	4	
Когнітивний	Низький	53	51	57	45	6	1,51
	Середній	31	30	40	32	-2	
	Високий	20	19	29	23	-3,8	
Операційний	Низький	52	50	60	48	2	1,46
	Середній	41	39	48	38	1	
	Високий	11	11	18	14	-3	
Оцінно-рефлексивний	Низький	16	36	39	30	6	1,31
	Середній	47	45	74	49	-4	
	Високий	41	19	73	21	-2	

За результатами узагальнених даних зрізу, здобутих під час констатувального етапу експерименту, очевидно, що у студентів як експериментальної, так і контрольної груп спостерігається приблизно однаковий рівень сформованості готовності.

Перевіримо достовірність різниці між контрольними й експериментальними сукупностями. Використаємо для цього формулу для визначення критерію згоди К. Пірсона (χ^2) [1, с. 286].

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{n} \left[\frac{\left(f'_E - f'_K\right)^2}{f'_K} \right]$$

де f'_E – відносна частота і-го інтервалу експериментальної групи;

f'_K – відносна частота і-го інтервалу контрольної групи;

n – кількість інтервалів (у нашому випадку n = 3 – за кількістю рівнів).

Уточнимо нульову гіпотезу Н0, згідно з якою невідповідність між законами розподілу рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ експериментальної і контрольної груп випадкова за кожним із критеріїв.

На констатувальному етапі експерименту: за мотиваційним критерієм $\chi^2 = 0{,}91$; за когнітивним критерієм $\chi^2 = 1{,}51$; за операційним критерієм $\chi^2 = 1{,}46$; за оцінно-рефлексивним критерієм $\chi^2 = 1{,}31$.

За таблицями для рівня значущості α= 0,05 і для ступеня вільності n –1=2 знаходимо критичне значення критерію згоди: $\chi^2_{критич.} = 5{,}99$. Звідси виконується нерівність $\chi^2_{спост.} < \chi^2_{критич.}$ Отже, нульова гіпотеза H_0 приймається за кожним із критеріїв. Відмінності між експериментальною і контрольною групами є випадковими за всіма визначеними критеріями.

У ході вивчення впливу розробленої нами методики на готовність майбутніх учителів до інноваційної діяльності з’ясовано, що в цілому в досліджуваних експериментальної групи виявилося суттєве підвищення показників за кожним із компонентів готовності.

Після реалізації експериментальної програми була проведена підсумкова діагностика сформованості окремих компонентів готовності.

Отримані результати наведені в табл. 2.

Зіставивши дані, наведені у табл. 1 та 2, доходимо висновку, що під дією експериментального чинника, який реалізував обґрунтовані педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ, відбулися суттєві зміни у рівні сформованості компонентів зазначеної готовності. Незначний відсоток студентів залишився на низькому рівні. Змінилося відсоткове співвідно-

Таблиця 2

Рівні прояву основних компонентів готовності студентів експериментальної групи до використання інноваційних технологій у ДЗОВ на контрольному етапі експерименту

Рівні	Компоненти							
	Мотиваційний		Когнітивний		Операційний		Оцінно-рефлексивний	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Низький	12	12	12	12	21	20	21	20
Середній	20	19	41	39	48	46	41	39
Високий	72	69	51	49	35	34	42	41

шення студентів із середнім рівнем. Це відбулося за рахунок збільшення кількості досліджуваних, які мають високий рівень сформованості компонентів готовності.

За підсумками експерименту була здійснена робота з ретельного аналізу й узагальнення даних, здобутих під час його проведення. З метою забезпечення більшої наочності доцільно проілюструвати динаміку формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ за окремими показниками компонентів готовності в експериментальній групі.

Аналіз здобутих результатів (див. табл. 3) дозволяє констатувати, що в експериментальній групі значно збільшилася кількість досліджуваних (до 70%), які планують у своїй роботі в дитячих оздоровчих закладах постійно використовувати інноваційні методи і технології. Кількість досліджуваних, які мають намір епізодично використовувати в оздоровчо-виховному процесі інноваційні технології, знизилася до 27%. А респондентів, які надали перевагу традиційним технологіям, не виявлено.

Таким чином, можна стверджувати, що під дією експериментальних чинників у майбутніх учителів суттєво знизилися бар'єри щодо використання інноваційних технологій у ДЗОВ. Спеціально організована діяльність в експериментальній групі сприяла значному підвищенню рівня сприйнятливості і позитивного ставлення до нового, що є одним із важливих показників готовності до впровадження інновацій.

У процесі опрацювання результатів експериментальної роботи значну увагу звернено на ефективність вивчення студентами розробленого нами курсу за вибором "Інноваційні технології в ДЗОВ", під час упровадження якого були задіяні 104 студенти експериментальних груп.

Заняття з курсу "Інноваційні технології в ДЗОВ" організовувалися таким чином, щоб забезпечити формування достатньо глибоких і системних знань у майбутніх учителів, спрямованих на використання інноваційних технологій у ДЗОВ. У зв'язку з цим під час його викладання нами було проведено чотири зрізи знань студентів (один зріз – попереднє (пропедевтичне) тестування, два зрізи – відповідно до змістових модулів, одне тестування – підсумкове), оцінені за стандартною шкалою, що використовується у ВНЗ. У процесі навчання фіксувалися позитивні зрушення у рівні знань.

На констатувальному та контрольному етапах було проведено тестування контрольної та експериментальної груп із використанням однакових завдань.

Табл. 4 переконливо свідчить про результати тестування експериментальної та контрольної груп.

Як видно з таблиці, результати тестування контрольної та експериментальної груп після впровадження елементів формувального впливу суттєво різняться.

Різниця знань студентів експериментальної групи порівняно з контрольною на контрольному етапі експерименту суттєво підвищилася.

Для перевірки значущості отриманих даних розрахуємо критерій Стьюдента за формулою:

$$t = \frac{\left|\overline{x_1} - \overline{x_2}\right|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}$$

де x – середнє арифметичне значення досліджуваного параметра;

σ – стандартне відхилення;

N – кількість членів вибірки (N_1 – контрольна група; N_2 – експериментальна група).

Таблиця 3

Динаміка ставлення майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ (експериментальна група – 104 студенти)

Етапи експерименту	Ставлення майбутніх учителів до інноваційних технологій у ДЗОВ (у %)			
	Планую використовувати в роботі		Надам перевагу традиційним технологіям	
	постійно	періодично	важко відповісти	
Констатувальний	23	41	24	12
Контрольний	70	27	3	–

Таблиця 4

Результати перевірки рівня знань студентами інноваційних технологій у ДЗОВ

Тип групи	Правильні відповіді студентів контрольної та експериментальної груп			
	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	Середня кількість правильних відповідей із 20	Стандартне відхилення	Середня кількість правильних відповідей із 20	Стандартне відхилення
Контрольна	10,54	3,87	12,32	3,93
Експериментальна	11,45	3,54	16,24	4,12

Стандартне відхилення визначається за формулою:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\Sigma x_i^2 - \frac{(\Sigma x_i)^2}{n}}{n-1}}$$

де x_i – окреме значення досліджуваного показника.

Використання t-критерію Стьюдента можна вважати правомірним, тому що шкала вимірювання інтервальна, і кількість досліджуваних об’єктів достатньо велика і відповідає вимогам нормального розподілу.

Кількість студентів у контрольній та експериментальній групах $N_1 = 126$, $N_2 = 104$.

Середнє арифметичне значення на констатувальному етапі становить $x_1 = 10{,}54$, $x_2 = 11{,}45$. Стандартне відхилення $\sigma_1 = 3{,}87$, $\sigma_2 = 3{,}54$.

За таких умов коефіцієнт Стьюдента становитиме 1,86. Оскільки $t_{спост} < {}_{ttабл}$ (1,95), то можна зробити висновок, що різниця між результатами експериментальної та контрольної груп є незначною, і рівень впливу випадкових величин на цей результат менше 0,05%, тобто різниця між двома вибірками до початку експерименту не достовірна.

Середнє арифметичне значення на контрольному етапі становить $x_1 = 12{,}32$ для контрольної та $x_2 = 16{,}24$ для експериментальної груп. Стандартне відхилення становить $\sigma_1 = 3{,}93$, $\sigma_2 = 4{,}12$.

Обчислюємо t-критерій Стьюдента (7,33). Порівнюємо з табличним значенням $t_{спост} > t_{табл.}$

Можна стверджувати, що результати тестування контрольної та експериментальної груп після проведення формувального етапу експерименту суттєво різняться.

Аналіз результатів проведеного експерименту дає підстави стверджувати, що підготовка студентів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ за допомогою курсу за вибором “Інноваційні технології в ДЗОВ” мала позитивні наслідки.

Про ефективність обґрунтованого комплексу педагогічних умов можна стверджувати і за деякими показниками компетентності майбутніх учителів у галузі педагогічної інноватики. Маємо на увазі рівень знань у галузі інновацій у ДЗОВ. У табл. 5 наведено дані, які свідчать, що кількість студентів, що мають високий рівень знань в експериментальній групі, зросла на 41,4% (у контрольній групі – на 21,1%). Кількість студентів, що мають поверхові знання, скоротилася на 43,3% (у контрольній групі – на 30,1%).

Джерела отримання інформації про інноваційні технології студенти експериментальної групи пов’язували з отриманням знань із методичної літератури і за рекомендацією викладачів (див. табл. 6).

Опанування інноваційних технологій і формування готовності майбутніх учителів до їх використання в ДЗОВ можливо лише за умови взаємозв’язку теоретичної та практичної підготовки. Тому одним із важливих завдань експерименту було виявлення *операційного компонента* готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ.

Під час упровадження методів формувального впливу та на останньому етапі експерименту аналізувалася успішність навчання за такими показниками:

1. Виконання студентами індивідуальних завдань, пов’язаних із аналізом і розробленням окремих етапів заходів із використанням інноваційних технологій.
2. Написання виховного проекту для реалізації в умовах діяльності ДЗОВ.

Таблиця 5

Динаміка когнітивного компонента готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ (експериментальна група – 104 студенти)

Етапи експерименту	Рівні розвитку когнітивного компонента готовності					
	високий		середній		низький	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Констатувальний	20	19	31	30	53	51
Контрольний	51	49	41	39	12	12

Таблиця 6

Домінуючі джерела отримання інформації про інноваційні технології, які студенти вважають доцільним використовувати під час роботи в ДЗОВ (експериментальна група – 104 студенти)

Джерела	Показники отримання інформації на різних етапах експерименту (у %)	
	Констатувальний	Контрольний
З методичної літератури й Інтернету	70	85
З досвіду викладачів	6	9
З власного досвіду	12	6
Важко відповісти	12	–

3. Проходження навчально-виховної педагогічної практики в ДЗОВ.

Оцінювання здійснювалося за стандартною 100-бальною шкалою.

Результати аналізу наведені у табл. 7.

Як бачимо, успішність виконання студентами експериментальної та контрольної груп навчальних завдань після впровадження методів формувального впливу суттєво різниться в бік експериментальної групи за всіма показниками.

Аналіз звітної документації з навчально-виховної педагогічної практики показав, що студенти ЕГ значно частіше застосовували здобуті ними під час вивчення курсу за вибором "Інноваційні технології в ДЗОВ" знання щодо використання інноваційних технологій під час проходження практики: вільно оперували термінами, правильно організовували колективні творчі справи з фрагментами інновацій. Такий висновок ми зробили на основі аналізу методичних рекомендацій із навчально-виховної педагогічної практики "Педагогічний щоденник", який студенти заповнювали під час роботи.

Опитування студентів наприкінці педагогічної практики засвідчило їхній інтерес до використання інноваційних технологій. Студенти ЕГ вказували, що знання, здобуті ними під час вивчення спецкурсу, допомогли їм налагодити спілкування з учнями й урізноманітнити власну педагогічну діяльність.

У цілому результати педагогічного експерименту підтвердили зростання інтересу майбутніх учителів з питань інноваційних технологій у ДЗОВ.

У ході експерименту вдалося створити такі умови для майбутніх учителів, що дали можливість багатьом студентам виробити систему своєї педагогічної діяльності. Визначені педагогічні умови, на наш погляд, сприяли формуванню в майбутніх учителів системи вмінь, що дозволяє їм без труднощів домагатися цілей педагогічної діяльності, а також підвищенню рівня операційної готовності студентів до опанування інноваційних технологій, доцільних для використання в ДЗОВ. Високий рівень операційного компонента зріс з 11% на констатувальному етапі експерименту до 36% на контрольному.

Враховуючи, що операційний компонент готовності є найбільш інформативним і достатньою мірою відображає її динаміку, зупинимося на ньому детальніше. Аналіз даних, здобутих в експериментальній групі на початку експерименту і наприкінці, засвідчив, що в ній більше ніж удвічі зменшилася кількість студентів із низьким рівнем розвитку операційних умінь (з 50% до 20%). Хоча треба зазначити, що високого рівня операційного компонента готовності вдалося досягти тільки у 34% студентів. У контрольній же групі високий рівень цього компонента зафіксований тільки у 21% студентів.

На відмінності в якості сформованої готовності педагогів-організаторів ДЗОВ вказав і здійснений аналіз їхньої звітної документації, поданої після завершення навчально-виховної педагогічної практики. Студенти експериментальних груп вчасно здали якісно підготовлені матеріали. Щоденники психолого-педагогічних спостережень не лише оформлені належним чином, а й повністю відображають зміст роботи практиканта. У них повніше здійснено педагогічні аналізи днів зміни, загонових і загальнотабірних творчих справ, ґрунтовніше проаналізовано педагогічні ситуації, відображено індивідуальні особливості вихованців, шляхи налагодження взаємин із загоном. Практиканти чітко окреслювали інноваційні методи, прийоми, засоби, технології, які були використані в організації оздоровчо-виховного процесу. Студентами проаналізовано план-сітку роботи загону з метою виявлення колективних творчих справ, які вимагають використання інноваційних технологій; розроблено плани-конспекти колективних творчих справ, із використанням інноваційних технологій у ДЗОВ; розроблено рекомендації щодо методики використання інноваційних технологій, які сприяли ефективній реалізації провідних завдань зміни. Детальніше проаналізовано труднощі роботи

Таблиця 7

Середнє значення успішності виконання студентами навчальних завдань на контрольному етапі експерименту (максимальна оцінка – 100 балів)

Показник	Група		Різниця
	КГ (126 осіб)	ЕГ (104 особи)	
Індивідуальні завдання	68,3	82,4	14,7
Виховний проект	73,7	87,3	13,6
Педагогічна практика в ДЗОВ	79,2	91,1	11,9

Таблиця 8

Динаміка операційного компонента готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ (експериментальна група – 104 студенти)

Етапи експерименту	Рівні розвитку операційного компонента готовності					
	високий		середній		низький	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Констатувальний	11	11	41	39	52	50
Контрольний	35	34	48	46	21	20

педагога-організатора. До того ж, документація супроводжувалася фотографіями, стінгазетами, творчими виробами дітей, відгуками вихованців, відеоматеріалами, дипломами, медалями та подяками, які отримували студенти у таборі.

Що ж стосується звітної документації студентів контрольних груп, то вона була подана на кафедру із певним запізненням, не завжди відповідно оформлена, у щоденниках психолого-педагогічних спостережень відображена поверховість знань, умінь спостерігати й аналізувати педагогічні явища. У документації відсутній аналіз план-сітки роботи загону з метою виявлення колективних творчих справ, які вимагають використання інноваційних технологій; розроблено плани-конспекти колективних творчих справ із використанням традиційних форм виховної роботи в ДЗОВ; відсутні рекомендації щодо методики використання інноваційних технологій, які сприяли ефективній реалізації провідних завдань зміни. Лише у деяких студентів були фотографії та стінгазети.

Оцінно-рефлексивний компонент готовності вимірювався за допомогою однойменного критерію. Ми не зупинятимемося детально на розгляді динаміки рефлексивно-оцінного компонента готовності, тому що його визначення здійснювалося на основі самооцінки студентів, яку не можна визнати об’єктивною. Але більшість студентів назвали труднощі, що виникали в процесі педагогічної практики в ДЗОВ, та визначили основні причини їх виникнення. Значну допомогу у формуванні рефлексії студентів надали спеціально розроблені щоденники практики.

З метою узагальненого представлення результатів експериментальної роботи динаміка за кожним із компонентів готовності для контрольної і експериментальної груп відображена у табл. 9.

Зіставлення даних, наведених у табл. 9, свідчить, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту в контрольних та експериментальних групах показники рівнів вираженості компонентів готовності суттєво не відрізнялися. Під дією експериментального чинника на формувальному етапі експерименту в більшості студентів експериментальної групи суттєво підвищився загальний рівень кожного з компонентів готовності. Переважна частина студентів набула середнього та високого рівнів, суттєво зменшилася кількість студентів із низьким рівнем сформованості готовності до використання інноваційних педагогічних технологій у ДЗОВ. У контрольній групі відбулися позитивні зміни, але вони не настільки яскраво виражені. Набагато менша кількість студентів контрольних груп набула високого рівня за різними компонентами.

На контрольному етапі експерименту була здійснена перевірка достовірності різниці рівнів готовності у контрольній і експериментальній групах за допомогою критерію згоди χ^2 за кожним з критеріїв.

Мотиваційний критерій. На кінець експерименту χ^2 =21,98

Когнітивний критерій. На кінець експерименту χ^2 = 10,99

Операційний критерій. На кінець експерименту χ^2 = 9,52

Оцінно-рефлексивний критерій. На кінець експерименту χ^2 = 8,66

Критичне значення критерію згоди: $\chi^2_{критич.}$ = 5,99. Отже, $\chi^2_{спост.} > \chi^2_{критич}$ (21,98>5,99; 10,99>5,99; 9,52>5,99; 8,66>5,99;). Відповідно до правил прийняття рішень нульова гіпотеза відхиляється на користь альтернативної. Тобто можна стверджувати, що має місце позитивний вплив упровадженої методики формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ.

Для уточнення достовірності здобутих нами висновків було використано ще один із методів математичної статистики – t-критерій для відносних величин, оскільки результати виражені у відсотках [1, с. 282].

Таблиця 9

Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ (%)

Компоненти готовності	Рівні	Експ. група (104 особи)		Контр. група (126 осіб)		Порівняння КГ і ЕГ за критерієм χ^2 (достовірність)	
		Конст. етап (%)	Конст. етап (%)	Контр. етап (%)	Контр. етап (%)	Конст. етап	Контр етап.
Мотиваційний	Низький	32	12	34	19	0,91	21,98
	Середній	23	19	25	33		
	Високий	45	69	41	48		
Когнітивний	Низький	51	12	45	18	1,51	10,99
	Середній	30	39	32	49		
	Високий	19	49	23	33		
Операційний	Низький	50	20	48	29	1,46	9,52
	Середній	39	46	38	50		
	Високий	11	34	14	21		
Оцінно-рефлексивний	Низький	36	20	30	23	1,31	8,66
	Середній	45	39	49	51		
	Високий	19	41	21	26		

З цією метою використовувалася формула:

$$t = \frac{|p_1 - p_2|}{\sqrt{\frac{p_1 q_1}{n_1} + \frac{p_2 q_2}{n_2}}}$$

де p_1 і p_2 – показники досліджуваної ознаки, отримані у двох незалежних групах спостережень (експериментальній і контрольній), виражені у відсотках;

q_1 і q_2 – допоміжні величини, відповідно $100 - p_1$ та $100 - p_2$;

n_1 і n_2 – відповідно обсяги досліджуваних сукупностей;

t – довірчий коефіцієнт.

За умови $t \geq 2$ відмінність між двома середніми величинами є суттєвою і невипадковою, тобто достовірною. Це означає, що в генеральній сукупності порівнювані відносні величини мають відмінність і у разі повторення подібних спостережень будуть отримані аналогічні відмінності. За умови $t = 2$ надійність такого висновку буде не меншою 95% (тобто рівень значущості $\alpha = 0{,}05$). Зі збільшенням критерію достовірності (t) ступінь надійності відмінності між відносними величинами також підвищується, а ризик помилки зменшується. Якщо $t < 2$, достовірність різниці відносних величин вважається недоведеною.

Порівняємо експериментальну та контрольну сукупності за відсотком студентів, що мають низький і високий рівні готовності за критеріями. Отримані емпіричні значення менші за критичні. Це свідчить, що на початку експерименту достовірної різниці між експериментальною і контрольною групами за всіма виділеними компонентами виявлено не було.

На кінець експерименту відбулися суттєві зміни.

Мотиваційний критерій: $t_{\text{висок.}} = 2{,}39$. Висновок: різниця достовірна.

Когнітивний критерій: $t_{\text{висок.}} = 2{,}10$ Висновок: різниця достовірна.

Оцінно-рефлексивний критерій: $t_{\text{висок.}} = 2{,}03$. Висновок: різниця достовірна.

Отримані дані свідчать, що різниця між відносними величинами істотна, достовірна, статистично значуща, адже $t > 2$, отже, з достовірністю, більшою за 95%, можна стверджувати про суттєве підвищення рівня готовності студентів експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної. В експериментальній групі під впливом розробленої технології достовірно зменшилася кількість студентів із низьким рівнем готовності та збільшилася кількість студентів із високим рівнем готовності порівняно з контрольними групами.

Встановлено за критеріями Пірсона χ^2 та Стьюдента t, що відповідно до правил прийняття рішень нульова гіпотеза відхиляється на користь альтернативної. Тобто можна стверджувати про позитивний вплив упровадженої нами моделі формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ.

Отже, ефективність запропонованих педагогічних умов і методики формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ була перевірена впродовж експериментального дослідження.

На початку експерименту за мотиваційним, когнітивним, операційним та оцінно-рефлексивним компонентами респонденти перебували в межах низького та середнього рівнів. Шляхом упровадження в навчальний процес виявлених педагогічних умов і розробленої методики рівень досліджуваної готовності студентів експериментальної групи суттєво підвищився. Значна частина студентів набула середнього та високого рівнів готовності за основними компонентами. Відповідно, в експериментальних групах зменшилася кількість студентів із низьким рівнем сформованості готовності до використання інноваційних технологій у ДЗОВ. Водночас у контрольній групі суттєвих змін не відбулося.

Отримані у процесі дослідження результати та перевірка вірогідності висунутої під час експерименту гіпотези за допомогою критерію χ^2 дали можливість зробити висновок про ефективність і дієвість визначених педагогічних умов та методики формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ.

Висновки. Дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів окресленої проблеми і не може бути остаточною відповіддю на порушене в ньому питання. Перспективними є подальший розвиток та адаптація розробленої моделі до використання у закладах вищої освіти, а також пошук шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до організації інноваційної діяльності в позашкільних навчальних закладах.

Використана література:

1. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллинн : Валгус, 1980. – 334 с.
2. Шерудило А. В. Експериментальна перевірка процесу формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку / А. В. Шерудило // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – С. 226–231.
3. Хлєбнікова Т. М. Діагностика професійної компетентності вчителя / Т. М. Хлєбнікова // Управління школою: Науково-методичний журнал. – 2006. – № 19–21. – С. 37–39.

References:

1. Kyverjalg A. A. Metody issledovanija v professional'noj pedagogike. Tallinn : Valgus, 1980. 334 s.
2. Sherudylo A. V. Eksperymentalna perevirka protsesu formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u dytiachykh zakladakh ozdorovlennia ta vidpochynku. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. – Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka. 2016. S. 226–231.
3. Khliebnikova T. M. Diahnostyka profesiinoi kompetentnosti vchytelia. Upravlinnia shkoloiu : naukovo-metodychnyi zhurnal. 2006. № 19–21. S. 37–39.

Шерудило А. В. Динамика формирования готовности будущих учителей к использованию инновационных технологий в детских учреждениях оздоровления и отдыха

В статье представлен анализ результатов системы экспериментальной работы по проверке эффективности обоснованных педагогических условий формирования готовности будущих учителей к использованию инновационных технологий в детских заведениях оздоровления и отдыха. Обосновано содержание, технологию и механизмы организации экспериментального исследования. Проведен анализ разработанных научных основ на соответствующих этапах подготовки. Проанализирована динамика количественных и качественных показателей сформированности готовности будущих учителей к использованию инновационных технологий в детских заведениях оздоровления и отдыха. Описаны методы математической статистики, которые применялись для определения достоверности результатов исследования; доказана эффективность обоснованных педагогических условий и методики формирования готовности будущих учителей к использованию инновационных технологий в детских заведениях оздоровления и отдыха.

Ключевые слова: *педагогический эксперимент, педагогические условия, будущие учителя, готовность, инновационные технологии, детские учреждения оздоровления и отдыха.*

Sherudylo A. V. Dynamics of future teachers' readiness forming for the use of innovative technologies in children's health improving and rest institutions

The article presents the analysis of the results of the experimental work system on the verification of the effectiveness of reasonable pedagogical conditions of future teachers' readiness forming for the use of innovative technologies in children's health improving and rest institutions. The content, technology and mechanisms of experimental research organization are substantiated. The analysis of the developed scientific bases at the corresponding stages of training is conducted. The dynamics of quantitative and qualitative indicators of future teachers' readiness forming for the use of innovative technologies in children's health improving and rest institutions is analyzed. Methods of mathematical statistics are described, which were used to determine the reliability of the results of the research; the effectiveness of informed pedagogical conditions and methods of future teachers' readiness forming for the use of innovative technologies in children's health improving and rest institutions is proved.

Key words: *pedagogical experiment, pedagogical conditions, future teachers, readiness, innovative technologies, children's health improving and rest institutions.*

УДК 373.03:613

Шлєіна Л. І.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

У статті зазначається, що гендерна культура студентів становить суб'єктивно зумовлену систему цінностей, гендерних знань, статеворольових норм поведінки, що сприяють реалізації здібностей студентів різної статі як рівних соціальних істот, формують гендерні якості особистості шляхом реалізації таких організаційно-педагогічних умов, як розвиток гендерної компетентності викладача; забезпечення гендерно-сензитивного середовища; педагогічної підтримки гендерної індивідуальності молоді; організацію гендерної просвіти студентів у навчально-виховній діяльності закладу вищої освіти. Розвиток гендерного мислення і виховання гендерної чутливості майбутнього фахівця є однією зі сторін гуманізації та гуманітаризації вищої школи і пов'язані з вирішенням проблем міжособистісної взаємодії, досягненням кар'єрного успіху і економічної стабільності суспільства.

Ключові слова: *гендер, гендерна культура, гендерний підхід, організаційно-педагогічні умови, фахівці, формування гендерної культури.*

Розвиток демократичних процесів в Україні в умовах євроінтеграції передбачає впровадження гендерного егалітаризму у всі сфери функціонування суспільства, забезпечення рівного доступу жінок і чоловіків до соціально-економічних і культурно-освітніх ресурсів як невід'ємної умови дотримання основоположних прав і свобод людини, що актуалізує проблему дослідження біологічної та соціальної детермінації онтологічних основ життя задля прогностики вирівнювання можливостей самореалізації молодого покоління.

Запровадження категорії "гендер" як предмета наукового аналізу відкрило нові горизонти соціально-гуманітарних досліджень і надало можливість артикулювати існуючу статеву диспропорцію знання, асиметрію суспільства і соціокультурної практики в цілому. Виявилося, що соціально-культурні відмінності статей переважно створюються в межах соціуму та визначають соціальні відносини між жінками і чоловіками

в основних інститутах суспільства, задають межі самореалізації особистості залежно від статі. Система освіти є одним із найвпливовіших інститутів гендерної соціалізації та інкультурації, який забезпечує відтворення гендерної культури суспільства шляхом цілеспрямованого створення освітньо-виховного, культурного середовища і формування гендерної культури особистості.

Аналіз останніх досліджень дозволив виявити, що проблема формування гендерної культури перебувала в полі зору вчених у різні часи, зокрема в дослідженнях таких науковців, як Х. Брюттнер, І. Іванова, Л. Кобелянська, М. Краєнбаум, І. Лебединська, Г. Ленц, Д. Лєммермолє, Л. Розе, О. Луценко, І. Мунтян, М. Музіол, Е. Ніссен, А. Олійник, Л. Розе, Х. Ролофф, О. Цокур (гендерні дослідження освітніх процесів); О. Кізь, О. Кікінежді, П. Міддлетон, А. Пренгель (формування гендерної культури молоді). Проблеми організаційно-педагогічних умов виховання гендерної культури молоді проаналізовані в наукових працях С. Демченко, І. Лисової, Н. Терзі та ін.

Мета статті – теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування гендерної культури студентів у навчально-виховній діяльності закладу вищої освіти.

В останнє десятиріччя проблеми гендерної культури привертають все більшу увагу науковців, соціальних працівників, педагогів, які намагаються з'ясувати проблеми становлення та розвитку гендерних процесів у Україні.

Розвиток гендерного мислення і виховання ґендерної чутливості майбутнього фахівця є однією зі сторін гуманізації та гуманітаризації вищої школи і пов'язані з вирішенням проблем міжособистісної взаємодії, досягненням кар'єрного успіху й економічної стабільності суспільства. Все це висуває на передній план в підготовці майбутнього фахівця завдання з формування його гендерної культури.

Традиційна система підготовки фахівців у системі закладів вищої освіти не забезпечує повною мірою вирішення зазначеної проблеми [6].

Зауважимо, що розвиток гендерної культури прямо пов'язаний з освітою, вихованням та інформуванням на основі гендерного підходу.

Гендерний підхід – новий методологічний інструмент аналізу та проектування соціальних змін, що ґрунтований на врахуванні "чинника статі". У різних країнах він має неоднакову назву: "гендерний аналіз", "гендерні дисплеї", "гендерний вимір", "гендерна інтеграція" тощо. Серед завдань гендерного підходу виокремлюють збирання й оцінювання статево диференційованої інформації щодо всіх аспектів людського та суспільного життя [4, с. 11].

О. Ю. Ільченко зазначає, що провідними завданнями гендерного підходу в умовах сучасного навчально-виховного процесу є: гармонізація статево-рольових відносин на основі егалітаризму і гендерної рівності; розкриття й аналітичне осмислення наявних відмінностей у виховані хлопців і дівчат, упередженості у змісті навчальних програм, пояснення гендерного дисбалансу в освіті загалом; регулювання гендерної асиметрії навчально-виховного процесу, гальмування проявів сексизму і дискримінації, подолання найбільш жорстких гендерних стереотипів у освітній практиці; коригування впливу середовища, розширення життєвого простору для розкриття та розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної особистості, можливостей її самореалізації; створення комфортних умов для гендерної ідентифікації та ефективної соціалізації особистості; формування внутрішньої культури індивіда, толерантного ставлення до партнерів протилежної статі, виховання гармонійних морально-етичних гендерних відносин; реконструкцію гендерних стереотипів у навчанні, вивільнення мислення педагогів, батьків учнів від традиційних статеворольових стандартів і гендерних упереджень; створення моделі гендерного виховання і здійснення педагогічного процесу на основі особистісно-орієнтованих стратегій гендерного виховання [3, с. 28].

Кожному етапу розвитку суспільства відповідають певні критерії гендерної культури. Так, А. Дорохіна вважає, що гендерна культура передбачає формування уявлень про життєве призначення чоловіка й жінки, властиві їм позитивні якості, розкриття фізіологічних, психологічних особливостей чоловіка та жінки.

Підготовка майбутнього фахівця – відповідальна справа, в якій пильної уваги вимагає не тільки професійне становлення студентів, а і їх виховання, особливого значення набуває формування гендерної культури студентів вищої школи. Однак у науковій літературі не знайшли свого відображення питання, пов'язані з обґрунтуванням і створенням організаційних умов для ефективного виховання гендерної культури майбутніх фахівців. Аналіз науково-методичної літератури та результати практичних спостережень дозволили нам виявити, що в процесі виховання гендерної культури для ефективного формування готовності до егалітарних взаємин у студентської молоді необхідно виділити ряд організаційно-педагогічних умов. Будь-яка система успішно функціонує і розвивається з обов'язковим дотриманням визначених організаційно-педагогічних умов. Оскільки в педагогічних дослідженнях існують різні тлумачення поняття "організаційно-педагогічні умови", вважаємо за необхідне звернутися до дефініції поняття "умова". Аналіз поняття "умова" в філософському аспекті – сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), які необхідні для виникнення, існування або зміни цього об'єкта [12, с. 286].

Організаційно-педагогічні умови розглядаються вченими як:

– обставини взаємодії суб'єктів освітнього процесу, які є результатом цілеспрямованого планованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів для досягнення мети педагогічної діяльності [9];

– сукупність факторів, відбір певних принципів, створення культурного творчого середовища, розробка моделі, педагогічної системи, виявлення змістових компонентів, спонукання до навчальної діяльності, побудова освітнього процесу, забезпечення спеціальної підготовки педагогів, використання нових технологій [6];

– сукупність можливостей змісту, форм, методів цілісного освітнього процесу, спрямованих на досягнення цілей педагогічної діяльності [1].

Організаційно-педагогічні умови розглядатимемо як комплекс взаємопов'язаних і взаємозумовлених факторів, що забезпечують цілеспрямований процес виховання гендерної культури майбутніх фахівців на основі можливостей навчально-виховної роботи закладів вищої освіти України.

Отже, організаційно-педагогічні умови складають сукупність операцій, спрямованих на досягнення прогресивних змін у процесі виховання гендерної культури майбутніх фахівців. Викладаючи свої думки, Г. Г. Петрученя зазначає, що система освіти є дієвим засобом, за допомогою якого суспільство відтворює гендерні відносини, формує гендерну культуру особистості і суспільства в цілому [10].

Сама організація освіти, як і пануючі в ній гендерні відносини, диктує студентській молоді певні норми і правила поведінки, сприяє засвоєнню характерних рис чоловіків і жінок, відтворенню жіночих і чоловічих статусних позицій.

П. П. Терзі звернув увагу, що сьогодні гендерна культура особистості розуміється як особливий спосіб оформлення нею власної життєдіяльності, зумовленої її прагненням до максимальної реалізації своїх сил і здібностей як представника певної соціальної статі. Вона з'являється через комплекс відповідних інтелектуальних, ціннісно-смислових і поведінкових характеристик, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, інтересів і смаків, що визначають вибір адекватної стратегії гендерної ідентичності, засвоєння цінностей, норм і правил статеворольової поведінки в соціальній, професійній та побутовій сферах життєдіяльності, які відповідають принципам гендерної рівності та демократії [12, с. 10].

Ефективними засобами формування гендерної культури студентства виступають соціально-педагогічний тренінг, рольова гра, дискусія, обговорення типових і складних ситуацій у групі, практичні вправи, відеотренінг, моделювання ситуацій і т. д. Реалізація завдань формування гендерної культури студентства вимагає кардинальної зміни акцентів у професійно-педагогічної діяльності закладу вищої освіти як однієї з провідних платформ гендерної соціалізації молоді. Це зумовлює необхідність відповідної підготовки науково-педагогічних кадрів із метою придбання професійної компетентності щодо формування гендерної культури студентської молоді. Зокрема, йдеться про оволодіння і використання ними спеціальних методик і технологій, що сприяють як виявленню гендерних особливостей студентів, моделюванню освітнього простору на принципах гендерної рівності, розробці відповідних педагогічних стратегій, так і проведенню моніторингу якості навчально-виховного процесу за критерієм його продуктивності в названому напрямку. Процес впровадження системи знань із гендерної освіти у вищих навчальних закладах може здійснюватися в чотирьох формах: навчальний предмет (підготовка і впровадження самостійних авторських програм спецкурсів із гендерної тематики); міждисциплінарна форма діяльності в рамках освітнього простору; організація позанавчальної діяльності (робота науково-практичних установ із гендерної освіти); організація студентського життя, що сприяє коректній гендерній поведінці [5, с. 196].

Н. В. Руденко зазначає, що спільними напрямами інтеграції гендерних досліджень у процес навчання є: проведення широкого обговорення важливості ґендерної освіти в суспільстві з участю вчених, громадськості; облік проблематики гендерних досліджень у сучасній науці; узгодження гендерного змісту освіти і вже існуючих програм за дисциплінами гуманітарного циклу; вивчення й узагальнення міжнародного досвіду гендерної освіти; методичне забезпечення підготовки та перепідготовки викладачів; залучення громадських організацій до співпраці з вищими навчальними закладами в напрямку розробки науково-методичного забезпечення гендерної освіти [11, с. 196].

С. Г. Демченко зазначила, що організаційно-педагогічними умовами формування гендерної культури у студентів як засобу гуманізації освітнього середовища вишу, що забезпечують ефективність цього процесу, виступають: спрямованість формування гендерної культури на розвиток у студентів гуманістичної "Я-концепції" особистості в її гендерній визначеності; формування гендерної культури студентів у спеціально організованому навчальному процесі; формування гендерної культури студентів у спеціально організованій педагогічній діяльності з позанавчальної роботи [2].

Під час аналізу теоретичних основ гендерної культури погоджуємося з дослідженнями організаційно-педагогічних умов Л. М. Мандрик, яка визначає основні організаційно-педагогічні умови виховання гендерної культури майбутніх фахівців, а саме: до перших організаційно-педагогічних умов виховання гендерної культури майбутніх фахівців відносимо позитивну мотивацію вивчення та використання сучасних підходів до формування гендерної культури в навчальної діяльності для особистісного та майбутнього професійного зростання; друга організаційно-педагогічна умова виховання гендерної культури майбутніх фахівців характеризується впровадженням сучасних педагогічних технологій з урахуванням гендерного підходу (технології навчання, технології виховання), що стимулюють творчість, ініціативу, самостійне і критичне мислення; до третьої організаційно-педагогічної умови виховання гендерної культури майбутніх фахівців відносимо підвищення професійної компетентності педагога, оволодіння формами і методами виховання майбутніх фахівців з урахуванням гендерного підходу; четверта організаційно-педагогічна умова виховання гендерної культури полягає в створенні та впровадженні авторських програм спецкурсів із гендерної тематики, організації позанавчальної діяльності (робота науково-практичних установ із гендерної освіти, організації студентського життя, що сприяє коректній гендерній поведінці, індивідуально-диференційованих консультацій і тренінгів виховання, самовиховання і самооцінки гендерної культури);

п'ята організаційно-педагогічна умова виховання гендерної культури майбутніх фахівців полягає в забезпеченні гуманізації міжособистісних відносин і діяльності особистісної основи гендерної соціалізації; провідним орієнтиром процесу становлення гендерної культури майбутніх фахівців є особистісний розвиток студентів, яке передбачає цілеспрямоване створення умов для всебічного прояву особистісних функцій суб'єктів навчання, їх самосвідомості і самореалізації. Тому шоста організаційно педагогічна умова виховання гендерної культури майбутніх фахівців полягає в стимулюванні процесів самовизначення, самореалізації та саморозвитку студентів [8].

Всі вищезгадані умови повинні застосовуватися цілеспрямовано і якісно впливати на результати навчальної діяльності студентів.

Висновки. Отже, повне і своєчасне виконання в закладах вищої освіти України всіх обґрунтованих вище організаційно-педагогічних умов має сприяти розвитку гендерної культури майбутніх фахівців. Організаційно-педагогічні умови, запропоновані в рамках нашого дослідження, є структурною частиною педагогічної технології виховання гендерної культури майбутніх фахівців, тому подальше дослідження передбачає розкриття всієї педагогічної технології, впровадження якої сприяє якісному результату.

Використана література:

1. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект : [монография] / В. А. Беликов. – Москва, 2004. – 357 с.
2. Демченко С. Г. Формирование гендерной культуры у студентов как средство гуманизации образовательной среды аграрного вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Г. Демченко. – Комсомольск-на-Амуре, 2012. – 23 с.
3. Ільченко О. Ю. Гендерний підхід як нова методологія наукових досліджень в галузі педагогіки: генеза розвитку / О. Ю. Ільченко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка.
4. Кікінежді О. М. Формування гендерної культури молоді / О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2006. – 80 с.
5. Кікінежді О. М. Інноваційні підходи до формування гендерної культури у студентської молоді / О. М. Кікінежді // Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. – Тернопіль : ТДПУ, 2003. – С. 128–135.
6. Лысова И. И. Динамика эффективности процесса формирования гендерной культуры будущего специалиста в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. И. Лысова. – Белгород, 2009.
7. Макареня А. А. Полифоничность категории "условия" в педагогических исследованиях / А. А. Макареня, Н. Н. Суртаева // Вестник диссертационного совета. – Санкт-Петербург ; Новокузнецк : ИПК, 2003. – С. 21–24.
8. Мандрик Л. М. Формування гендерної культури майбутніх фахівців пожежної безпеки у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. М. Мандрик. – Переяслав-Хмельницький, 2015.
9. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления : автореф. дис. … канд. пед. наук / С. Н. Павлов. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
10. Петрученя Г. Г. Формування гендерної культури студентської молоді як засіб запобігання гендерному насильству // Наука. Теория и практика. 29–31 жовтня 2012 р. / Г. Г. Петрученя. – Познань, 2012. – С. 39–42.
11. Руденко Н. В. Впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти / Н. В. Руденко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2009. – Вип. 5. – С. 191–196.
12. Терзі П. П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. … канд. пед. наук / П. П. Терзі. – Кіровоград, 2007. – 22 с.
13. Філософський енциклопедичний словник. – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.

References:

1. Belykov V. A. Fylosofyia obrazovanyia lychnosty: deiatelnostnyi aspekt: monohrafyia / V. A. Belykov. – Moskva : Vlados, 2004. 357 s.
2. Demchenko S. H. Formyrovanye hendernoi kultury u studentov kak sredstvo humanyzatsyy obrazovatelnoi sredy ahrarnoho vuza : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. – Komsomolsk-na-Amure, 2012. 23 s.
3. Ilchenko O. Yu. Hendernyi pidkhid yak nova metodolohiia naukovykh doslidzhen v haluzi pedahohiky : heneza rozvytku / O. Yu. Ilchenko // Pedahohichni nauky : zb. nauk. pr. / Poltavskyi nats. ped. un-t im. V. H. Korolenka.
4. Kikinezhdi O. M. Formuvannia hendernoi kultury molodi / O. M. Kikinezhdi, O. B. Kiz. – Ternopil : Navchalna knyha-Bohdan, 2006. – 80 s.
5. Kikinezhdi O. M. Innovatsiini pidkhody do formuvannia hendernoi kultury u studentskoi molodi // Psykholoho-pedahohichni zasady profesiinoho stanovlennia osobystosti praktychnoho psykholoha i sotsialnoho pedahoha v umovakh vyshchoi shkoly : zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. konf. – Ternopil: TDPU, 2003. S. 128–135.
6. Lysova Y. Y. Dynamyka effektyvnosty protsessa formyrovanyia hendernoi kultury budushcheho spetsyalysta v vuze : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Belhorod, 2009.
7. Makarenia A. A., Surtaeva N. N. Polyfonychnost katehoryy "uslovyia" v pedahohycheskykh yssledovany iakh // Vestnyk dyssertatsyonnoho soveta – SPb. Novokuznetsk : YPK, 2003. – S. 21–24.
8. Mandryk L. M. Formuvannia hendernoi kultury maibutnikh fakhivtsiv pozhezhnoi bezpeky u protsesi profesiinoi pidhotovky : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2015.
9. Pavlov S. N. Orhanyzatsyonno-pedahohycheskye uslovyia formyrovanyia obshchestvennoho mnenyia orhanamy mestnoho samoupravlenyia : avtoref. dys. … kand. ped. nauk. – Mahnytohorsk, 1999. – 23 s.
10. Petruchenia H. H. Formuvannia hendernoi kultury studentskoi molodi yak zasib zapobihannia hendernomu nasylstvu. Nauka. Teoryia y praktyka. 29.10.2012 – 31.10.2012. Poznan, 2012. – S. 39–42.
11. Rudenko N. V. Vprovadzhennia hendernoho pidkhodu v systemu vyshchoi osvity // Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkoli. 2009. Vyp. 5. – S. 191–196.
12. Terzi P. P. Formuvannia hendernoi kultury studentiv vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv: avtoref. dys. kand. ped. nauk. – Kirovohrad, 2007. 22 s.
13. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk. – Kyiv : Abrys, 2002. – 742 s.

Шлеина Л. И. Организационно-педагогические условия формирования гендерной культуры студентов

В статье отмечается, что гендерная культура студентов составляет субъективно обусловленную систему ценностей, гендерных знаний, полоролевых норм поведения, способствующих реализации способностей студентов разного пола как равных социальных существ, формируют гендерные качества личности путем реализации таких организационно-педагогических условий, как развитие гендерной компетентности преподавателя; обеспечение гендерно-сензитивной среды; педагогической поддержки гендерной индивидуальности молодежи; организации гендерного просвещения студентов в учебно-воспитательной деятельности учреждения высшего образования. Развитие гендерного мышления и воспитания гендерной чувствительности будущего специалиста являются одной из сторон гуманизации и гуманитаризации высшей школы и связаны с решением проблем межличностного взаимодействия, достижением карьерного успеха и экономической стабильности общества.

Ключевые слова: *гендер, гендерная культура, гендерный подход, организационно-педагогические условия, специалисты, формирования гендерной культуры.*

Shlieina L. I. Organizational and pedagogical conditions of forming gender culture of students

The article states that the gender culture of students is a subjectively determined system of values, gender knowledge, gender-role norms of behavior that promote the abilities of students of different sexes as equal social beings, form the gender qualities of the individual through the implementation of such organizational and pedagogical conditions as development of a teacher's gender competence; providing a gender-sensitive environment; pedagogical support of gender identity of youth; the organization of gender education of students in the educational activities of the institution of higher education. The development of gender thinking and the upbringing of the gender sensitivity of a future specialist is one of the sides of the humanization and humanization of higher education and is related to solving the problems of interpersonal interaction, achievement of career success and economic stability of society.

Key words: *gender, gender culture, gender approach, organizational and pedagogical conditions, specialists, gender culture formation.*

УДК 37(013.42)

Якименко С. І., Заворотченко Л. А.

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано дослідно-експериментальну роботу з впровадження організаційно-педагогічних умов формування соціальної зрілості старшокласників у позакласній діяльності. Розкрито специфіку етапів діагностичного дослідження з метою порівняння даних констатувального та формувального етапів експерименту, які є доказом ефективності засобів із виявлення та створення належних оптимальних організаційно-педагогічних умов формування соціальної зрілості старшокласників. Простежено динаміку рівнів сформованості соціальної зрілості учнів експериментальної та контрольної групи і досліджено компоненти соціальної зрілості, а саме: громадянську, особистісну, комунікативну, трудову й етичну зрілість. Висвітлено результати дослідження сформованості соціальної зрілості старшокласників на завершальному етапі експерименту. Результативність експериментальної роботи оцінювалася на основі кількісних і якісних змін рівнів соціальної зрілості старшокласників у позакласній діяльності.

Ключові слова: *експеримент, етапи експерименту, рівні сформованості соціальної зрілості, компоненти соціальної зрілості.*

Спираючись на аналіз сучасного стану сформованості соціальної зрілості випускників шкіл, вивчення практичного педагогічного досвіду загальноосвітніх шкіл України з питання організації та забезпечення змісту позакласної діяльності учнів, враховуючи вимоги нормативних і державних документів про освіту, ми визначили організаційно-педагогічні умови, які здатні забезпечити ефективність формування соціальної зрілості старшокласників у позакласній діяльності. До них належать:

1) підвищення рівня готовності педагогічних працівників шкіл до процесу формування соціальної зрілості старшокласників;
2) залучення учнівського самоврядування до формування соціальної зрілості старшокласників;
3) використання позакласного потенціалу інтерактивних форм і методів діяльності старшокласників;
4) забезпечення соціально-педагогічної взаємодії школи із соціальними партнерами у процесі формування соціальної зрілості старшокласників.

Метою формувального етапу експерименту була експериментальна перевірка ефективності теоретично обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, зокрема через зміст, форми, методи та технологію позакласної роботи.

Експериментальну групу дослідження склали 205 старшокласників трьох навчальних закладів: Миколаївської ЗОШ І – ІІІ ступенів № 50 ім. Г. Л. Дівіної, ліцею "Педагог" м. Миколаєва, Першої української гімназії ім. М. Аркаса м. Миколаєва, контрольну групу – 200 старшокласників трьох навчальних закладів:

Миколаївської ЗОШ І – ІІІ ступенів № 20, загальноосвітньої школи І – ІІІ ступенів № 3 м. Гнівані Тиврівського району, Вінницької області, навчально-виховного комплексу № 6 м. Хмельницького.

Організація експерименту здійснювалася за двома паралельними напрямами: у рамках першого напряму порівнювався вплив організаційно-педагогічних умов на формування соціальної зрілості старшокласників, у рамках другого – критеріальні показники, пов'язані з формуванням соціальної зрілості старшокласників у позакласній діяльності. Після завершення формувального експерименту було проведено контрольні зрізи, які за методикою були аналогічні тим, що застосовувалися під час констатувального експерименту.

Підготовка педагогічних працівників до формування соціальної зрілості старшокласників нами спроектована як послідовність діагностико-корегуючого етапу, основною метою якого є коректування програми їх навчання в рамках цієї організаційної форми методичної роботи для забезпечення індивідуальної траєкторії освоєння нововведень кожним працівником на основі врахування особливостей складу педагогічних працівників і навчального етапу, який передбачає організацію навчальної діяльності з передачі і засвоєння теоретичних знань, необхідних для реалізації запропонованих нами інновацій.

Контрольний етап експерименту передбачав аналіз дослідно-експериментальної роботи, здійснення контрольного діагностування рівня сформованості соціальної зрілості старшокласників згідно з визначеними критеріями та показниками; порівняння результатів діагностико-концептуального і контрольно-узагальнювального етапів експерименту; обробка даних, співвіднесення результатів експерименту з поставленою метою, коректування гіпотези, оформлення й опис ходу і результатів експерименту.

На контрольному етапі дослідно-експериментальної роботи ми порівняли статистично оброблені, узагальнені показники результатів дослідно-експериментальної роботи з даними початкового рівня соціальної зрілості старшокласників і контрольних результатів дослідження.

З метою перевірки ефективності впровадження програми науково-методичної роботи з педагогічними працівниками щодо підвищення їх рівня готовності до формування соціальної зрілості старшокласників під час позакласної діяльності була проведена контрольна діагностика.

Крім тестування педагогічних працівників щодо позакласної роботи зі старшокласниками були проведені методичні заходи: засідання науково-методичної ради із використанням "Мозкового штурму", який дозволив експертам у процесі інтерактивної взаємодії виявити зміни у структурі їх готовності до формування соціальної зрілості.

Результати діагностики на контрольному етапі експерименту свідчать про підвищення рівня готовності педагогічних працівників до формування соціальної зрілості старшокласників під час позакласної діяльності.

Результати дослідження педагогічного стилю спілкування на контрольному етапі експерименту свідчать про дієвість психологічних тренінгів, які були сплановані та проведені на формувальному етапі експерименту: 65% педагогічних працівників під час позакласної роботи зі старшокласниками (25–30 балів) проявили демократичний стиль; 23% (20–24 бали) переконані в застосуванні авторитарного стилю; 12% (10–19 балів) – дотримуються ліберального стилю.

Як показав аналіз соціально-педагогічних досліджень, у старшокласника якісно змінився інтерес до змісту позакласної діяльності, який включав як внутрішні мотиви, що мають особисту смислову цінність, так і широкі соціальні мотиви. Під час контрольного анкетування старшокласників було з'ясовано, що позакласна діяльність стала для них "засобом реалізації життєвих планів", пов'язаних із підготовкою до отримання професійної освіти. Мотивами старшокласників для участі в позакласній діяльності стали: "задоволення освітніх потреб"; "розвиток творчих здібностей", "створення умов для спілкування", "отримання знань про професії", "цікаве дозвілля".

Основними чинниками, які вплинули на формування позитивної стійкої мотивації до позакласної діяльності старшокласників, стали: цікавий зміст; проектна діяльність; інтерактивні форми діяльності; демократичний стиль спілкування.

Проектне управління позакласною роботою змінило педагогічний вплив її форм і змісту на формування компонентів соціальної зрілості учнів. Аналіз анкетування учнів експериментальних шкіл, залучених до позакласної проектної діяльності, надав підстави зробити такі висновки:

– інтерес до проектів в учнів викликаний можливістю виконувати їх самостійно (59%, 120), застосовувати комп'ютерні технології (49%, 100), досягати поставленої мети (35%, 71), аналізувати власні дії (31%, 63);

– 67% (137) учнів почали адекватно оцінювати свої можливості і здібності;

– 89% (182) відзначили, що під час роботи над проектом відбувається об'єднання колективу;

– найцікавішими етапами виділяють: дослідницький (53%, 108) і презентацію (48%, 98).

Компетентністний підхід педагогічних працівників до організації позакласної роботи зі старшокласниками враховував позакласні досягнення учнів, їх компетентність у різних напрямах діяльності та соціальну активність.

Однією з характеристик громадянської зрілості як результату громадянського виховання старшокласників є сформованість у їх свідомості соціальної цінності права, активних правових установок та орієнтацій.

Формування громадянських ціннісних орієнтацій здійснювався завдяки становленню соціальної відповідальності особистості й орієнтування на їх засвоєння у спеціально організованій соціально-орієнтованій позакласній діяльності. У процесі дослідження нами узагальнена система показників прояву компонентів

соціальної зрілості старшокласників: розуміння соціально-політичних процесів, обізнаність із соціально-політичних проблем; усвідомлення себе як соціально відповідального майбутнього громадянина; основні громадянські ціннісні орієнтації (позитивне ставлення до загальнолюдських і громадянських цінностей; готовність до громадянської дії).

Дослідження громадянської зрілості як компонента соціальної зрілості показало, що основною умовою, яка забезпечила розуміння громадянсько-правової відповідальності старшокласниками, прояв їх громадянської позиції, отримання знань, необхідних для повноцінної участі в демократичних процесах суспільства, прояв умінь аналізувати власні вчинки, було впровадження комплексу спеціальних педагогічно доцільних методичних засобів. Досягнення такого результату відбувалося за рахунок того, що в позакласну роботу були включені активні методи засвоєння знань у поєднанні репродуктивного, проблемного й евристичного методів, використання бесід, дискусій тощо.

Соціальна діяльність старшокласників характеризується: визначенням цілей діяльності, безпосередньою участю в ній, виконанням певних дій, що приносять особистості задоволення власних інтересів і потреб, задоволення міжособистісними відносинами, що виникають у процесі позакласної діяльності.

Залучення старшокласників у ситуативно-рольову діяльність дозволило встановити рівень сформованості їх особистісної зрілості: прагнення старшокласників до участі у діяльності; усвідомлення власних прийомів діяльності і взаємодії; індивідуальне самовизначення та його реалізація в співтворчості; адекватна оцінка власної навчально-пізнавальної, трудової, етичної життєдіяльності; принциповий і об’єктивний самоаналіз, самооцінка особистих якостей, постановка соціально значущих, реальних цілей і прагнення до їх реалізації. Нами було обрано особистісний опитувальник 16PF Кеттелла в якості основного інструментарію діагностики для вивчення особистісної зрілості старшокласників. Результати застосування 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла дозволили якісно і кількісно оцінити внутрішню природу особистості старшокласників, їх характеристику з боку міжособистісних відносин.

За факторами опитувальника складено три групи властивостей, які характеризують особистість старшокласника.

Перша група комунікативних властивостей включає такі фактори: A – товариськість, H – сміливість, E – домінантність, L – підозрілість, N – дипломатичність,Q2 – самостійність.

Друга група інтелектуальних властивостей включає фактори: B – інтелектуальність, M – мрійливість, N – дипломатичність, Q1 – сприйнятливість до нового.

Третя група – група емоційних властивостей – включає в себе такі фактори: C – емоційна стійкість, F – безтурботність, H – сміливість у соціальних контактах, I – емоційна чутливість, O – тривожність, Q4 – напруженість.

До групи регуляторних властивостей особистості входять чинники: Q3– самодисципліна, G – моральна нормативність.

Відповідно до принципів інтерпретації результатів, здобутих за допомогою тесту Кеттелла, комунікативний блок включає фактори: A, H, F, Q2, N, L. Оскільки фактор A спрямований на визначення товариськості старшокласника в малих групах і його здібності встановлювати міжособистісні контакти, то кількісні дані, отримані під час експерименту за фактором A (замкнутість – товариськість), показують, що старшокласники експериментальної групи в цілому більше схильні до встановлення міжособистісних стосунків у межах групи (83,6%), ніж старшокласники контрольних груп (71,6%), розбіжність між середнім значенням факторів (за опитувальником Кеттелла) доводить достовірність дослідження (табл. 1).

Розглянувши результати експерименту, ми дійшли висновку, що впровадження інтерактивних форм позакласної роботи зі старшокласниками експериментальної групи позитивно вплинуло на формування міжособистісних стосунків учнів: вони проявляють активність, демонструють готовність до співробітництва, дипломатичність, знання правил поведінки, але не сприймають нічого на віру, виявляють незалежність у соціальній поведінці, обережність і розсудливість. У них не виникають труднощів у спілкуванні, вони легко вступають у контакти, люблять бути на очах, не бояться публічних виступів, схильні швидко приймати рішення.

Методика дослідження рівня сформованості трудової зрілості старшокласників була спрямована на виявлення схильностей учнів до різних сфер професійної діяльності, виявлення професійних намірів старшокласників, мотивів їх професійного самовизначення. Проаналізувавши анкети учнів контрольної та експериментальної групи, ми виявили, що:

Таблиця 1

Середнє значення факторів (за опитувальником Кеттелла) учнів експериментальної та контрольної групи на контрольному етапі педагогічного експерименту

Групи учнів	Фактори за Кеттеллом															
	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	Q	Q1	Q2	Q3	Q4
КГ	5,6	5,9	4,8	5,6	4,5	4,4	5,9	5,9	6,5	5,7	4,9	6,9	6,7	5,7	5,8	5,5
ЕГ	6,5	6,3	5,5	6,1	5,8	4,1	7,0	5,8	4,1	4,5	6,5	6,1	7,3	7,9	8,9	5,5

– яскраво виражені професійні нахили мають 67% (ЕГ), 22% (КГ);
– середньо виражені професійні нахили характерні для 32% (ЕГ), 45% (КГ);
– слабо виражені професійні нахили проявляються у 1% (ЕГ), 10% (КГ);
– професійна схильність не виражена у 23% учнів (КГ).

Якісний аналіз відповідей старшокласників показав, що старшокласники експериментальної групи визначили свої загальні життєві плани, захоплення та професійні наміри, мають знання про обрану професію й оцінили свою придатність до неї.

Досліджуючи мотиви професійного самовизначення старшокласників, ми з'ясували, що 90% старшокласників експериментальної групи визначилися з майбутньою професією, тоді як у контрольній групі – 56%. Джерелом інформації для старшокласників експериментальних груп про обрану професію були заняття факультативів "Людина і світ професій", "Моя кар'єра".

Під час анкетування старшокласники експериментальних груп відповіли, що обрана професія допоможе їм "реалізувати свої здібності" (89%), "розкритися у творчості" (35%), "стати цінною для суспільства людиною" (79%), "самовдосконалитися" (58%); "здійснити кар'єру" (37%), що доводить сформованість в учнів компонентів соціальної зрілості.

На контрольному етапі дослідження комунікативної зрілості старшокласників експериментальної та контрольної групи з'ясовано, що відповідно до змістовної інтерпретації результатів, здобутих за допомогою версії методики КОЗ-2 В. Федоришина, 30% учнів контрольної групи і 10% експериментальної мають комунікативні й організаторські схильності на рівні, нижчому за середній. Старшокласники, які мають такий рівень комунікативних та організаторських схильностей, не прагнуть до спілкування, вважають за краще проводити час наодинці з собою, у новому колективі почуваються скуто, зазнають труднощів у встановленні контактів із людьми, не обстоюють своєї думки, важко переживають образи, рідко проявляють ініціативу, уникають прийняття самостійних рішень. Середній рівень прояву комунікативних і організаторських схильностей характерний для 22% учнів експериментальних і 42% контрольної груп. Учні прагнуть до контактів із людьми, відстоюють своє, проте потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Потрібна подальша виховна робота з формування і розвитку цих якостей особистості.

35% старшокласників експериментальної групи і 23% контрольної не губляться в новій обстановці, швидко знаходять друзів, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким і друзям, проявляють ініціативу в спілкуванні, здатні приймати рішення у важких, нестандартних ситуаціях, що свідчить про високий рівень прояву їх комунікативних і організаторських схильностей.

Сформовану потребу в комунікативній і організаторській діяльності мають 33% учнів експериментальної групи та 5% контрольної групи. Вони швидко орієнтуються у важких ситуаціях, невимушено поводяться в новому колективі, ініціативні, приймають самостійні рішення, обстоюють свою думку, люблять організовувати ігри, різні заходи, наполегливі в діяльності, що відповідає вищому рівню комунікативних і організаторських схильностей. Дослідження способів реагування старшокласників у конфлікті проводилося за методикою К. Томаса "Оцінка засобів реагування в конфлікті". На думку старшокласників експериментальної групи, найбільш ефективним і конструктивним способом виходу з конфлікту є співробітництво.

Однак такому способу віддають перевагу лише 11,5% старшокласників контрольної групи. Найбільший відсоток має спосіб "Пристосування", що свідчить про недостатню самостійність, особисту активність, незалежність у міжособистісних стосунках. За допомогою тесту Томаса було виявлено власний стиль поведінки старшокласників експериментальної групи в ситуації розбіжності: співробітництво – в 72% випадків; компроміс – у 18% випадків; уникання – в 8% випадків; пристосування – в 2% випадків; суперництво – в 0% випадків.

Результати тесту М. Снайдера на оцінку самоконтролю старшокласників експериментальної і контрольної груп у спілкуванні довели, що низький комунікативний контроль мають 18% учнів контрольної групи. Для них характерна стійка поведінка, вони не вважають за потрібне змінюватися залежно від ситуацій, здатні до щирого саморозкриття в спілкуванні. Середній комунікативний контроль характеризує 48% учнів експериментальної групи і 77% контрольної групи. Ці старшокласники нестримані у своїх емоційних проявах. Високий комунікативний контроль характеризує 50% старшокласників експериментальної і 5% контрольної групи, які легко входять у будь-яку роль, гнучко реагують на зміну ситуації. Аналізуючи результати дослідження ціннісних орієнтацій, ми виявили, що інструментальні цінності, визначені старшокласниками, не мають для них значущості. Таким чином, зроблено висновок, що не всі старшокласники усвідомлюють цілі, які вони ставлять собі в житті, а також не надають важливості засобам їх реалізації.

На контрольному етапі дослідження ранжування учнями експериментальних класів інструментальних цінностей значно змінилося: вихованість – 87%, чесність (правдивість, щирість) – 84%, толерантність (до поглядів і думок інших, вміння вибачати іншим їх помилки) – 81%; чуйність (турботливість) – 75%, терпимість (до поглядів і думок інших, уміння вибачати іншим їхні помилки й омани) – 73%; широта поглядів (уміння зрозуміти чужу думку, поважати інші смаки, звичаї, звички) – 59%.

Щодо результатів дослідження етичної зрілості учнів контрольної групи слід зробити висновок, що ранжування ними інструментальних цінностей не змінилося: вихованість (84%), життєрадісність (73%), відповідальність (75%), тверда воля (44%), чесність (правдивість, щирість) (59%), терплячість (56%), самоконтроль (51%).

Дослідження ціннісних орієнтацій підтвердило, що існує суттєва різниця в ціннісних орієнтаціях старшокласників загальноосвітніх шкіл і шкіл нового типу: перші на перше місце серед термінальних цінностей за значущістю поставили "здоров'я", "розвиток", а другі – "свободу" (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках), "активне діяльне життя". Загалом як в експериментальній, так і в контрольній групах найнижчий рейтинг мають цінності: "краса природи та мистецтва (переживання прекрасного у природі й мистецтві)"; "розваги".

Відмінності у результатах дослідження етичних цінностей старшокласників контрольних та експериментальних груп існують не лише між значущістю їх провідних цінностей, а й між цінностями, які мають середні та низькі рейтинги. Так, контрольною групою старшокласників вище цінується раціоналізм, життєва мудрість, розвиток, матеріально забезпечене життя, розваги, охайність, учнями ліцею (експериментальна група) – кохання, свобода, активне діяльне життя, незалежність. Наше емпіричне дослідження також довело, що з підвищенням рівня навчальних досягнень учнів зростає рівень їх спрямованості на творчість, яка характеризується такими цінностями, як: активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя) та продуктивне життя (максимально повне використання своїх фізичних можливостей, зусиль і здібностей), розвиток (робота над собою, постійне фізичне і моральне вдосконалення), свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках), творчість, незалежність і широта поглядів, освіченість, сміливість у відстоюванні власної думки.

Щодо динаміки інструментальних цінностей слід зазначити, що в контрольній групі мало місце збереження рангу моральних цінностей, а в експериментальній групі встановлено переструктурування власної системи інструментальних цінностей учнів, що підтверджує достовірність ефективності впливу організаційно-педагогічних умов на формування етичної зрілості. Аналіз результатів педагогічного експерименту дає підстави стверджувати, що в експериментальних класах кількість старшокласників з активним рівнем громадянської зрілості зросла з 10,3% до 32,1%, зменшилася кількість старшокласників з ситуативно-активним рівнем із 41,4% до 38,6%, з пасивним рівнем – з 48,3% до 29,3%.

У контрольних класах також відбулися незначні зміни в динаміці рівнів сформованості громадянської зрілості старшокласників: кількість старшокласників з активним рівнем зросла з 10,2% до 21,8%, з ситуативно-активним – знизилася з 42,2% до 36,4%, з пасивним рівнем – знизилася з 49,6% до 41,8% (табл. 2).

Отже, отримані результати свідчать про ефективність впливу організаційно-педагогічних умов на формування громадянської зрілості як компонента соціальної зрілості старшокласників.

Контрольні діагностики, проведені в експериментальних групах, та їх зіставлення з результатами, отриманими в контрольних групах, дозволили констатувати ефективність упровадження організаційно-педагогічних умов у позакласну роботу зі старшокласниками ЗОШ № 50 та гімназії; змісту, форм та методів її реалізації, що дало можливість підвищити рівень сформованості соціальної зрілості старшокласників. Так, кількість старшокласників експериментальних груп із соціально-допустимим рівнем сформованості соціальної зрілості зросла до соціально-необхідного: за компонентом "комунікативна зрілість" показники підвищилися на 18%; за компонентом "етична зрілість" – на 23%; за компонентом "трудова зрілість" – на 20%; за компонентом "громадянська зрілість" показники зросли на 18% опитаних; за компонентом "особистісна зрілість" – на 25% опитаних старшокласників. Загальний середній показник сформованості соціальної зрілості у старшокласників експериментальної групи складає 83,5% опитаних, що свідчить про її відповідність соціально-оптимальному рівню.

У контрольній групі кількість старшокласників із соціально-оптимальним рівнем сформованості соціальної зрілості зросла, але це є незначним показником: за компонентом "громадянська зрілість" зросла на 7% опитаних; за компонентом "особиста зрілість" – на 2% опитаних; за компонентом "комунікативна зрілість" показники підвищилися на 1% опитаних; за компонентом "етична зрілість" – на 7% опитаних; за компонентом "трудова зрілість" – на 3% опитаних. Загальний середній показник соціальної зрілості у старшокласників контрольної групи складає 65% опитаних, що свідчить про її допустимий рівень.

Отримані позитивні кількісні та якісні зміни в результатах формувального етапу педагогічного експерименту свідчать про ефективність розроблених нами організаційно-педагогічних умов формування соціальної зрілості старшокласників, динаміку якої можна відстежити в навчальних загальноосвітніх закладах № 50, ліцеї "Педагог", Першій українській гімназії ім. М. Аркаса.

Таблиця 2

Динаміка рівнів сформованості громадянської зрілості старшокласників контрольних і експериментальних груп (%)

Рівні громадянської зрілості	Експериментальна група (n=205)		Контрольна група (n=200) (%)	
	Констатувальний етап	Формувальний етап	Констатувальний етап	Формувальний етап
Активний	10,3	32,1	10,2	21,8
Ситуативно-активний	41,4	38,6	42,2	36,4
Пасивний	48,3	29,3	48,6	41,8

Визначення змін у підходах педагогів до організації позакласної роботи здійснювалося за аналізом анкетування старшокласників, проведеного як в експериментальних, так і контрольних групах. Він засвідчив, що 55% з 205 старшокласників експериментальних груп відзначали позитивні зміни в організації позакласної діяльності: упровадження педагогами проектної діяльності учнів; прояв конструктивної взаємодії між педагогами й учнями; залучення старшокласників до клубної діяльності; упровадження факультативів відповідно до заявлених інтересів учнів.

Аналіз та узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи дозволили практично перевірити ефективність упровадження організаційно-педагогічних умов, під час систематичної реалізації яких вдається забезпечити ефективність формування соціальної зрілості старшокласників у позакласній діяльності, про що свідчать результати дослідження стану сформованості соціальної зрілості на кінець дослідно-експериментальної роботи. На завершальному етапі дослідно-експериментальної роботи нами була проведена повторна діагностика експериментальної групи щодо виявлення рівня соціальної зрілості старшокласників за методикою автора Т. Кожевнікової.

Аналізуючи результати дослідження, ми з'ясували, що на питання "Чи подобається Вам вчитися?" 66% старшокласників, котрі мають сформовані ціннісні орієнтації в освітній сфері, дали відповідь, що "подобається" і "швидше подобається, ніж ні", пояснюючи це тим, що завдяки хорошій освіті вони матимуть можливості: отримати престижну роботу (55%); досягти високого соціального статусу (37%); розвинути інтелектуальні здібності в процесі освіти (25%). Таким чином, ми дійшли висновку, що більшість старшокласників сприймають хорошу освіту як засіб досягнення життєвих цілей. Нашу думку підтверджують відповіді старшокласників на питання щодо визначення цінностей професійної сфери: 77% респондентів цікавить досягнення високого суспільного положення, отримання визнання оточуючих; 53,4% – прояв творчої ініціативи, самостійності; 49% – максимальне розкриття своїх здібностей і схильностей; і лише 28,9% – отримання заробітної плати, що забезпечить високий рівень добробуту. Цілком очевидно, що старшокласники експериментальних шкіл проявляють мотиви саморозвитку і самореалізації. 88% старшокласників визначилися з вибором свого подальшого життєвого шляху щодо вибору професії, продовження освіти, створення сім'ї; 12% – не впевнені у виборі.

Самостійно прийняли рішення про вибір свого подальшого життєвого шляху 86% старшокласників. Вони впевнені, що зможуть реалізувати свої найближчі життєві плани, враховуючи свої здібності і можливості.

Таким чином, у більшості старшокласників експериментальних навчальних закладів сформовані уявлення щодо своєї життєвої перспективи, що пояснюється, насамперед, активним упровадженням профільної освіти в позакласній діяльності. 95% респондентів визначилися з вибором майбутньої професії, мотивуючи його з тим, що вона: відповідає їх здібностям і схильностям; подобається; є покликанням; престижна в суспільстві.

Отже, в цілому ми встановили факт сформованості "зрілої" позиції старшокласників під час вибору професії, що характеризується внутрішніми мотивами: у 87% – усвідомленням необхідності знань для подальшого навчання і роботи; у 78,1% – прагненням бути освіченою, культурною людиною.

Слід зазначити, що 69% старшокласників мають сформовану внутрішню мотивацію саморозвитку. Свій успіх у житті 72% учнів пов'язують зі своєю особистою ініціативою, 64,5% – з інтелектуальними здібностями та якістю знань. 88% учнів вважають, що вони повною мірою готові до дорослого життя. 87% респондентів проявляють активний інтерес до подій, що відбуваються в усіх сферах суспільного життя нашої країни, що підтверджує активна участь старшокласників у клубній діяльності.

Отримані нами результати діагностики після закінчення дослідно-експериментальної роботи свідчать про якісне підвищення рівня показників соціальної зрілості старшокласників експериментальних навчальних закладів (табл. 3).

Таблиця 3

Стан сформованості соціальної зрілості старшокласників на кінець дослідно-експериментальної роботи

Навчальні заклади	Експериментальна група N=205 учнів			Контрольна група N=200 учнів		
	МЗОШ № 50 ім. Г. Л. Дівіної	Перша українська гімназія ім. М. Аркаса	Ліцей "Педагог"	МЗОШ № 20	Загальноосвітня школа I–III ступенів № 3 м. Гнівані Тиврівського району	Навчально-виховний комплекс № 6 м. Хмельницького
Рівні соціальної зрілості	N=64	N=75	N=66	N=65	N=69	N=66
Критичний	5 (7,81%)	7 (9,33%)	6 (9,10%)	19 (29,23%)	23 (33,33%)	27 (40,91%)
Допустимий	38 (59,38%)	48 (64%)	40 (60,60%)	35 (53,85%)	37 (53,63%)	27 (40,91%)
Оптимальний	21 (32,81%)	20 (26,67%)	20 (30,30%)	11 (16,92%)	9 (13,04%)	12 (18,18%)

Як показав аналіз результатів експерименту, рівень сформованості соціальної зрілості особистості старшокласників у експериментальній групі до кінця дослідження мав позитивну динаміку порівняно з контрольними (табл. 5).

Дані, отримані на контрольному етапі дослідження, свідчать, що протягом двох років експерименту відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості соціальної зрілості особистості учнів старшої школи. Динаміка рівнів сформованості соціальної зрілості особистості учнів в експериментальних класах значно вища порівняно з контрольними класами. Як видно з наведених таблиць, в експериментальних класах зміна в рівнях сформованості соціальної зрілості особистості старшокласників більш суттєва, ніж у контрольних. Так, на 13,67% збільшилася кількість учнів експериментальних класів з оптимальним рівнем, на відміну від учнів контрольних класів (1,5%), відповідно, на 23,42% зменшилася кількість учнів з критичним рівнем, тоді як в контрольних класах – лише на 1,5%.

Щоб довести достовірність динаміки зростання рівнів сформованості соціальної зрілості в учнів старшої школи в кінці дослідно-експериментальної роботи, було використано показники динамічних рядів:

– середній показник (Сер.), який відображає кількісну оцінку зростання рівня сформованості соціальної зрілості особистості (Сер. = (a + 2b + 3c) /100, де a, b, c – кількість учнів (%), які перебувають на критичному, допустимому, оптимальному у рівнях);

– показник абсолютного приросту (G), який відображає різницю початкового і кінцевого рівня сформованості цього показника (G = П (кін.) – П (поч.), де П (кін.) – кінцеве значення показника, П (поч.) – початкове значення показника);

– V – коефіцієнт ефективності експериментальної методики, що визначається за формулою V = Сер. (Е) / Сер. (К), де Сер. (Е) – значення середнього показника в експериментальних класах, Сер. (К) – значення середнього показника в контрольних класах.

Нами представлені математичні дані, які доводять, що в експериментальній групі відбулося помітне зростання рівня соціальної зрілості старшокласників. Учні контрольної групи показали позитивну динаміку сформованості соціальної зрілості, проте цей процес проходив значно повільніше, про що свідчить показник абсолютного приросту, який в експериментальній групі вище на 1,47 (табл. 6).

Зіставлення динаміки рівнів сформованості соціальної зрілості учнів експериментальної і контрольної групи свідчить про те, що на констатувальному етапі експерименту показники рівнів сформованості соціальної зрілості в учнів контрольної та експериментальної груп складав приблизно однаковий відсоток опитаних і відповідав соціально допустимому рівню.

Таблиця 4

Розподіл старшокласників за рівнями сформованості соціальної зрілості на кінець дослідно-експериментальної роботи (у %)

Група	Кількість старшокласників	Рівні сформованості соціальної зрілості старшокласників (у %)		
		Оптимальний	Допустимий	Критичний
Експериментальна	205	61 (29,76%)	126 (61,46%)	18 (8,78%)
Контрольна	200	32 (16%)	99 (49,5%)	69 (34,5%)

Таблиця 5

Динаміка формування соціальної зрілості особистості учнів у процесі експерименту (у %)

Рівень	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент	
	Експериментальна група (205 учнів)	Контрольна група (200 учнів)	Експериментальна група (205 учнів)	Контрольна група (200 учнів)
критичний	66 (32,20%)	72 (36%)	18 (8,78%)	69 (34,5%)
допустимий	106 (51,71%)	99 (49,5%)	126 (61,46%)	99 (49,5%)
оптимальний	33 (16,09%)	29 (14,5%)	61 (29,76%)	32 (16%)
Сер.	3,77	3,57	4,53	3,63
V	1,06		1,25	

Таблиця 6

Динаміка сформованості соціальної зрілості особистості учня

Показники динамічних рядів	Експериментальна група		Контрольна група	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
середній показник (Сер.)	3,77	4,53	3,57	3,63
показник абсолютного приросту (G)	0,76		0,06	
коефіцієнт ефективності експериментальної методики (V)	1,06		1,25	

Таблиця 7

Результати дослідження сформованості соціальної зрілості старшокласників на завершальному етапі експерименту

Рівні сформованості соціальної зрілості особистості учнів	Контрольний етап експерименту					
	КГ f1	*ЕГ f2*	*n1f2-n2f1*	*(n1 f2-n2 f1)2 n1 n2*	*f1+f2*	*(n1 f2-n2 f1)2 n1 n2 · (f1+f2)*
оптимальний	32	61	5640	775,8	93	8,34
припустимий	99	126	4905	586,81	225	2,608
критичний	69	18	-10545	2712,123	87	31,1738
Підсумок	n^1=200	n^2=205	χ^2			42,1218
			Рівень 5%			7,815

Ефективність досліджуваних умов є достовірною після перевірки результатів контрольного етапу експерименту на статистичну значущість відмінностей між контрольною й експериментальною групами за допомогою критерію “хі – квадрат”. Як свідчать дані, на цьому етапі експерименту критерій “хі – квадрат” складає 42,1218, що більше табличного значення для 5%-го рівня значущості (“хі-квадрат” табл.=7,815) (табл. 7).

Так, відмінності в рівнях сформованості соціальної зрілості особистості старшокласника в експериментальній і контрольній групах є статистично значущими, а теоретично обґрунтовані і практично перевірені організаційно-педагогічні умови вплинули на процес формування соціальної зрілості особистості старшокласника.

Наведені дані в цілому є доказом ефективності засобів із виявлення і створення організаційно-педагогічних умов для формування соціальної зрілості особистості старшокласника, які були використані в експерименті.

Як показав аналіз матеріалів дослідження, рівень соціальної зрілості старшокласників в експериментальних і контрольних класах на контрольному етапі формувального експерименту підвищився, але динаміка сформованості соціальної зрілості старшокласників у контрольних класах нижча порівняно з експериментальними класами.

Порівняння даних констатувального та формувального етапів експерименту підтвердило: реалізація обґрунтованих організаційно-педагогічних умов в експериментальних класах викликала позитивні зміни у структурі соціальної зрілості старшокласників.

Дослідно-експериментальна робота підтвердила гіпотезу дослідження, яка ґрунтувалася на припущенні, що рівень сформованості соціальної зрілості старшокласників у позакласній діяльності може бути підвищений у процесі впровадження таких організаційно-педагогічних умов:

1) підвищення рівня готовності педагогічних працівників школи до процесу формування соціальної зрілості старшокласників;
2) залучення учнівського самоврядування до формування соціальної зрілості старшокласників;
3) використання позакласного потенціалу щодо формування соціальної зрілості старшокласників;
4) забезпечення соціально-педагогічної взаємодії школи із соціальними партнерами у процесі формування соціальної зрілості старшокласників.

Використана література:

1. Заворотченко Л. А. Структура соціальної зрілості старшокласників / Л. А. Заворотченко // Applied and Fundamental Stadies : Proceedings of the 4th International Academic Conference. – November 29–30, 2013. – Vol. 1. – Louis, Missouri, USA. – P. 146–151.
2. Кожевникова Т. Методика выявления уровня социальной зрелости выпускников / Т. Кожевникова // Классный руководитель. – 2003. – № 6. – С. 97–107.
3. Круглов Б. С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника / Б. С. Круглов // Психологические особенности формирования личности школьника. – Москва, 1983. – С. 4–15.
4. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программы, методы / В. А. Ядов. – Самара : Самарский университет, 1995. – 331 с.

References:

1. Zavorotchenko L. A. (2013) Struktura sotsial’noyi zrilosti starshoklasnykiv // Applied and Fundamental Stadies : Proceedings of the 4th International Academic Conference. Vol. 1. November 29–30, Louis, Missouri, USA. – S. 146–151. [in Austria].
2. Kozhevnikova T. (2003) Metodika vyyavleniya urovny asotsial’noy zrelosti vypusknikov [Methodology for revealing the level of social maturity of graduates] // Classroom teacher. № 6. – S. 97–107. [in Russia]
3. Kruglov B. S. (1983) Rol’ tsennostnykh oriyentatsiy v formirovanii lichnosti shkol’nika [The role of value orientations in the formation of a student’s personality]. // Psychological features of the formation of the student’s personality. M. – S. 4–15. [in Russia].
4. Yadov V. A. (1995) Sotsiologicheskoye issledovaniye : metodologiya, programmy, metody [Sociological research: methodology, programs, methods]. – Samara : Samara University. 331s. [in Russia].

Якименко С. И., Заворотченко Л. А. Анализ результатов эффективности формирования социальной зрелости старшеклассников во внеклассной деятельности

В статье проанализировано опытно-экспериментальную работу по внедрению организационно-педагогических условий формирования социальной зрелости старшеклассников во внеклассной деятельности. Раскрыта специфика этапов диагностического исследования с целью сравнения данных констатирующего и формирующего этапов эксперимента, которые являются доказательством эффективности средств по выявлению и созданию оптимальных организационно-педагогических условий формирования социальной зрелости старшеклассников. Прослежена динамика уровней сформированности социальной зрелости учащихся экспериментальной и контрольной группы и исследованы компоненты социальной зрелости, а именно: гражданская, личностная, коммуникативная, трудовая и этическая зрелость. Представлены результаты исследования сформированности социальной зрелости старшеклассников на завершающем этапе эксперимента. Результативность экспериментальной работы оценивалась на основе количественных и качественных изменений уровней социальной зрелости старшеклассников во внеклассной деятельности.

Ключевые слова: *эксперимент, этапы эксперимента, уровни сформированности социальной зрелости, компоненты социальной зрелости.*

Yakymenko S. I., Zavorotchenko L. A. Analysis of the results of the effectiveness of the forming of the social maturity of the high school students with their extracurricular activities

The article analyzes experimental and experimental work on the implementation of organizational and pedagogical conditions regarding the formation of social maturity of senior pupils in extracurricular activities. The peculiarities of the stages of the diagnostic study are revealed in order to compare the data of the recording and forming stages of the experiment, which prove the effectiveness of the means for identifying and creating the proper optimal organizational and pedagogical conditions for the formation of social maturity of senior pupils. The dynamics of the levels of social maturity of experimental and control group students was traced and the components of social maturity, namely, civic maturity, personal maturity, communicative maturity, labor maturity and ethical maturity were studied. The results of the study of the formation of social maturity of senior pupils at the final stage of the experiment are presented. The effectiveness of experimental work was evaluated on the basis of quantitative and qualitative changes in the levels of social maturity of senior pupils in extracurricular activities.

Key words: *experiment, stages of the experiment, levels of social maturity, components of social maturity.*

УДК 378.148: 811.111

Яковенко Н. В.

СУЧАСНІ ФОРМИ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті йдеться про особливості вивчення іноземної мови курсантами військових закладів вищої освіти, що полягають у спеціальному відборі дидактичного матеріалу та застосуванні сучасних форм роботи: тренінгів, кейсів, реферування, конференцій. З'ясовано, що активні форми роботи з вивчення іноземної мови сприяють більш глибокому її засвоєнню та спонукають до самоосвіти. Доведено, що цільові, змістові та процесуальні особливості інноваційної освітньої системи моделюються на основі гуманістично зорієнтованих педагогічних ідей і технологій, спрямовані на актуалізацію освітніх потреб особистості, яка росте й розвивається. Зазначено, що позитивно зарекомендували себе на заняттях з іноземної мови: творче реферування, технології групової співпраці, тренінги, які передбачають відпрацювання конкретних умінь і навичок, студентські конференції, на яких є змога засвідчити результати особистісного зростання.

Ключові слова: *іноземна мова, курсант, фахівець, форма, інновація, тренінг, кейс-метод, конференція, технологія, гуманізація.*

Сьогодні вкрай важливо усвідомити необхідність реформування освітньої галузі України на всіх її рівнях. Особливої уваги потребує підготовка військових фахівців, перед якими поставлено низку нових завдань: від докорінних змін у військовій доктрині, повного оновлення технічного оснащення до переформатування умов підготовки військових кадрів з урахуванням передового світового досвіду. За таких умов посилилися вимоги й до вивчення іноземної мови, що дає змогу майбутнім офіцерам більш ефективно виконувати професійні обов'язки, бути в контексті сучасних вимог до озброєння, розв'язання воєнних конфліктів, планування стратегій співпраці з іншими військовими підрозділами. Процес навчання іноземної мови у військових закладах вищої освіти (далі – ЗВО) набуває ознак інноваційності, адже потребує використання сучасних форм роботи, які дають курсанту можливість професійно й особистісно розвиватися. З огляду на зазначене вище актуальність теми статті не викликає сумнівів.

Інноватика в процесі підготовки сучасного фахівця широко досліджується в Україні, про це свідчать фундаментальні дослідження (О. Бартків, К. Бондарєва, І. Дичківська, О. Козлова, О. Пєхота, І. Підласий, О. Попова та ін.). Економічні науки використовують поняття "інноваційна діяльність" як варіант креативної виробничої діяльності й ефективної економіки (М. Кларин, С. Кретов, І. Прокопенко, О. Солодухіна,

В. Ященко). У парадигмі державотворчих процесів інновації досліджували О. Амосов, Л. Бєлова, К. Козлов, В. Сивокінь. Інноваційні підходи до підготовки військових фахівців проаналізовано в дослідженнях М. Горліченко, Т. Ісаєнко, А. Комишан, М. Нещадима, П. Стефаненка, П. Ягупова. Отже, у сучасній науці поняття "інноваційна діяльність" має широкий смисловий діапазон. Використання у процесі іншомовної підготовки інноваційних форм роботи на сучасному етапі потребує узагальнення та переосмислення.

Мета статті – схарактеризувати сучасні форми роботи на заняттях з іноземної мови у військових ЗВО.

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури з'ясовано, що сучасні інноваційні технології в освіті – це використання інформаційних і комунікаційних технологій у навчанні, проектна робота в навчанні, робота з навчальними комп'ютерними й мультимедійними програмами, дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій у програмному середовищі Microsoft PowerPoint, використання ресурсів всесвітньої мережі Інтернет [4, с. 3].

Дослідниця В. М. Лященко зазначає, що "інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем" [3, с. 27].

Розвиток інноваційних процесів у освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється: інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський цілісний аспект; гуманістично зорієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості вихованця, готовності до сприйняття й активної діяльності у нових соціально-економічних умовах. У зв'язку з цим винятково важливого значення набуває інноваційна діяльність педагога.

Інноваційна педагогічна діяльність як особливий вид творчої діяльності спрямована на оновлення системи освіти. Вона є результатом активності людини не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища, скільки у зміні його відповідно до особистих і суспільних потреб та інтересів.

Інноваційна педагогічна діяльність – заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики [1, с. 63].

Продуктами інноваційної педагогічної діяльності є нововведення, що позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються як нові чи вдосконалені. Педагогічна діяльність завжди орієнтується на певний зміст, тобто на знання, які слід здобути у процесі навчання, та на якості особистості, які необхідно виховати. Залежно від того, які цінності домінують, педагогічна діяльність в освітніх перетвореннях може мати формуючий (традиційний) або розвивальний (гуманістичний) характер. Пошук шляхів оновлення педагогічних систем здійснюється на різних рівнях: одні установи починають розробляти концепції оновлення, інші – вже сформувалися як новий тип навчального закладу. Результатами інноваційних пошуків є якісно нові зразки освітніх систем, кожному з яких властиві специфічні структурно-організаційні особливості. Йдеться про нові типи навчальних закладів (адаптивні освітні установи, дитячі садки-школи, школи-лабораторії, гімназії, ліцеї тощо). За всіх відмінностей у стратегії й тактиці виникнення альтернативних навчальних закладів є багато спільного. У будь-якому разі основу цього процесу становить інноваційна педагогічна діяльність, яка має своїм наслідком не лише створення і функціонування закладів нового типу, тобто структурні зміни, а й реформування, обґрунтування, розроблення якісно нових концептуальних засад.

Цільові, змістові та процесуальні особливості інноваційної освітньої системи моделюються передусім на основі гуманістично зорієнтованих педагогічних ідей і технологій, вони спрямовані на актуалізацію освітніх потреб особистості, яка росте й розвивається.

Інноваційна педагогічна діяльність може здійснюватися як у традиційних навчальних закладах, так і в закладах нового типу. У традиційних та інноваційних закладах вона здебільшого здійснюється емпіричним шляхом, тобто шляхом проб і помилок. У закладах нового типу інноваційна діяльність виконує стабілізаційну (закріплення і збереження створеного раніше) і пошукову (спрямовану на зміну стану системи) функції, які відображають різні і взаємопов'язані рівні педагогічної діяльності у процесі її саморозвитку – репродуктивний (відтворюючий) і продуктивний (творчий). Репродуктивна діяльність заснована на відтворенні традиційних схем дій, спрямована на одержання заданого результату відомими засобами. Продуктивна діяльність пов'язана з формулюванням нових цілей і досягненням їх за допомогою нових засобів.

Інноваційна педагогічна діяльність є одним із видів продуктивної діяльності. Серед її обов'язкових компонентів особливу роль відіграє творчість. Надбання світової і вітчизняної педагогіки, сучасні науково-педагогічні дослідження та практичний досвід багатьох поколінь педагогів переконують у необхідності творчого елементу в педагогічній діяльності. Інноваційні процеси, інноваційна педагогічна діяльність без нього просто неможливі. Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що її об'єктом і результатом є творення особистості, а не образу, як у мистецтві, чи механізму, конструкції – як у техніці. Педагогічний процес розглядають як спільну творчість (співтворчість) педагога й вихованця в ситуації педагогічної вза-

ємодії, у процесі якої відбувається педагогічне перетворення людини. Провідною формою і важливою складовою частиною інноваційної педагогічної діяльності є експеримент, результати якого збагачують новими знаннями про навчально-виховний процес, дають змогу переконатися на підставі педагогічної практики в ефективності нових ідей і технологій.

Для педагогів, які працюють в інноваційному режимі, важливе значення має вивчення педагогічного досвіду як джерела інноваційної діяльності. Особливий інтерес вони виявляють до таких його різновидів, як передовий і новаторський педагогічний досвід. Передовий педагогічний досвід – навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність, у процесі якої стабільні позитивні результати у розв'язанні актуальних педагогічних проблем забезпечуються використанням оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, нових освітніх систем або інтеграції традиційних форм, методів, прийомів і засобів.

Головними критеріями передового педагогічного досвіду є:

– актуальність – відповідність досвіду найважливішим на певному етапі проблемам навчання і виховання;

– новизна – наявність у теорії та практиці раніше не відомих знань, форм і методів діяльності. Вона властива не тільки науковим відкриттям, а й раціоналізації окремих аспектів педагогічної діяльності;

– результативність – підвищення рівня розвитку дітей у процесі застосування конкретного досвіду, оптимальне використання учителем (вихователем) і дітьми сил і часу для досягнення результату;

– стабільність – використання досвіду в діяльності інших педагогів протягом тривалого часу;

– раціональність – досягнення високих результатів за розумної інтенсифікації зусиль, засобів і використання часу;

– перспективність – можливість творчого наслідування досвіду іншими педагогами [3, с. 30].

У військовому ЗВО заняття з іноземної мови потребують постійних інноваційних перетворень. Сьогодні важко уявити, що засвоєння іноземної мови на репродуктивному рівні може задовольнити майбутнього фахівця, а це спонукає до застосування сучасних форм роботи, які дають широкі можливості до засвоєння мовного матеріалу та творчої реалізації курсанта. До таких форм взаємодії учасників навчального процесу ми відносимо: тренінги, технології співпраці, кейси, реферування і конференції. Схарактеризуємо особливості застосування таких форм роботи. По-перше, вони вимагають підготовки спеціальних дидактичних матеріалів, майстерності викладача й готовності курсантів до їх реалізації. По-друге, під час застосування таких форм роботи викладачеві варто чітко визначати мету та результат навчання, оскільки процес перебігу такого заняття обирається курсантами. По-третє, сучасні форми роботи передбачають активну взаємодію суб'єктів навчання.

Розкриємо потенційні можливості використання деяких сучасних форм роботи на заняттях з іноземної мови з курсантами військових ЗВО. Одним із ефективних методів активізації студентів можна вважати метод "кейс-стаді", або метод навчальних конкретних ситуацій (скорочено – НКС). Насамперед з'ясуємо, в чому полягає сутність поняття "кейс-стаді". Вперше термін "кейс-стаді" було використано на початку XX ст. Як метод case-study було вперше застосовано в навчальному процесі Гарвардської школи бізнесу (Harvard Business School) у 1921 р. Саме в Гарварді було розроблено перші кейсові ситуації для навчання студентів бізнес-дисциплін.

З погляду методики, кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуацій, запозичених із реальної практики. Кейс є єдиним інформаційним комплексом, що дозволяє зрозуміти ситуацію [2].

У перекладі з англійської "кейс" – випадок, "кейс-стаді" – повчальний випадок. Класичним є визначення поняття "кейс-стаді" як опису ситуації, що реально існувала. Кейс-стаді – це сукупність умов та обов'язків, що описують конкретні, реальні обставини. Кейс – це завжди моделювання життєвої ситуації. Як інтерактивний метод, "кейс-стаді" може застосовуватися для: закріплення знань і вмінь, що були отримані на попередніх заняттях; розвитку навичок аналізу та критичного мислення; зв'язку теорії та практики [1].

Використання кейс-методу в навчальному процесі дозволяє розвивати у курсантів аналітичні, дослідницькі, комунікативні навички. Аналітичні навички передбачають вміння класифікувати, виокремлювати корисну та несуттєву інформацію, аналізувати її. Практичні навички дозволяють використовувати отримані знання на практиці. Творчі навички дають можливість прийняття альтернативних, креативних і нестандартних рішень. Комунікативні навички забезпечують уміння вести дискусію, використовувати наочний матеріал, мультімедіа засоби, відстоювати власну думку. Соціальні навички дають змогу оцінювати поведінку людини, слухати співрозмовника, підтримувати дискусію, аргументувати свою думку. Навички самоаналізу передбачають аналіз моральних та етичних проблем спілкування.

На заняттях з іноземної мови можна активно впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології, створювати позитивна емоційну атмосферу духовного взаємозбагачення, даючи можливість кожному випробувати себе в різних видах творчості. Саме цьому сприяють, поряд із активними формами роботи, технології інтерактивного навчання, суть яких полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Сучасні заняття з іноземної мови проходять із застосуванням проектної методики, інформаційних і телекомунікаційних технологій, навчальних комп'ютерних програм (система мультимедіа), зі створенням презентацій у програмі PowerPoint, телекомунікаційних і мультимедійних

проектів, використанням інтернет-ресурсів, навчанням мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта). Такі заняття дають змогу кожному курсантові відчути свою успішність, інтелектуальну спроможність, навчитися бути демократичним, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити.

Позитивно зарекомендували себе на заняттях з іноземної мови: творче реферування, технології групової співпраці, тренінги, які передбачають відпрацювання конкретних умінь і навичок, студентські конференції, де є змога засвідчити результати особистісного зростання.

Висновки. Отже, сучасні методики навчання іноземної мови значно оновили арсенал методів, підходів і форм роботи, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетентності. У військовому ЗВО такі форми роботи не лише урізноманітнюють процес засвоєння іноземної мови, а й дають змогу максимально зорієнтувати курсанта на засвоєння професійно значущої іншомовної системи.

Використана література:

1. Бобохуджаев Ш. И. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования / Ш. И. Бобохуджаев, З. Ю. Юлдашев. – Ташкент, 2006. – 88 с.
2. Гладких И. В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов / И. В. Гладких. – Санкт-Петербург, 2004. – 75 с.
3. Лященко В. М. Інноваційна діяльність як предмет наукових досліджень / В. М. Лященко // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць. – Харків, 2018. – Вип. 59. – С. 24–31.
4. Якименко С. С. Інноваційні освітні технології у вивченні англійської мови / С. С. Якименко // Англійська мова та література. – 2015. –№ 25–26 (467–468). – С. 2–4.

References:

1. Bobokhudzhaev SH. Y., Yuldashev Z. YU. (2006) Innovatsyonnye metody obuchenyya: osobennosty keys-stady metoda obuchenyya y puty eho praktycheskoho yspol'zovanyya [Innovative methods of teaching: features of the case-study method and ways of ies practical use]. – Tashkent, 2006. – 88 s.
2. Hladkykh Y. V. (2004) Metodycheskye rekomendatsyy po razrabotke uchebnykh keysov [Methodical recommendations for the development of training cases]. – SPb, 2004. – 75 s.
3. Lyashchenko V. M. (2018) Innovatsiyna diyal'nist' yak predmet naukovykh doslidzhen' [Innovative activity as a subject of scientific research]. // Pedahohika tъ psykholohiya: zbirnyk naukovykh prats'. – Kharkiv, 2018. – Vyp. 59. – S. 24–31.
4. Yakymenko S. S. (2015) Innovatsiyni osvitni tekhnolohiyi u vyvchenni anhliys'koyi movy [Innovative educational technologies in the study of English]. // Anhliys'ka mova ta literatura. – 2015. – № 25–26 (467–468). – S. 2–4.

Яковенко Н. В. Современные формы работы на занятиях по английскому языку в военных заведениях высшего образования

В статье идет речь об особенностях изучения иностранного языка курсантами военных высших учебных заведений, которые заключаются в специальном отборе дидактического материала и применении современных форм работы: тренингов, кейсов, реферирования, конференций. Установлено, что активные формы работы по изучению иностранного языка способствуют более глубокому ее усвоению и побуждают к самообразованию. Доказано, что целевые, содержательные и процессуальные особенности инновационной образовательной системы моделируются на основе гуманистически ориентированных педагогических идей и технологий, направлены на актуализацию образовательных потребностей личности, которая растет и развивается. Отмечено, что положительно зарекомендовали себя на занятиях по иностранному языку: творческое реферирование, технологии группового сотрудничества, тренинги, которые предусматривают отработку конкретных умений и навыков, студенческие конференции, на которых есть возможность засвидетельствовать результаты личностного роста.

Ключевые слова: *иностранный язык, курсант, специалист, форма, инновация, тренинг, кейс-метод, конференция, технология, гуманизация.*

Yakovenko N. V. Modern forms of teaching foreign language in higher education military establishments

The article deals with the peculiarities of studying a foreign language by cadets of military higher education institutions, consisting of a special selection of didactic material and the application of modern forms of teaching: trainings, case studies, referencing, conferences. It has been discovered that active forms of studying a foreign language promote its deepening and encourage self-education. It is proved that the targeted, substantive and procedural features of the innovative educational system are modeled primarily on the basis of humanistically oriented pedagogical ideas and technologies, they are aimed at actualizing the educational needs of the individual that is growing and developing. It is noted that they have positively proved themselves in the lessons on a foreign language: creative abstracting, technology of group collaboration, trainings that provide for the development of specific skills and student conferences, where it is possible to witness the results of personal growth.

Key words: *foreign language, cadet, specialist, form, innovation, training, case study, conference, technology, humanization.*

НАШІ АВТОРИ

БАЛДИНЮК ОЛЕНА ДМИТРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини lenabaldyniuk@gmail.com
БЕРЕЗНЕВА ІРИНА МИКОЛАЇВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Національної академії Національної гвардії України irinasunnyday27@gmail.com
БОРИСОВА ЮЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара borisovayuliya2016@meta.ua
БОРОДІЄНКО ОЛЕКСАНДРА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат географічних наук, доцент, Інститут професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України oborodienko@ukr.net
ВЕЛИКЖАНІНА ДАР’Я ВАСИЛІВНА	аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького darya.velik@ukr.net
ВЛАСЕНКО ОЛЬГА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка wlasolia@gmail.com
ВЛАСЮК ОЛЕКСАНДРА АНДРІЇВНА	аспірант Житомирського державного університету імені Івана Франка
ГАВРИЛЮК НАТАЛІЯ МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького національного аграрного університету ngavriluk774@gmail.com
ГАЛИЦЬКА НАТАЛЯ ЄВГЕНІВНА	аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» a19natalia77evgenia@gmail.com
ГЕВКО ІГОР ВАСИЛЬОВИЧ	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри комп’ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університет імені Володимира Гнатюка
ГУЗИНІНА ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Національної академії Національної гвардії України tguzynina@ukr.net
ДУДІКОВА ЛАРИСА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та основ медичної термінології Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова
ЗАВОРОТЧЕНКО ЛІЛЯ АНАТОЛІЇВНА	здобувач Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського; практичний психолог Першої української гімназії імені Миколи Аркаса zavorot4enkol@gmail.com
КАПІНУС ОЛЕКСАНДР СЕРГІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного oskap@ukr.net
КАПУСТІНСКИЙ КИРИЛО ВІТАЛІЙОВИЧ	аспірант кафедри педагогіки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
КАРПОВА МАРИНА ЄВГЕНІВНА	аспірант кафедри педагогіки та психології Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля karpovamarina@ua.fm

КАРТАШОВА ІРИНА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ботаніки Херсонського державного університету cartachova1@gmail.com
КАШИНА ГАННА СЕРГІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освіти дорослих Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова g.kashina@npu.edu.ua
КЕДІС ОЛЕГ ЮРІЙОВИЧ	заслужений діяч мистецтв України, завідувач кафедри музичного мистецтва Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв» kedisoleg@gmail.com
КЛОЧКО ОЛЕКСІЙ ОЛЕКСАНДРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка klochko81@ukr.net
КОЖУШКІНА ТЕТЯНА ЛЬВІВНА	аспірант Університету імені Альфреда Нобеля sv.nakhod@gmail.com
КОЗЬМЕНКО ОЛЕНА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даляolena_ kozmenko@ukr.net
КОНДРАТОВА МАРИНА ВОЛОДИМИРІВНА	здобувач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського sopogov@ukr.net
КОРЕНЕВА ІННА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка i.koreneva74@gmail.com
КУПЧАК СВІТЛАНА БОГДАНІВНА	аспірант Рівненського державного гуманітарного університету cwitlana1977@ukr.net
ЛАТКО ВЯЧЕСЛАВ БОРИСОВИЧ	викладач кафедри музичного мистецтва Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв» aliancesll@gmail.com
ЛЕБІДЬ ЛЮДМИЛА ПЕТРІВНА	асистент кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та основ медичної термінології Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова
ЛУГОВЕНКО ТЕТЯНА ГЕОРГІЇВНА	кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри хореографії Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв» valentina0806@ukr.net
МАКОДАЙ ІННА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та основ медичної термінології Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова komarova7788@gmail.com
МАЛЬКО ОЛЕКСАНДР ДМИТРОВИЧ	кандидат військових наук, доцент, викладач кафедри охорони праці та техногенно-екологічної безпеки Національного університету цивільного захисту України malko_ad@ukr.net
МАРТИНЕЦЬ ЛІЛІЯ АСХАТІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та управління освітою Донецького національного університету імені Василя Стуса liliamart7@gmail.com

МАРУСИНЕЦЬ МАР’ЯНА МИХАЙЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології і педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова marusunetsm@ukr.net
МИТЦЕВА ОЛЬГА СЕРГІЇВНА	старший викладач кафедри філософії Харківського національного університету радіоелектроніки
МОДЕСТОВА ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації Східноукраїнського національного університету імені В. І. Даля tetyanateacher@gmail.com
МОРОЗОВ АНДРІЙ ІВАНОВИЧ	кандидат технічних наук, доцент, начальник навчально-методичного відділу Національного університету цивільного захисту України morozovaniv@ukr.net
НАХОД СВІТЛАНА АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, методист дитячого центру sv.nakhod@gmail.com
НІГАМЕТЗЯНОВА КСЕНІЯ РУСТАМІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Національної академії Національної гвардії України kseniyafrench@ukr.net
НІКОЛАЄНКО ОЛЬГА ВАСИЛІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету nickoleg629@gmail.com
ОПАЛЮК ТЕТЯНА ЛЕОНІДІВНА	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка pidgorna87@ukr.net
ОПРИШКО ІРИНА АНДРІЇВНА	студент Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка natalia-stasiv@ukr.net
ОСЕТРОВА ОКСАНА ОЛЕКСАНДРІВНА	доктор філософських наук, професор кафедри соціальної роботи Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара ssr.dnu@gmail.com
ПАДАЛКА ГАЛИНА МИКИТІВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова gala_padalka@ukr.net
ПАНЬКЕВИЧ ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА	аспірант кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського epankevich@ukr.net
ПІРОГ ЛЮДМИЛА АНАТОЛІЇВНА	кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара Tigra75@i.ua
ПІХТАР ОЛЕНА АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва, декан факультету мистецтв Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв» pihtar@i.ua
СТАСЕНКО ОЛЕКСІЙ АНАТОЛІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка Stasenkool @i.ua

СТАСІВ НАТАЛІЯ ІВАНІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
СТРОІЛОВА ДАРІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	аспірант кафедри валеології Харківського національний університет імені В. Н. Каразіна ksenobiotik@gmail.com
СТРЮК КОСТЯНТИН МИКОЛАЙОВИЧ	аспірант кафедри педагогіки та психології Харківського національного університету внутрішніх справ; директор Харківського радіотехнічного коледжу stryk_kost@meta.ua
ТАЙМАСОВ ЮРІЙ САФІРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, старший викладач навчального пункту аварійно-рятувального загону спеціального призначення ГУ ДСНС України у Харківській області Yura.taymasov1984@gmail.com
ТКАЧ МАЛЬВА СЕРГІЇВНА	аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова malva_t@ukr.net
ТОЛОЧКО СВІТЛАНА ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, докторант кафедри освіти дорослих Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова svitlana-tsv@ukr.net
УШАТА ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету situation2012@ukr.net
ФОКША ОЛЕНА МИХАЙЛІВНА	здобувач кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського i85423z@ukr.net
ЦИМБАЛ БОГДАН МИХАЙЛОВИЧ	кандидат технічних наук, старший викладач кафедри охорони праці та техногенно-екологічної безпеки Національного університету цивільного захисту України tsembalbogdan@ukr.net
ЧУНАРЬОВА-ВОВНЯНКО МИРОСЛАВА ВОЛОДИМИРІВНА	аспірант кафедри філософії і освіти дорослих ЦІППО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» miroslava85@bigmir.net
ШАРОВАТОВА ОЛЕНА ПАВЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри охорони праці та техногенно-екологічної безпеки Національного університету цивільного захисту України sharovatova.elen@ukr.net sharovatova.elen@nuczu.edu.ua
ШЕВЧЕНКО ТЕТЯНА ЮРІЇВНА	директор Сумського обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді tatashew@ukr.net
ШЕРУДИЛО АНДРІЙ ВАСИЛЬОВИЧ	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка sherudilo2017@gmail.com
ШЛЄІНА ЛЮДМИЛА ІВАНІВНА	аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького ludmillabach@ukr.net
ЯКИМЕНКО СВІТЛАНА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського YakymenkoSI@ukr.net
ЯКОВЕНКО НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Національної академії Національної гвардії України natasha.yakovenko@gmail.com

OUR AUTHORS

BALDYNIUK OLENA DMYTRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and social work, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University lenabaldyniuk@gmail.com
BEREZNEVA IRINA MUKOLAYIVNA	Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, The National Academy of the National Guard of Ukraine irinasunnyday27@gmail.com
BEREZNEVA IRINA MUKOLAYIVNA	Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, The National Academy of the National Guard of Ukraine irinasunnyday27@gmail.com
BORODIIENKO OLEKSANDRA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine oborodienko@ukr.net
BORYSOVA YULIIA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Social Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Social Work, Oles Honchar Dnipro National University borisovayuliya2016@meta.ua
DUDIKOVA LARYSA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, the Head of the Department Department of Foreign Languages with the course of Latin language and medical terminology, National Pirogov Memorial Medical University
FOKSHA OLENA MYKHAILIVNA	Postgraduate Student, Department of pedagogy, South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky i85423z@ukr.net
HALYTSKA NATALIA YEVHENIVNA	Postgraduate Student, Department of pedagogy and Management of Education, MHEI "Kherson Academy of Continuing Education" a19natalia77evgenia@gmail.com
HAVRYLIUK NATALIA MYKHAILIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Vinnytsia National Agrarian University, ngavriluk774@gmail.com
HEVKO IHOR VASILIEVICH	Doctor of pedagogical sciences, associate professor, Head of the Chair of Computer Technologies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
HUZYNINA TETIANA VOLODYMYRIVNA	Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, The National Academy of the National Guard of Ukraine tguzynina@ukr.net
KAPINUS OLEKSANDR SERHIIOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Moral and Psychological Support of the Army, National Academy of Ground Forces named after Hetman Petra Sagaidachnogo oskap@ukr.net
KARPOVA MARINA EVGENIEVNA	Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology, Dnipropetrovsk University named after Alfred Nobel karpovamarina@ua.fm
KARTASHOVA IRYNA IVANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Botany, Kherson State University cartachova1@gmail.com
KASHYNA GANNA SERHIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Adult Education Department National Pedagogical Dragomanov University g.kashina@npu.edu.ua
KEDIS OLEH YURIIOVYCH	Honored Art Critic of Ukraine, Head of Department of Musical Art of the separate division, Mykolaiv branch of Kyiv National University of Culture and Arts kedisoleg@gmail.com

KLOCHKO OLEKSIY OLEKSANDROVUCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer at the Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activity, Sumy State Pedagogical Makarenko University klochko81@ukr.net
KONDRATOVA MARINA VOLODYMYRIVNA	Student of the Pedagogy Department and Vocational Education, Vinnitsa Mikhailo Kotsyubinsky State Pedagogical University sopogov@ukr.net
KORENEVA INNA MYKOLAIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of the theory and methods of teaching natural sciences chair, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University i.koreneva74@gmail.com
KOZHUSHKINA TATYANA LVIVNA	Postgraduate student of the Alfred Nobel University sv.nakhod@gmail.com
KOZMENKO OLENA IVANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Professional Communication, Volodymyr Dahl East Ukrainian National University olena_kozmenko@ukr.net
KUPCHAK SVITLANA BOHDANIVNA	Postgraduate Student, Rivne State University of Humanities cwitlana1977@ukr.net
LATCO VYACHESLAV BORISOVICH	Lecturer of the Chair of Musical Art, Separated subdivision "Mykolayiv branch of the Kiev National University of Culture and Arts" aliancesll@gmail.com
LEBID' LIUDMYLA PETRIVNA	Assistant at the Department of Foreign Languages with the course of Latin language and medical terminology, National Pirogov Memorial Medical University
LUGOVENKO TETYANA HEORHIIVNA	Candidate of Art Studies, Senior Lecturer of the Chair of Choreography, Separated subdivision "Mykolaiv branch of the Kyiv National University of Culture and Arts valentina0806@ukr.net
MAKODAI INNA IVANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages with the course of Latin language and medical terminology, National Pirogov Memorial Medical University komarova7788@gmail.com
MALKO OLEXANDER DMITROVICH	Candidate of Military Sciences, Associate Professor, Lecturer of the Department of Labor Protection and Technogenic and Environmental Safety, National University of Civil Defense of Ukraine malko_ad@ukr.net
MARTYNETS LILIIA ASKHATIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Education Management, Vasyl' Stus Donetsk National University liliamart7@gmail.com
MARUSYNETS MARIANA MYKHAILIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the National Pedagogical Dragomanov University marusunetsm@ukr.net
MODESTOVA TETYANA VASYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor, Department of foreign languages and professional communication, Volodymyr Dahl East Ukrainian National University tetyanateacher@gmail.com
MOROZOV ANDRIY IVANOVICH	Candidate Sciences (Technology), Associate Professor, Head of the teaching and methodical department, National University of Civil Defense of Ukraine morozovaniv@ukr.net
MYTTSEVA OLHA SERHIIVNA	Senior Lecturer at the Department of Philosophy, Kharkiv National University of Radio Electronics
NAKHOD SVITLANA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Methodist of the Children's Center sv.nakhod@gmail.com
NIHAMETZIANOVA KSENIIA RUSTAMIVNA	Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, The National Academy of the National Guard of Ukraine kseniyafrench@ukr.net
NIKOLAIENKO OLGA VASYLIVNA	Senior lecturer at the department of foreign languages for specific purposes, Chernihiv National University of Technology nickoleg629@gmail.com

OPALIUK TETIANA LEONIDIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant lecturer in the Department of Social Pedagogy and Social Work, Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University pidgorna87@ukr.net
OPRYSHKO IRYNA ANDRIIVNA	Student, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University natalia-stasiv@ukr.net
OSETROVA OKSANA OLEKSANDRIVNA	Doctor of Philosophy Sciences, Full Professor, Department of Social Work, Oles Honchar Dnipro National University ssr.dnu@gmail.com
PADALKA HALYNA MYKYTIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy of Art and Piano Performance of the Faculty of Arts named after Anatoly Avdiyevsky National Pedagogical Drahomanov University gala_padalka@ukr.net
PANKEVICH ELENA ALEXANDROVNA	Postgraduate student at the Department of pedagogies, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky epankevich@ukr.net
PIKHTAR OLENA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of Musical Art Department, dean of the faculty of arts of the separate division, Mykolaiv branch of Kyiv National University of Culture and Arts pihtar@i.ua
PIROH LIUDMYLA ANATOLIIVNA	Candidate of Social Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Social Work, Oles Honchar Dnipro National University Tigra75@i.ua
SHAROVATOVA OLENA PAVLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Labor Protection and Technogenic and Environmental Safety National University of Civil Defense of Ukraine sharovatova.elen@ukr.net sharovatova.elen@nuczu.edu.ua
SHERUDYLO ANDRII VASILYEVICH	Candidate of Pedagogical Sciences, senior teacher of pedagogics and management of education department Oleksandr Dovzhenko, Hlukhiv National Pedagogical University sherudilo2017@gmail.com
SHEVCHENKO TETIANA YURIYIVNA	Director of the Sumy Regional Center of Social Services for Family, Children and Youth tatashew@ukr.net
SHLIEINA LIUDMYLA IVANIVNA	Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Pedagogical Excellence, Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnyts kyiludmillabach@ukr.net
STASENKO OLEKSIY ANATOLIIOVYCH	Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor at the Departmen of Theory and Methodology of Physical Education, Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko Stasenkool@i.ua
STASIV NATALIYA IVANIVNA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematics, Computer science and Metodology of Teaching at Primary Schools; Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
STROILOVA DARIA VOLODYMYRIVNA	Postgraduate student, V. N. Karazin Kharkiv National University ksenobiotik@gmail.com
STRYUK KONSTANTIN NIKOLAEVICH	Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology of the Kharkiv National University of Internal Affairs; Director, Kharkiv Radio Engineering Technical College stryk_kost@meta.ua
TAYMASOV YURIY SAFIROVICH	Candidate of Pedagogical Sciences, senior teacher of the training point of emergency rescue detachment of the special assignment, DSNS of Ukraine in Kharkiv region. Yura.taymasov1984@gmail.com
TKACH MALVA SERHIIVNA	Postgraduate Student of the Faculty of Arts named after Anatoly Avdiyevsky National Pedagogical Drahomanov University malva_t@ukr.net

TOLOCHKO SVITLANA VIKTORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Candidate at the Department of Adult Education, National Pedagogical Dragomanov University svitlana-tsv@ukr.net
TSYMBAL BOGDAN MIKHAILOVICH	Candidate of Technical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Labor Protection and Technogenic and Environmental Safety, National University of Civil Defense of Ukraine tsembalbogdan@ukr.net
USHATA TETIANA OLEKSANDRIVNA	Senior lecturer at the department of foreign languages for specific purposes, Chernihiv National University of Technology situation2012@ukr.net
VELYKZHANINA DARIYA VASYLIVNA	Postgraduate student at the Department of Pedagogy and Pedagogical Excellence, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University darya.velik@ukr.net
VLASENKO OLHA MYKOLAIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate professor at the Department of Pedagogy, Zhytomyr Ivan Franko State University wlasolia@gmail.com
VLASIUK OLEKSANDRA ANDRIIVNA	Postgraduate Student at Zhytomyr Ivan Franko State University
YAKOVENKO NATALIYA VOLODYMYRIVNA	Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, The National Academy of the National Guard of Ukraine natasha.yakovenko@gmail.com
YAKYMENKO SVETLANA IVANOVNA	Candidate of Pedagogic Sciences, Professor, Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University YakymenkoSI@ukr.net
ZAVOROTCHENKO LILYA ANATOLIEVNA	Applicant of Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University; Practical Psychologist of the First Ukrainian Gymnasium named after Nikolay Arkas zavorot4enkol@gmail.com
KAPUSTINSKYI KYRYLO VITALIIOVYCH	Postgraduate student, Department of pedagogy, South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky

ЗМІСТ

Балдинюк О. Д.
НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ
СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УКРАЇНІ.....5

Березнева І. М.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ КУРСАНТІВ
ВІЙСЬКОВОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....10

Біляковська О. О.
ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....14

Бородієнко О. В.
СУЧАСНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА НАВЧАННЯ
В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ.....18

Великжаніна Д. В.
КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ
ДО ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ
У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....24

Власенко О. М.
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІ.....31

Власенко О. М.
ЗАРУБІЖНІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ
АКТИВНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ.....34

Власюк О. А.
СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....38

Гаврилюк Н. М.
ОРГАНІЗАЦІЙНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ США.....42

Гевко І. В.
ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ.....46

Гузиніна Т. В.
ВПРАВИ НА ПЕРЕКЛАД ЯК ОДИН ІЗ ЕФЕКТИВНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ.....49

Капінус О. С.
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТА ТА СУБ'ЄКТНОСТІ
ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....53

Капустінский К. В.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ
МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....57

Карпова М. Є.
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ В КОМАНДІ В МАЙБУТНІХ ПЕДІАТРІВ.....61

Карташова І. І., Галицька Н. Є.
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ У СИСТЕМІ
РАДЯНСЬКОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ 60-Х – ПОЧАТОК 80-Х РОКІВ XX СТ.).....64

Кашина Г. С.
СИСТЕМА НАУКОВО-ПРИРОДНИЧОЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ.....69

Клочко О. О.
СПЕЦІАЛЬНІ ПОДІЇ В ПРОФІЛАКТИЦІ
АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ «ГРУПИ РИЗИКУ».....73

Кожушкіна Т. Л.
МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА "SOFT SKILLS"
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....77

Козьменко О. І.
АНАЛІЗ ВПЛИВУ РІЗНОМАНІТНИХ ЧИННИКІВ НА УСПІХ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТІ.....82

Кондратова М. В.
МОТИВАЦІЯ ДО ПРАЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БУДІВНИЦТВА
ТА АРХІТЕКТУРИ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ КОЛЕДЖУ……86

Коренева І. М.
ФУНКЦІОНУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
БІОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ……90

Купчак С. Б.
ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ
У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ……95

Латко В. Б.
ІСТОРИЧНІ ВИМІРИ ВИКОНАВСТВА НА МІДНИХ ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ:
ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ……99

Луговенко Т. Г.
РОЛЬ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПРОФЕСІЙНИХ ТА САМОДІЯЛЬНИХ КОЛЕКТИВІВ
НАРОДНОГО ТАНЦЮ У ВИХОВАННІ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ В УКРАЇНІ
(40–80-І РОКИ XX СТОЛІТТЯ)……102

Макодай І. І., Дудікова Л. В., Лебідь Л. П.
ТЕХНОЛОГІЯ "ВЕБІНАР" В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ……107

Мартинець Л. А.
СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ……111

Марусинець М. М.
В. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ:
СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ ОСМИСЛЕННЯ……117

Митцева О. С.
КЛАСИФІКАЦІЯ ТИПІВ ІМІДЖУ……121

Модестова Т. В.
ЛІДЕРСТВО У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ……125

Наход С. А.
ЗНАЧУЩІСТЬ "SOFT SKILLS" ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ……131

Нігаметзянова К. Р.
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ
ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗВО……136

Nikolaienko O. V., Ushata T. O.
THE IMPORTANCE OF ACADEMIC READING FOR FORMING
ESP STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE……139

Опалюк Т. Л.
КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЕСЕ……143

Осетрова О. О., Борисова Ю. В., Пірог Л. А.
ВИКЛАДАЧ ОЧИМА СТУДЕНТІВ: РЕКОНСТРУКЦІЯ ОБРАЗУ
ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ НЕЗАКІНЧЕНИХ РЕЧЕНЬ……148

Панькевич О. О.
КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА……153

Піхтар О. А., Кедіс О. Ю.
ХОРОВІ ТВОРИ СУЧАСНИХ АВАНГАРДНИХ КОМПОЗИТОРІВ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ……159

Стасенко О. А.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ……162

Стасів Н. І., Опришко І. А.
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ УЗАГАЛЬНЕНИХ СПОСОБІВ
РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ У ПОЧАТКОВОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ……166

Строілова Д. В.
ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я
ДО ДІЯЛЬНОСТІ (КОМПОНЕНТИ, РІВНІ)……169

Стрюк К. М.
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ІЗ КОМП’ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ.....173

Таймасов Ю. С.
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ ЗДОРОВ’ЯЗБЕРЕЖЕННЯ
У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....177

Ткач М. С., Падалка Г. М.
СТВОРЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
ДЛЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ НАВЧАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ
АРТИСТИЗМУ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....181

Толочко С. В.
СТРУКТУРНО-СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ДОСВІДУ УКРАЇНИ
У ВИЗНАЧЕННІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ.....186

Фокша О. М.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ
ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....192

Чунарьова-Вовнянко М. В.
ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....196

Шароватова О. П., Морозов А. І., Малько О. Д., Цимбал Б. М.
ПРО ЗАСОБИ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ.....200

Шевченко Т. Ю.
ДО ПИТАННЯ ПРО СТРУКТУРУ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
БАТЬКІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ.....205

Шерудило А. В.
ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ.....210

Шлєіна Л. І.
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ.....217

Якименко С. І., Заворотченко Л. А.
АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....221

Яковенко Н. В.
СУЧАСНІ ФОРМИ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
У ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....229

НАШІ АВТОРИ.....233

СОДЕРЖАНИЕ

Балдынюк Е. Д. Нормативно-правовое регулирование социально-правовой защиты детей с инвалидностью в Украине..... 5

Березнева И. Н. Особенности формирования критического мышления курсантов военного учреждения высшего образования в процессе изучения иностранного языка..... 10

Биляковская О. О. Отдельные аспекты проблемы обеспечения качества профессиональной подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин..... 14

Бородиенко А. В. Современные факторы развития профессионального образования и обучения в странах Европейского Союза..... 18

Великжанина Д. В. Критерии, показатели и уровни готовности будущих социальных педагогов к формированию жизненной компетентности подростков в общеобразовательной школе..... 24

Власенко О. Н. Формирование готовности будущего учителя к организации досуговой деятельности молодежи..... 31

Власенко О. Н. Зарубежные модели формирование активной гражданской позиции школьника в образовательном учреждении..... 34

Власюк А. А. Сущность профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в современных условиях..... 38

Гаврилюк Н. М. Организационная составляющая системы высшего образования США..... 42

Гевко И. В. Информатизация образования: проблемы и перспективы развития..... 46

Гузынина Т. В. Упражнения на перевод как один из эффективных способов обучения иностранному языку будущих военных специалистов..... 49

Капинус А. С. Проблема формирования субъекта и субъектности офицеров Вооруженных Сил Украины..... 53

Капустинский К. В. Теоретические основы проблемы развития творческого потенциала будущих хореографов в высших учебных заведениях..... 57

Карпова М. Е. Формирование готовности к работе в команде у будущих педиатров..... 61

Карташова И. И., Галицкая Н. Е. Тенденции развития исследовательских умений учащихся в системе советского школьного образования (конец 60-х – начало 80-х годов XX века)..... 64

Кашина А. С. Система научно-естественной подготовки учителей технологий в последипломном образовании..... 69

Клочко А. А. Специальные события в профилактике аддиктивного поведения подростков “группы риска”..... 73

Кожушкина Т. Л. Межличностное взаимодействие как составляющая “soft skills” студентов педагогического колледжа..... 77

Козьменко Е. И. Анализ влияния разнообразных факторов на успешность студентов в университете..... 82

Кондратова М. В. Мотивация к труду будущих специалистов строительства и архитектуры в воспитательном процессе колледжа..... 86

Коренева И. Н. Функционирование педагогической системы подготовки будущих учителей биологии к реализации функций образования для устойчивого развития..... 90

Купчак С. Б. Особенности реализации проектной технологии обучения в начальной школе..... 95

Латко В. Б. Исторические измерения исполнительства на медных духовых инструментов: педагогический аспект..... 99

Луговенко Т. Г. Роль взаимосвязи профессиональных и самодеятельных коллективов народного танца в воспитании подрастающего поколения Украины (40−80-е гг. XX ст.)..... 102

Макодай И. И., Дудикова Л. В., Лебедь Л. П. Технология “вебинар” в образовательном пространстве медицинского университета..... 107

Мартынец Л. А. Система управления образовательной средой профессионального развития учителей.....111

Марусинец М. М. В. Сухомлинский о трудовом обучении: современный контекст осмысления.....117

Митцева О. С. Классификация типов имиджа.....121

Модестова Т. В. Лидерство в сфере высшего образования Великобритании.....125

Наход С. А. Значимость “soft skills” для профессионального становления
будущих специалистов социономических профессий.....131

Нигаметзянова К. Р. Особенности использования личностно ориентированного подхода
при изучении иностранного языка курсантами военных заведений высшего образования.....136

Ніколаєнко О. В., Ушата Т. О. Значимость учебного текста как инструмента формирования коммуникативной
компетенции у студентов при изучении иностранного языка профессионального направления.....139

Опалюк Т. Л. Критерии оценки социально-педагогического эссе.....143

Осетрова О. А., Борисова Ю. В., Пирог Л. А. Преподаватель глазами студентов:
реконструкция образа с помощью метода неоконченных предложений.....148

Панькевич Е. А. Культура профессионального взаимодействия
будущих специалистов социономической сферы как педагогическая проблема. 153

Пихтарь Е. А., Кедис О. Ю. Хоровые произведения современных авангардных композиторов:
методический аспект.....159

Стасенко А. А. Педагогические условия формирования положительной мотивации
студенческой молодежи к занятиям физической культурой.....162

Стасив Н. И., Опрышко И. А. Особенности использования обобщенных способов решения задач
в начальном курсе математики.....166

Строилова Д. В. Готовность будущих учителей основ здоровья к деятельности (компоненты, уровни).....169

Стрюк К. М. Способы формирования профессиональной компетентности
будущих младших специалистов в области компьютерной техники.....173

Таймасов Ю. С. Теоретический анализ сущности и содержания здоровьесбережения
в психолого-педагогической литературе. 177

Ткач М. С., Падалка Г. Н. Создание психолого-педагогических условий для индивидуального стиля обучения
при формировании артистизма у будущих учителей музыкального исскуства.....181

Толочко С. В. Структурно-системный анализ опыта Украины в определении ключевых компетентностей.....186

Фокша А. М. Экспериментальная модель формирования фасилитационной компетентности
будущих учителей гуманитарных специальностей в учреждениях высшего педагогического образования.....192

Чунарева-Вовнянко М. В. Профессиональное развитие учителей иностранных языков
в условиях формального и неформального образования.....196

Шароватова Е. П., Морозов А. И., Малько А. Д., Цымбал Б. М. О средствах обучения
при подготовке будущих специалистов по охране труда.....200

Шевченко Т. Ю. К вопросу о структуре гендерной компетентности
родителей-воспитателей детских домов семейного типа.....205

Шерудило А. В. Динамика формирования готовности будущих учителей
к использованию инновационных технологий в детских учреждениях оздоровления и отдыха.....210

Шлеина Л. И. Организационно-педагогические условия формирования гендерной культуры студентов.....217

Якименко С. И., Заворотченко Л. А. Анализ результатов эффективности формирования
социальной зрелости старшеклассников во внеклассной деятельности.....221

Яковенко Н. В. Современные формы работы на занятиях по английскому языку
в военных заведениях высшего образования.....229

НАШИ АВТОРЫ.....233

CONTENTS

Baldyniuk O. D. Normative-legal regulation of social and legal protection of children with disabilities in Ukraine……5

Berezneva I. M. Peculiarities of formation of critical thought of the cadets of the military institution in the process of learning a foreign language……10

Bilyakovska O. O. Some aspects of the problem of assuring quality of future teachers of natural and mathematical sciences professional training……14

Borodiyenko O. V. Modern factors of development of vocational education and training in European Union countries……18

Velykzhanina D. V. Criteria, indicators and levels of the future social educators formation of the adolescents' life competence in a general educational institution……24

Vlasenko O. M. Formation of future teachers' readiness for the organization of youth leisure activity……31

Vlasenko O. M. Foreign models of active civil attitude formation of students at schools……34

Vlasiuk O. A. The Essence of professional training of future foreign language teachers in the 21st century……38

Havryliuk N. M. Organizational component of the US higher education system……42

Hevko I. V. Information education: problems and prospects for development……46

Huzynina T. V. Translation exercises as one of the efficient means of teaching foreign language to future military specialists……49

Kapinus O. S. Problem of formation of subject and subjectivity of officers of the Armed Forces of Ukraine……53

Kapustinskyi K. V. Theoretical grounds of the problem of developing creative potential of future choreographers at higher educational institutions……57

Karpova M. E. Formation of preparedness for working in a team of future pediatricias……61

Kartashova I. I., Halytska N. Ye. Research skills of students development trends in the soviet system of school education (end of the 60's – beginning of the 80's XX century)……64

Kashyna G. S. The system of natural science teacher training in postgraduate education……69

Klochko O. O. Events in the prevention of addictive behaviour of teenagers "at risk"……73

Kozhushkina T. L. The interpersonal interaction as part of "soft skills" of pedagogical college students……77

Kozmenko O. I. Analysis of the influence of various factors on the students' success at the university……82

Kondratova M. V. The future building and architecture specialists' labor motivation factors in the college educational process……86

Koreneva I. M. Functioning of pedagogical system for training of future biology teachers for the implementation of the functions of education for sustainable development……90

Kupchak S. B. The features of realization the project technology of training in the elementary school……95

Latco V. B. Historical measurement of execution on brass instruments: pedagogical aspect……99

Lugovenko T. H. The role of the interconnection of professional and amateur folk dance groups in Ukraine in the 40's and 80's of the twentieth century in the upbringing of yuonger generation……102

Makodai I. I., Dudikova L. V., Lebid' L. P. The technology of "vebinar" in the educational space of medical university……107

Martynets L. A. System of management of the educational environment of teachers' professional development……111

Marusinets M. M. Sukhomlinskiy about labour education: modern context of comprehension……117

Myttseva O. S. Classification of different types of image……121

Modestova T. V. Leadership in the UK higher education.....125

Nakhod S. A. Importance of "soft skills" for professional formation
of future specialists of socionomic professions.....131

Nihametzianova K. R. Peculiarities of using learner-centered approach
to teaching a foreign language the cadets of military higher educational establishments.....136

Nikolaienko O. V., Ushata T. O. The importance of academic reading
for forming esp students' communicative competence.....139

Opaliuk T. L. Socio-pedagogical essay evaluation criteria.....143

Osetrova O. O., Borysova Yu. V., Piroh L. A. The teacher through the eyes of the students:
image reconstruction using the method of unfinished sentences.....148

Pankevich E. A. Culture of professional interaction of future specialists in the socionic sphere as a pedagogical
problem. 153

Pikhtar O. A., Kedis O. Yu. Choir works of modern avangard composers: methodological aspect.....159

Stasenko O. A. Pedagogical terms of forming positive motivation student young people
to engaging in a physical culture.....162

Stasiv N. I., Opryshko I. A. Features of the use of generalized methods for solving problems
in the initial course of mathematics.....166

Stroilova D. V. The readiness of future teachers for the basics of health to activities (components, levels).....169

Stryuk K. M. The ways of forming professional competence
of the future junior specialists in computer engineering.....173

Taymasov Yu. S. Theoretical analysis of satisfaction and content of health-savings
in psychological and pedagogical literature. 177

Tkach M. S., Padalka H. M. Creation of psychological and pedagogical conditions
or an individual learning style in the formation of artistry at the future teachers of musical art.....181

Tolochko S. V. Structured system analysis of the experience of Ukraine in determining key competencies.....186

Foksha O. M. Experimental model of facilitation competence formation of the future teachers
of humanitarian specialties of higher pedagogical education.....192

Chunareva-Vovnianko M. V. Professional development of teachers of foreign languages
in formal and informal education.....196

Sharovatova O. P., Morozov A. I., Malko O. D., Tsymbal B. M. On the means of training
in the preparation of future specialists in labor protection.....200

Shevchenko T. Yu. On the structure of gender competence of parents-educators
of children's homes of family type.....205

Sherudylo A. V. Dynamics of future teachers' readiness forming for the use
of innovative technologies in children's health improving and rest institutions.....210

Shlieina L. I. Organizational and pedagogical conditions of forming gender culture of students.....217

Yakymenko S. I., Zavorotchenko L. A. Analysis of the results of the effectiveness
of the forming of the social maturity of the high school students with their extracurricular activities. 221

Yakovenko N. V. Modern forms of teaching foreign language in higher education military establishments.....229

OUR AUTHORS.....237

НОТАТКИ

Наукове видання

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 63

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Матеріали подані мовою оригіналу

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Шеф-редактор – В. П. Андрущенко
Головний редактор серії – Л. Л. Макаренко
Відповідальний секретар – Л. А. Куліш
Технічний редактор – Т. С. Меркулова
Верстка – Н. С. Кузнєцова

Підписано до друку 27.09.2018.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 29,06. Обл.-вид. арк. 32,23.
Замов. № 0918/130. Наклад 300 прим.
Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.

Scientific edition

NAUKOWYI CHASOPYS
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

Issue 63

Published in authors edition with the original models authors.

Materials submitted in the original language

Authors of published materials are solely responsible for the selection, accuracy of facts, quotes, economic and statistical data, names and other information.

Editorial Director – V. P. Andrushchenko
Editor-in-chief of series – L. L. Makarenko
Executive secretary of series – L. A. Kulish
Technical editor – T. S. Merkulova
Layout designer – N. S. Kuznietsova

Signed for publication 27.09.2018.
Format 60x84/8. Headset Times New Roman.
Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 29,06. Published sheets. 32,23.
Order No. 0918/130. Circulation 300.
Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House “Helvetica”
73034, Kherson, Parovozna str., 46a, office 105.
Phone +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Certificate of the subject of publishing business
DK No 4392 dated August 20, 2012